



## Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας

### Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

#### Διπλωματική Εργασία

«Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως συντελεστής διαμόρφωσης της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.»

**Μαρία Κόκιου**

#### Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

<b>Επιβλέπων Καθηγητής:</b> <b>Δρ.Ιωάννης Μητρόπουλος, Διδάσκων</b> <b>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</b>	
<b>Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής</b> <b>Δρ. Ζωή Καρανικόλα, Διδάσκουσα</b> <b>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης»,</b> <b>ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</b>	<b>Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:</b> <b>Δρ. Μητρόπουλος Παναγιώτης, Διδάσκων</b> <b>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης»,</b> <b>ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</b>

**Πάτρα, Ιούλιος 2018**

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 2018

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε.

*«Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που βοήθησαν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω:*

*Στον Επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Ιωάννη Μητρόπουλο για το χρόνο που δαπάνησε και τις συμβουλές που μου πρόσφερε. Την Συνεπιβλέπουσα κ. Καρανικόλα Ζωή για την ενθάρρυνση, τις συμβουλές και τις διορθώσεις της στο κείμενο της εργασίας καθώς και τον συνεπιβλέποντα καθηγητή κ. Παναγιώτη Μητρόπουλο .*

*Στις «συμφοιτήτριες» μου, Μαρία Ρούσσου και Μαρία Μπαντούνα για την επικοινωνιακή επικοινωνία, βοήθεια και ανταλλαγή απόψεων καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής.*

*Σε όλους τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αιτωλοακαρνανίας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας και συνέβαλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωσή της.*

*Στην συνάδελφο εκπαιδευτικό Μαρία Γρηγοροπούλου για τη «χείρα βοήθειας» που προσέφερε όταν χρειάστηκε.*

*Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω αυτή την εργασία στη μνήμη των γονιών μου αλλά και στον γιο μου Μάριο για την υπομονή που έδειξε και το χρόνο που του στέρησα κατά τη διάρκεια φοίτησής μου στο Μ.Π.Σ.»*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Abstract	7
Κατάλογος πινάκων	8
Κατάλογος διαγραμμάτων	9
Συνομογραφίες	10
Εισαγωγή	11-15
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Επαγγελματική Ανάπτυξη	
1.1 Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού	14-17
1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση της επαγγελματικής ανάπτυξης	17-20
1.3 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης	20-23
1.4 Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης	23-24
1.5 Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση	24-26
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Η έννοια της επιμόρφωσης	27
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επιμόρφωσης	27-29
2.2 Σκοπός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	29-30
2.3 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	30-32
2.4 Μοντέλα σχεδιασμού και οργάνωσης	32-33
2.5 Μορφές επιμόρφωσης	33-35
2.6 Η επιμόρφωση στην Ελλάδα	35-36
2.7 Ιστορική αναδρομή του θεσμού στην Ελλάδα	36-39
2.8 Η επιμόρφωση στο εξωτερικό	39-42
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση	
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	43-45
3.2 Ενδοσχολική επιμόρφωση	45-48
3.3 Ο θεσμός του Μέντορα	48-50
3.4 Δίκτυα σχολείων	51-53
3.5 Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση	53-55
3.6 Αυτομόρφωση ή αυτοκαθοδηγούμενη επιμόρφωση	55-57
3.7 Το μέλλον της επιμόρφωσης στην Ελλάδα	57-62
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Επισκόπηση συναφών ερευνών	63-73
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Ερευνητικά ερωτήματα	
5.1 Αναγκαιότητα έρευνας	74
5.2 Σκοπός της έρευνας	75-76
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα	76
5.4 Το εργαλείο και το δείγμα της έρευνας	77
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία έρευνας	78
6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	79-80
6.2 Επιμορφωτική εμπειρία	80-83
6.3 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	83-86
6.4 Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση	87-89
6.5 Αποτελεσματική επιμόρφωση – Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών	90-99
6.6 Επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις κύριες μεταβλητές	100-104
Συμπεράσματα	105-108

Βιβλιογραφία		
	Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	109-118
	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	118-120
	Ελληνική Νομοθεσία	121-123
Παράρτημα		
	Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	125-132

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και περισσότερο αντιληπτό ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά μια συνεχή διαδικασία υποστήριξης του έργου τους, τροφοδότησης νέων γνώσεων και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους. Η ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της παροχής παιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης στον εκπαιδευτικό, ως μέσο βελτίωσης του τρόπου μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Αιτωλοακαρνανίας για την συμβολή της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ως υποστηρικτική δομή ενδυνάμωσης και στήριξης τους και ως μέσο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η έρευνα διενεργήθηκε το 2018, εντός των ορίων του Νομού Αιτωλοακαρνανίας και στηρίχθηκε στη συμπλήρωση 212 ερωτηματολογίων, από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Η επεξεργασία και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS 18 for Windows.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν επαρκείς τις βασικές σπουδές για την εξάσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Για το λόγο αυτό εκφράζονται θετικά για το θεσμό της επιμόρφωσης θεωρώντας ότι συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, αλλά πιστεύουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Δημοφιλέστερες θεματικές ενότητες είναι η διαχείριση προβλημάτων στην τάξη, οι μαθησιακές δυσκολίες και η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Ως καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης θεωρείται η ενδοσχολική με την διεξαγωγή των προγραμμάτων να γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους με υλοποίηση πρωτίστως από τους Πανεπιστημιακούς Φορείς.

**Λέξεις Κλειδιά:** επιμόρφωση, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

## ABSTRACT

In recent years there has been increasing awareness of the fact that training for educators constitutes an on-going process that supports their work, enriches their knowledge and develops their competences and skills. The review of both Greek and foreign literature reveals the significance as well as the need to provide pedagogical and instructional support to teachers as the means to improve the way in which knowledge is transmitted to students.

The present dissertation is set upon investigating the attitudes and opinions expressed by educators working in the prefecture of Aetolia-Acarmania regarding the contribution of in-service training as a structural element aiming at their empowerment and support as well as the means to their professional development. The research was conducted in 2018 within the prefecture of Aetolia-Acarmania and was based upon data deriving from the completion of 212 questionnaires by educators serving in public primary schools under all types of employment relationship. Processing and analysis of data was performed by means of the software SPSS 18 for Windows.

According to research findings, the participants do not consider their graduate studies to be adequate for the practice of their profession. Due to this, they express positive attitudes towards the institution of training since they believe it has a positive impact on skills development as well as professional growth and development. However, they believe that in-service training should take into consideration teachers' needs. The most popular issues arising are classroom management, learning difficulties and integration of ICT in learning. The most suitable form of training is considered to be in-school training, which should take place at the beginning of the school year and should be organised by university departments.

**Key words:** training, in-service training, professional development, investigation of training needs

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος
- Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά επιμορφωτικής εμπειρίας
- Πίνακας 3: Απόψεις για την επιμορφωτική εμπειρία
- Πίνακας 4: Βαθμός συμφωνίας με απόψεις για την επιμόρφωση
- Πίνακας 5: Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων
- Πίνακας 6: Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 7: Υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς φορείς
- Πίνακας 8: Συμβολή των γνώσεων από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση
- Πίνακας 9: Λόγοι παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος
- Πίνακας 10: Σε ποια θεματική ενότητα θα θέλατε να επιμορφωθείτε;
- Πίνακας 11: Ποιοι φορείς θα επιθυμούσατε να αναλάβουν την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος;
- Πίνακας 12: Εκπαιδευτικές τεχνικές που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος
- Πίνακας 13: Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων
- Πίνακας 14: Συμβολή στη διαμόρφωση αναγκών για επιμόρφωση
- Πίνακας 15: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των κύριων μεταβλητών
- Πίνακας 16: Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό
- Πίνακας 17: Συσχέτιση συμβολής των επιμορφωτικών προγραμμάτων με δημογραφικά χαρακτηριστικά
- Πίνακας 18: Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό
- Πίνακας 19: Συσχέτιση συμβολής των επιμορφωτικών προγραμμάτων με δημογραφικά χαρακτηριστικά
- Πίνακας 20: Υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς φορείς ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό
- Πίνακας 21: Συσχέτιση υποστήριξης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με δημογραφικά χαρακτηριστικά
- Πίνακας 22: Απόψεις για την επιμορφωτική εμπειρία



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

- Διάγραμμα 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος
- Διάγραμμα 2: Χαρακτηριστικά επιμορφωτικής εμπειρίας
- Διάγραμμα 3: Απόψεις για την επιμορφωτική εμπειρία
- Διάγραμμα 4: Βαθμός συμφωνίας με απόψεις για την επιμόρφωση
- Διάγραμμα 5: Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων
- Διάγραμμα 6: Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- Διάγραμμα 7: Υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς φορείς
- Διάγραμμα 8: Συμβολή των γνώσεων από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση
- Διάγραμμα 9: Λόγοι παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος
- Διάγραμμα 10: Σε ποια θεματική ενότητα θα θέλατε να επιμορφωθείτε;
- Διάγραμμα 11: Ποιοι φορείς θα επιθυμούσατε να αναλάβουν την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος;
- Διάγραμμα 12: Εκπαιδευτικές τεχνικές που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος
- Διάγραμμα 13: Συμβολή στη διαμόρφωση αναγκών για επιμόρφωση
- Διάγραμμα 14: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των κύριων μεταβλητών

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Αρχικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Ε.Τ.Υ.Σ.Ε.	European Trade Union Committee for Education ( Ευρωπαϊκή Επιτροπή Συνδικαλιστικής Ένωσης για την Εκπαίδευση)
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κ.Ε.Α.	Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία
Κ.Ε.Μ.Ε.	Κέντρο Εκπαίδευσης Μελετών και Επιμόρφωσης
Κ.Ε.Σ.Υ.	Κέντρο Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
Ν.	Νόμος
Ο.ΕΠ.ΕΚ.	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Ο.Ε.Σ.Δ.	Organization for Economic Co-operation and Development
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Κέντρα Εκπαίδευσης
ΠΕ.Κ.Ε.Σ.	Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.	Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής επιστήμης, με την εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, την είσοδο των Νέων Τεχνολογιών και την ταυτόχρονη αλλαγή των αναγκών των μαθητών, δημιουργεί μία νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο σκηνικό, οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν ποικίλες προκλήσεις στο έργο τους έχοντας επίγνωση του ρόλου τους και επιζητώντας αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατανοώντας ότι η ακαδημαϊκή τους προετοιμασία έχει αποδυναμωθεί, λόγω της χρονικής απόστασης ανάμεσα στον χρόνο της μόρφωσης και στον χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης (Μαυροειδής- Τυπός 2001:148), αναγνωρίζουν την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική μάθηση (Δακοπούλου 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει, γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός και απαιτεί ανάπτυξη ιδιαίτερων επαγγελματικών ικανοτήτων με εξειδικευμένες γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση (Αραβανής 2011: 623) για το σωστό χειρισμό των προβλημάτων, την ορθή λήψη αποφάσεων, τη δόμηση κριτικής σκέψης και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Επομένως η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελεί πολύτιμη βοήθεια για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στο έργο του. Εξάλλου, στον εκπαιδευτικό κόσμο, είναι ισχυρή η άποψη ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική του ανάπτυξη και στην αποτελεσματικότητα της μετάδοσης των γνώσεων στους μαθητές (Ανδρεαδάκης – Καδιανάκη 2011:734). Για να μπορέσουν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να φέρουν εις πέρας το δύσκολο έργο τους έχουν ανάγκη παροχής μιας συνεχούς επιμορφωτικής ενίσχυσης η οποία θα οργανώνεται και θα πραγματοποιείται με βάση τις εκάστοτε επιμορφωτικές ανάγκες τους.

Έχοντας ως βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως υποστηρικτική δομή ενδυνάμωσης και στήριξης του εκπαιδευτικού αλλά και ως μέσο για την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η ποσοτική έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2017- 2018, μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, και επιχειρεί να εντοπίσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, τις στάσεις και τις απόψεις τους ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, τη συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην

ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Επίσης επιχειρεί να διερυνήσει τις απόψεις τους σχετικά με την παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και την στήριξή της από τους σχολικούς φορείς και , με βάση την διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, να προβάλλει τη μορφή που οφείλει να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Στην Αιτωλοακαρνανία υπάρχει έλλειψη καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση από αντίστοιχες έρευνες. Επίσης η δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του νομού είναι σχετικά περιορισμένη, μιας τα επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονται από το Περιφερειακό Κέντρο Επιμόρφωσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, διεξάγονται κυρίως στην Πάτρα που απέχει χιλιομετρικά αρκετά από τα αστικά κέντρα του νομού. Συνεπώς το θέμα της παρούσας εργασίας είναι ενδιαφέρον και αναγκαίο λόγω της σημαντικότητας της επιμόρφωσης στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από έξι κεφάλαια, τη βιβλιογραφία και το παράρτημα. Αναλυτικά η εργασία περιλαμβάνει:

Το Πρώτο Κεφάλαιο, όπου γίνεται εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, μέσω της επισκόπησης της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, αναλύονται εννοιολογικά οι όροι επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη. Περιγράφονται τα μοντέλα και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και γίνεται σύνδεσή της με την έννοια της επιμόρφωσης.

Το Δεύτερο Κεφάλαιο, όπου γίνεται εννοιολογική προσέγγιση της επιμόρφωσης, καταγραφή του σκοπού της και της αναγκαιότητας της. Επιπλέον παρουσιάζονται τα μοντέλα σχεδιασμού και οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων και οι μορφές επιμόρφωσης. Επίσης, γίνεται μια ιστορική αναδρομή στον θεσμό της επιμόρφωσης στην Ελλάδα καθώς και παρουσίαση του θεσμού σε χώρες του εξωτερικού.

Το Τρίτο Κεφάλαιο, όπου γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση» και καταγράφονται οι κυριότερες μορφές της. Συγκεκριμένα, αναλύονται η ενδοσχολική επιμόρφωση, ο θεσμός του Μέντορα, τα δίκτυα σχολείων, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και η αυτοκαθοδηγούμενη επιμόρφωση. Επίσης, γίνεται προσπάθεια πρόβλεψης της πορείας του θεσμού της επιμόρφωσης στο μέλλον στην Ελλάδα, μέσα από την ανάλυση της έκθεσης του ΟΟΣΑ (2018) και της παρουσίασης των νέων οργανωτικών δομών όπως παρουσιάζονται με την ψήφιση του νόμου 4547/12-6-2018.

Το Τέταρτο Κεφάλαιο, όπου γίνεται επισκόπηση συναφών ελληνικών και διεθνών ερευνών ως προς το θέμα της παρούσας εργασίας, με σκοπό την μετέπειτα σύγκριση των αποτελεσμάτων και την διατύπωση συμπερασμάτων.

Το Πέμπτο Κεφάλαιο, όπου προσδιορίζεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας, καταγράφονται οι στόχοι, η αναγκαιότητά της και γίνεται παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων στα οποία αναμένεται να δοθεί απάντηση με το τέλος της διεξαγωγής της.

Το Έκτο Κεφάλαιο, το οποίο επικεντρώνεται στην παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας που υιοθετήθηκε, προσδιορίζεται το δείγμα της έρευνας, το εργαλείο και η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τον σχολιασμό των ευρημάτων, τη σύγκρισή τους με αποτελέσματα συναφών ερευνών και την επισήμανση των θεωρητικών και πρακτικών επιπτώσεών τους. Επίσης επιχειρείται η κατάθεση προτάσεων με στόχο την βελτίωση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Ακολουθεί η καταγραφή των βιβλιογραφικών πηγών και το Παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

#### **1.1 Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

Ο όρος επαγγελματική ταυτότητα είναι μια σύνθετη έννοια που αναφέρεται σε ένα σύνολο εξωτερικών χαρακτηριστικών τα οποία αποτελούν σήμα αναγνώρισης μιας ομάδας και την διαφοροποιούν από άλλες. Κάθε ταυτότητα αποτελείται από επιμέρους υποταυτότητες (επαγγελματική, κοινωνική, προσωπική) που εξαρτώνται από το προσωπικό υπόβαθρο του επαγγελματία, το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει και στον εργασιακό χώρο στον οποίο αναφέρεται (Πολυμεροπούλου, Σκόρδα & Σόρκος 2015: 160). Ο Day υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ταυτότητα διαφοροποιεί τους εργαζόμενους μεταξύ τους γιατί χάρη σε αυτή διαθέτουν μια εξειδικευμένη βάση γνώσης (τεχνική κουλτούρα), μια ηθική παροχής υπηρεσιών, μια επαγγελματική δέσμευση και μια επαγγελματική αυτονομία ( Day 2003:30).

Ειδικότερα, ο όρος επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του επαγγέλματός του τα οποία προσδιορίζουν και ερμηνεύουν τη σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με τον εαυτό του, τους συναδέλφους του και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Βασικά στοιχεία που καθορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο ίδιος τον εαυτό του αλλά και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το εργασιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκει (Φωτοπούλου 2015: 150· Πολυμεροπούλου κ.α. 2015: 160). Καθώς τα παραπάνω στοιχεία αλλάζουν και αναδιαμορφώνονται με το πέρασμα των χρόνων γίνεται σαφές ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια δυναμική και διαρκής διαδικασία που αναδιοργανώνεται καθόλη την διάρκεια της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού. Υπό αυτό το πρίσμα θα μπορούσαμε να ορίσουμε την επαγγελματική ταυτότητα ως μια διαρκής διαδικασία ταυτοποίησης η οποία διαμορφώνεται με βάση «την προσωπικότητα, τις προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες, την προσωπική ιδεολογία, την επαγγελματική ικανοποίηση, την εμπειρία, αλλά και τα προβλήματα της προσωπικής ζωής» (Πολυμεροπούλου κ.α. 2015: 160, Φωτοπούλου 2015: 154).

Η διαμόρφωση και η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία πολύπλοκη, που ξεκινά από τις βασικές σπουδές και συνεχίζει εξελισσόμενη κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου. Αλλάζει και μεταβάλλεται σε συνάρτηση με τις μεταβολές στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Beauchamp & Thomas: 2009 ·Φωτοπούλου 2015: 144).

Κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, η επαγγελματική ταυτότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών στηρίζεται κυρίως στις εμπειρίες των ίδιων ως μαθητών και τις εικόνες που έχουν αποθηκεύσει για τους δικούς τους διδάσκοντες. Πάνω σε αυτές τις εμπειρίες στηρίζουν τις αρχικές τους απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα. Ως νεοδιόριστοι στον επαγγελματικό χώρο, οι αντιλήψεις για τον εαυτό τους ως επαγγελματίες μεταβάλλονται, καθώς δεν αρκούν μόνο οι εμπειρίες του παρελθόντος, αλλά θα πρέπει να συνδυαστούν με τα στοιχεία που αποκομίζουν από το τρέχον σχολικό πλαίσιο αλλά και με το όραμα που έχουν για τον τύπο του εκπαιδευτικού που θέλουν να γίνουν και την τάξη που οραματίζονται να δημιουργήσουν (Φωτοπούλου 2015:195-196).

Τα πρώτα χρόνια της εργασίας ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο καθοριστικά για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη καθώς οδηγείται από τη βασική εκπαίδευση στην άσκηση των καθηκόντων του, δηλαδή «από την θεωρία στην πράξη». Η εξελικτική πορεία της επαγγελματικής ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού περιγράφεται με ένα σχήμα δύο σταδίων. Στο πρώτο στάδιο, το στάδιο ξεκινήματος, ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε θέματα διδακτικής και σε θέματα εκμάθησης των κανόνων της εργασίας του, όπως η πειθαρχία στην τάξη, η αποδοχή του από μέρους των μαθητών, ο φόβος αποτυχίας κ. ά. Στο δεύτερο στάδιο επικεντρώνεται στις ανάγκες των μαθητών του, καθώς και τις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν κάποιοι εξ' αυτών αλλά και στην αποδοχή και συνεργασία με τους συναδέλφους του (Μαυροειδής- Τυπάς 2001: 148 · Φωτοπούλου 2015:199). Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, η ελλιπής ενημέρωση σχετικά με τα μαθήματα που καλούνται οι νέοι εκπαιδευτικοί να διδάξουν, η αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οργάνωση της διδασκαλίας, το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, οι σχέσεις με τους γονείς είναι κάποιοι μόνο από τους λόγους που προκαλούν άγχος στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς.

Ξεπερνώντας τους φόβους του ο εκπαιδευτικός αποκτά σταδιακά την ταυτότητά του και οδηγείται, σύμφωνα με το Σαλτερή (2006), στον επαγγελματισμό. Ο Σαλτερής θεωρεί ως επαγγελματία τον εκπαιδευτικό που καταφέρνει να χειρίζεται την διαφορετικότητα των μαθητών του, με επιστημονικά κριτήρια, να ενθαρρύνει την συνεργασία εντός της σχολικής κοινότητας, να υποστηρίζει τις αξίες της κοινωνίας και να φροντίζει για την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ανομοιογενή επαγγελματική ομάδα καθώς διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το φύλο, την ειδικευση, τη βασική εκπαίδευση, την επιμόρφωση, τη

βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται, τη θέση στη διοικητική ιεραρχία κ.α. Όμως, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), ο εκπαιδευτικός εργάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας. Όταν μπαίνει στην αίθουσα είναι ως ένα βαθμό αυτόνομος, ως προς την άσκηση του έργου του και η επιτυχία του, και κατά συνέπεια η επαγγελματική του ανάπτυξη, εξαρτάται από την προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες της τάξης του, με τέτοιο τρόπο που θα διασφαλίσει την επιτυχή μετάδοση της γνώσης στους μαθητές του και την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων ώστε να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός δεν διεκπεραιώνει το Αναλυτικό Προγράμμα, αλλά το συνδιαμορφώνει, με τον προσωπικό του τρόπο διδασκαλίας προσπαθώντας να επιτύχει τους αντικειμενικούς στόχους που έχει θέσει (Σοφού 2015: 63). Παρά τον συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως φαίνεται από το θεσπιζόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, τη δομή του συστήματος κ.α. ο Hargreaves υποστηρίζει ότι «...οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν απλώς το αναλυτικό πρόγραμμα. Το επεξεργάζονται, το ορίζουν, και το επαναδιατυπώνουν. Είναι αυτό που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται, αυτό που πιστεύουν και αυτό που κάνουν σε επίπεδο σχολικής τάξης, που σε τελευταία ανάλυση ορίζει το είδος μάθησης που συντελείται». Αυτή όμως η αυτονομία είναι σχετική καθώς κάθε εκπαιδευτικός αξιοποιεί διαφορετικά την ελευθερία που του προσφέρεται. Αυτό εξαρτάται από το προσωπικό του γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό υπόβαθρο. Επίσης δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να παραβλέπεται και η πολιτική βούληση στην εκπαίδευση (Μαυρογιώργος 1999:142-143 · Κατσαρού – Δεδούλη 2008:8).

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στον εαυτό του όλες εκείνες τις διεργασίες π.χ. την εξειδίκευση των γνώσεων, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, την αλλαγή των στάσεων και πεποιθήσεων του αλλά από τη συμμετοχή του σε κοινότητες μάθησης, οι οποίες θα τον οδηγήσουν μακροπρόθεσμα σε αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Μπίστα 2016: 21).

Με βάση την έκθεση του ΟΟΣΑ (2018, κεφ. 4) ο επαγγελματισμός του δάσκαλου ξεκινά από την ποιότητα που του παρέχεται στις βασικές του σπουδές και από τις οποίες αποκομίζει ισχυρά ακαδημαϊκά προσόντα, καθώς και από τα προσωπικά κίνητρα αυτοβελτίωσης που διαθέτει. Η εκμετάλευση της σύγχρονης τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών λειτουργεί προς όφελος της ευρύτερης εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας. Στην έκθεση τονίζεται η ανάγκη εστίασης και αρωγής του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών λόγω της καίριας σημασίας για κάθε στρατηγική σχολικής βελτίωσης. Η ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού θα οδηγήσει σε επαγγελματική επάρκεια η οποία με τη σειρά



της θα δημιουργήσει προϋποθέσεις και προοπτικές για επαγγελματική ανάπτυξη και σταδιοδρομία.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη (Βοζαϊτής- Υφαντή- Βεργίδης 2016:32) η οποία έχει ως αποτέλεσμα την προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη. Στη συνέχεια του κεφαλαίου γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη» και ανάδειξης των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων που τον δομούν.

## **1.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980, ως αντίμετρο, της συρρίκνωσης των στόχων του σχολείου και την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την αγορά εργασίας (Βασιλειάδου 2007:79· Παπαναούμ, 2003:3).

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» (professional development) συναντάται σχεδόν αποκλειστικά στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και χρησιμοποιείται για να δείξει μια μακροχρόνια και δυναμική διαδικασία, με πολλές λειτουργίες και δραστηριότητες, που αποσκοπούν στην επαγγελματική, και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και δηλώνει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του μέσα σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό χώρο (Δασκολιά 2000 :19). Ο όρος συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και υποστηρίζει την οργάνωση των βασικών σπουδών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με βασικό στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξή τους (Μπίστα 2016: 22). Η έννοια της ανάπτυξης, κατά τον J. Dewey, είναι η αμοιβή της εκπαίδευσης και αναφέρεται στην προσδοκία απόκτησης νέων εκπαιδευτικών εμπειριών, ώστε καθένας να μαθαίνει μέσα από αυτές. Ο J.Dewey θεωρούσε την ανάπτυξη ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς ως κριτήριο επιτυχίας των εκπαιδευτικών θεσμών. Βέβαια, η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαφέρει από άτομο σε άτομο, αλλά ο J.Dewey πίστευε ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί οφείλουν να οδηγούν τον εκπαιδευτικό προς άσκηση και απόκτησή τους (Νάσαινας 2006:43).

Όπως αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008, 202) *«Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρώτα και κύρια εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα»* τονίζοντας τον θεμέλιο ρόλο που παίζουν, ενώ οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008:8) συμπληρώνουν πως *«...παρά το ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται από ποικίλες θεσμικές προδιαγραφές, από την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από το Α.Π. και το παραπρόγραμμα, από τις δεσμεύσεις των πολιτισμικών κωδίκων, από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα των αξιών της αγοράς και από τις προσδοκίες των*

ομάδων αναφοράς, αυτό που τελικά θέτει τη σφραγίδα στην καθημερινή διδακτική πράξη είναι η προσωπική απάντηση του εκπαιδευτικού στην πραγματικότητα του θεσμού. Επομένως η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθίσταται ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης». Επομένως κάθε ενέργεια που σκοπό έχει την βελτίωση της ποιότητας του σχολικού έργου έχει ως κεντρικό άξονα την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Φωτοπούλου 2013: 219).

Ως επαγγελματική ανάπτυξη ορίζονται οι μαθησιακές εμπειρίες (βασική εκπαίδευση, εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια κλπ.), αλλά και οι δραστηριότητες (ανάγνωση επιστημονικών άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά ή βιβλία, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών κ.ά.) που συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη. Είναι μια συνεχής και διαρκής διαδικασία, που λαμβάνει χώρα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Κατά την εκτέλεσή της, οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν και επαναπροσδιορίζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες, και οδηγούνται σε ανάπτυξη της διδασκαλίας, αλλαγή επαγγελματικής σκέψης και σχεδιασμό της επαγγελματικής τους πορείας (Day 1999: 4, 2007 · Σοφού 2015: 64). Είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία που στηρίζεται στην εμπειρία που αποκτά ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη αλλά θα πρέπει παράλληλα να υπάρχει και ένα τυπικά μεθοδευμένο πλαίσιο μάθησης με επιμορφωτικά σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες, βιωματικά εργαστήρια κ.α. προκειμένου να διευρύνονται οι γνώσεις του και να ενισχύονται οι δεξιότητές του (Μπίκος 2013: 61· Νάσαινας 2010: 65).

Επιπρόσθετα, οι Fullan και Hargreaves (2014) πιστεύουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη, με την απόκτηση επιπλέον γνώσεων και δεξιοτήτων οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε επαγγελματισμό και αύξηση του κύρους του ενώ ο Day (2003) αντιλαμβάνεται την επαγγελματική ανάπτυξη «... όχι ως μια συστημική διαχειριστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού ως υπαλλήλου» (Day 2003: 160) αλλά μέσα σε ένα πλέγμα εννοιών που περιλαμβάνουν τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του, τα χρόνια υπηρεσίας, την κουλτούρα του σχολείου αλλά και τα στάδια γνωστικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης που έχουν άμεση επίδραση πάνω του.

Επιπλέον, ο Ματσαγγούρας (2005), διευρύνοντας τον ορισμό του Day τονίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τις προσωπικές εμπειρίες, την απόκτηση γνώσεων και την ενίσχυση δεξιοτήτων που αποκτά μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων ο εκπαιδευτικός πέρα από την αρχική του κατάρτιση (Ματσαγγούρας 2005:79).

Επίσης η Evans (2008) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως «τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν» (Φωτοπούλου 2013:222). Η Παπαναούμ (2003) προβάλλει τη σημασία και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της προσέλκυσης υποψήφιων εκπαιδευτικών, με συγκεκριμένους όρους εργασίας και προϋποθέσεις σταδιοδρομίας, και της οργάνωσης του περιεχομένου των βασικών σπουδών αλλά και των μετέπειτα επιμορφώσεων για την άσκηση εργασίας.

Ένας εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε επαγγελματική ανάπτυξη προβληματίζεται πάνω στην διδακτική πράξη και εμπειρία και φιλοδοξεί να αποκτήσει βαθύτερες γνώσεις και μια νέα κατεύθυνση στην εργασία του. Μέσω της συνεργασίας του με εκπαιδευτικούς περισσότερο έμπειρους και καταρτισμένους, μέσω της συμμετοχής του σε ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια κ.α. στοχεύει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου και κατ' επέκταση στη ανάπτυξη και βελτίωση των μαθητών του (Φωτοπούλου 2013: 224).

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ (1998) αναφέρεται ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πέρα από την αρχική τους κατάρτιση μπορεί να εξυπηρετήσει ορισμένους σημαντικούς στόχους οι οποίοι είναι οι εξής :

- να εμβαθύνονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών κάτω από το πρίσμα των πρόσφατων προόδων στην επιστήμη τους.
- με την ανάπτυξη νέων τεχνικών διδασκαλίας να αποκτούνται γνώσεις και δεξιότητες που θα αλλάξουν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών.
- να εφαρμόζονται καινοτόμες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών ή σε άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής.
- να δοθεί η δυνατότητα αυτονομίας στα σχολεία ώστε να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές.
- να προωθείται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών.
- να προωθηθεί η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού.

Για να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι πρέπει να εφαρμοστεί ένα δομημένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η σχεδίασή του και η εφαρμογή του στηρίζεται στα

μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης και παρουσιάζονται στην παρακάτω ενότητα.

### **1.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

Τα κυρίαρχα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι τρία. Το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο και εκφράζουν διαφορετικές επιστημονικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο έχει τις ρίζες του στην Θετικιστική Παιδαγωγική, η οποία θεωρεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί την κατοχή οργανωτικών, διδακτικών και τεχνικών δεξιοτήτων. Το τεχνοκρατικό μοντέλο παρέχει την ασφάλεια που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός, από τον νεοδιόριστο μέχρι τον πιο έμπειρο, προκειμένου να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα, να χρησιμοποιήσουν την εξελισσόμενη σύγχρονη τεχνολογία και να διαχειριστούν νέους ρόλους. Στα αρνητικά του συγκεκριμένου μοντέλου καταλογίζονται ο περιορισμός του εκπαιδευτικού στα μεθοδολογικά ζητήματα καθώς και το ότι δεν λαμβάνει υπόψη την εμπειρία και την επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση και ο έλεγχος γίνονται από την κεντρική διοίκηση με συγκεκριμένα εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης και βασισμένα σε μετρήσιμες μορφές μάθησης (Ματσαγγούρας 2005).

Το ερμηνευτικό μοντέλο βασίζεται στη θεωρία της ερμηνευτικής παιδαγωγικής και συνεπώς τονίζει τη σημασία της πρακτικής γνώσης χωρίς να παραγνωρίζει ωστόσο και την σημασία της επιστημονικής γνώσης. Ο εκπαιδευτικός στο μοντέλο αυτό αφηγείται τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς του, στοχάζεται και αφού λάβει υπόψη του τις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες που αφορούν διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι παιδαγωγικές σχέσεις και η μαθητική συμπεριφορά μετουσιώνει σε πράξη την προσωπική του θεωρία για την εκπαίδευση. Το ερμηνευτικό μοντέλο αναβαθμίζει το ρόλο και το κύρος του εκπαιδευτικού, ενώ ταυτόχρονα του προσφέρει τον έλεγχο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Στα αρνητικά όμως του μοντέλου συγκαταλέγεται το γεγονός ότι οι πρακτικές άσκησής του δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες, λόγω του υποκειμενικού του χαρακτήρα, το οποίο θεωρεί τον αναστοχασζόμενο εκπαιδευτικό, ως φορέα αμφισβήτησης και παράλληλα ως φορέα έρευνας και παραγωγής νέας γνώσης (Ματσαγγούρας, 2005).

Τέλος, το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο έχει τις ρίζες του στην Κριτική Παιδαγωγική και στηρίζεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2002). Δίνει μεγάλη σημασία στον στοχασμό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και στην κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Το συγκεκριμένο μοντέλο, αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως

«σκεπτόμενο επαγγελματία» (Schol, 1983 οπ. αναφ. στο Day, 2003) και παράλληλα δίνει μεγάλη σημασία στον κριτικό στοχασμό και στην επίδραση του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day:2003 · Λιοναράκης- Φραγκάκη 2009:232-233).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το τεχνοκρατικό μοντέλο εστιάζει την πρακτική πλευρά της εκπαίδευσης, το ερμηνευτικό στην υποκειμενική της πλευρά, όπως αυτή εκφράζεται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, και το στοχαστικό στις πολιτικές και ηθικές της εκφράσεις. Πολλοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι τα τα τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν τις δυνατότητες να αλληλοσυμπληρώνονται και να χρησιμοποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες και τις φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αυτό οδήγησε στην εμφάνιση και κάποιων άλλων μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης που συστήνονται προς εφαρμογή. Ένα τέτοιο μοντέλο, που προκύπτει από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι το μοντέλο αντανάκλαστικού προσανατολισμού.

Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι μια κοινή αντίληψη του προβληματισμού για την εκπαίδευση αναφέρεται στις διαδικασίες παρακολούθησης και προσαρμογής της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στο εργασιακό του πλαίσιο. Επειδή η διδασκαλία είναι σύνθετη και απρόβλεπτη, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να βασίζονται εξ ολοκλήρου σε συνήθεις τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων . Η διδασκαλία συνεπάγεται, συνεπώς, μια διαδικασία δράσης, που αντικατοπτρίζει τις επιπτώσεις των ενεργειών κάποιου και προσαρμόζει συνεχώς τη συμπεριφορά του στην κατάσταση και τους σκοπούς. Οι δάσκαλοι, μετά από ένα μάθημα ή μετά την ολοκλήρωση της ημέρας, μπορεί να αντανάκλουν συγκεκριμένα γεγονότα, να αναλύουν τις δυσκολίες που προέκυψαν, να εξετάσουν πώς θα μπορούσαν να υπερπηδηθούν και να αποφασίσουν για τις μελλοντικές κατευθύνσεις που θα μπορούσε να ακολουθήσει η διδασκαλία τους. Υπάρχουν επίσης αρκετές περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται περισσότερο διερευνητικά, κριτικά και φιλοσοφικά για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τους δικούς τους προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους και την αξία της πρακτικής τους. Όλα τα παραπάνω ορίζουν την αντανάκλαστική διδασκαλία.

Πάνω στην αντανάκλαστική διδασκαλία στηρίζεται το μοντέλο αντανάκλαστικού προσανατολισμού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται στην διδασκαλία τους στον τρόπο με τον οποίο θα δίνουν προτεραιότητα στο θέμα της αντανάκλασης. Το συγκεκριμένο μοντέλο βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν, να συζητούν, να αξιολογούν και να αλλάζουν τις δικές τους πρακτικές, αυξάνοντας την ευαισθητοποίησή τους για το εργασιακό τους περιβάλλον. Τους επιτρέπει να εκτιμούν τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που

εμπεριέχονται στις πρακτικές τους. Τέλος τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στο δικό τους επαγγελματικό πνεύμα και να επηρεάσουν τις μελλοντικές κατευθύνσεις στην εκπαίδευση. Στο συγκεκριμένο μοντέλο οι εκπαιδευτικοί γίνονται οι κύριοι ρυθμιστές του βάζοντας το προσωπικό τους στίγμα και ερχόμενοι σε αντιδιαστολή με άλλα μοντέλα στα οποία θεωρούνται απλά τεχνικοί και υλοποιητές ενός προγράμματος σπουδών που σχεδιάστηκε από άλλους. Εντούτοις, πολλοί επικριτές του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρούν ότι στην πράξη η εφαρμογή του δεν είναι και τόσο ξεκάθαρη ( Kansanen 1987:71-73).

Ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που συγγενεύει με το ερμηνευτικό προτείνεται από τον Guskey (2002). Βασικό στοιχείο, στο συγκεκριμένο εναλλακτικό μοντέλο, είναι η αλλαγή που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη και ξεκινάει από την εφαρμογή των αλλαγών μέσα στην τάξη και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι αλλαγές στη μάθηση των μαθητών και τελικά όλα οδηγούν στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Η βάση επομένως του μοντέλου «αλλαγής» του Guskey εστιάζει στην αλλαγή που θα προκύψει στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, μόνο όταν διαπιστώσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την επιτυχία της αλλαγής με την εφαρμογή της πρώτα στην πράξη.

Το μετασχηματιστικό μοντέλο είναι ένας συνδυασμός διάφορων τεχνικών με σκοπό να αξιοποιηθούν θετικά στοιχεία που προέρχονται από διαφορετικά μοντέλα και να εξουδετερωθούν τα αρνητικά τους. Κεντρικό του χαρακτηριστικό είναι ο συνδυασμός πρακτικών που υποστηρίζουν και συμπεριλαμβάνουν κάθε νέα μορφή επίσημης γνώσης. Πετυχαίνει την ισορροπημένη συνεργασία διαφορετικών μοντέλων που όμως έχουν ως κοινό γνώρισμα την μετάδοση της γνώσης. Το μετασχηματιστικό μοντέλο αποτελεί ένα αντίδοτο σε αρνητικά χαρακτηριστικά άλλων μοντέλων στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με χαρακτηριστικά ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και ανάπτυξης. Βασική προϋπόθεση εφαρμογής του όμως είναι η ύπαρξη και των άλλων μοντέλων, ώστε να μπορεί να μετασχηματίζει δομές, διαδικασίες, λειτουργίες και διαστάσεις. Το μετασχηματιστικό μοντέλο εστιάζει στην απόκτηση γνώσεων, τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, και καλλιεργεί τη διοικητική συνέπεια, την υπευθυνότητα και την επαγγελματική αυτονομία και ελευθερία, και παρέχει μέσα μετασχηματισμού της γνώσης και πρακτικής ( Χαρίσης 2013:66-67).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το ζητούμενο είναι η δημιουργία ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης το οποίο θα αξιοποιεί συνδυαστικά όλες τις παραπάνω θέσεις και προτάσεις και θα τοποθετεί τον εκπαιδευτικό ως τελικό αποδέκτη της όλης προσπάθειας.

#### **1.4 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, για κάποιους θεωρητικούς, χαρακτηρίζεται από τρεις φάσεις: τη βασική εκπαίδευση, την εισαγωγική εκπαίδευση και τη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος εμπειριών τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Θεοδοσίου 2015: 3).

Η Παπαναούμ (2003), έχοντας διαφορετική άποψη, υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία δια βίου, που ξεκινάει πριν από την επίσημη είσοδο στο επάγγελμα και περιλαμβάνει δραστηριότητες από μη κατευθυνόμενη μάθηση και άτυπες μορφές μάθησης μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης. Αναφέρει τέσσερις φάσεις στην πορεία των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την προσωπική και ατομική τους ανάπτυξη. Αυτές είναι:

A. Προσανατολισμός στο επάγγελμα

B. Προετοιμασία στο επάγγελμα

Γ. Είσοδος στο επάγγελμα

Δ. Σταδιοδρομία στο επάγγελμα

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στόχο έχουν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην άσκηση του επαγγέλματός του και να του δώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που του είναι απαραίτητες γι' αυτό. Η φάση στην οποία βρίσκεται ο κάθε εκπαιδευτικός παίζει ρόλο στην επιλογή του κατάλληλου προγράμματος ανάπτυξης. Οι Κατσαρού – Δεδούλη (2008) κατηγοριοποιούν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στις εξής κατηγορίες:

- Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σε αυτά τα προγράμματα ο εκπαιδευτικός είναι ο σημαντικότερος παράγοντας. Ο ίδιος ερμηνεύει το επάγγελμά του με βάση τα προσωπικά του πιστεύω και τις προσωπικές του αξίες και συνεπώς έχει την ευθύνη της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Ως τέτοια προγράμματα εφαρμόζονται συχνότερα: 1) προγράμματα ευαισθητοποίησης στις ανθρώπινες σχέσεις, 2) προγράμματα συμβουλευτικής, 3) προγράμματα εστιασμένα στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και 4) προγράμματα ενθάρρυνσης της δημιουργικής σκέψης.

- Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο το σχολείο. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως κινητήριο μοχλό την άποψη ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με την βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης από το σχολείο. Υποστηρίζουν την αυτονομία του σχολείου στην εφαρμογή προγραμμάτων που θα πετυχαίνουν αντιστοίχιση αναγκών και αποτελεσμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέτοια προγράμματα είναι: 1) προγράμματα βελτίωσης της διοίκησης, 2) προγράμματα σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, 3) προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και 4) προγράμματα συνεργασίας σχολείου με φορείς π.χ. πανεπιστήμια, ινστιτούτα, ιδιωτικούς φορείς κ.α.
- Προγράμματα με επίκεντρο το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω προώθησης συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο βασικός άξονας στήριξης αυτών των προγραμμάτων είναι η συνεργασία και η σύναψη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η πληθώρα διδακτικών μοντέλων δημιουργεί ανασφάλεια στον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει ανάγκη συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και υποστήριξης από τους συναδέλφους του. Τα δίκτυα σχολικών μονάδων καθώς και η ανάπτυξη ομάδων αυτομόρφωσης είναι μορφές που μπορεί να έχουν αυτά τα προγράμματα. Υποστηρίζοντας την παραπάνω θέση, η έκθεση του ΟΟΣΑ (1998) αναφέρει ότι η ανάπτυξη μπορεί να παρέχεται με πολλούς τρόπους είτε επίσημους ή και άτυπους. Μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεργασίας σχολείων ή εκπαιδευτικών σε σχολεία (π.χ. επισκέψεις σε άλλα σχολεία ή δίκτυα εκπαιδευτικών) ή στα σχολεία στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί μέσω της καθοδήγησης της διδασκαλίας, και της ανταλλαγής ορθών πρακτικών. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων, είναι ένας τρόπος συμμετοχής όλων και ανταλλαγής απόψεων που θα συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

## **1.5 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προϋποθέτει την συμμετοχή του σε μορφωτικές διαδικασίες που θα τον βοηθήσουν να διευρύνει τις επιστημονικές του γνώσεις και δεξιότητες προς όφελος του ίδιου, των μαθητών του και του κοινωνικού συνόλου (Νάσαινας 2010: 22). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίσει περίπλοκα διδακτικά προβλήματα, να αλλάξει τον τρόπο που σκέπτεται και να ασκήσει νέες λειτουργίες (Χρυσafiδης, 2011: 37). Η μεγάλη χρονική απόσταση που μεσολαβεί εξάλλου μεταξύ της αποφοίτησης του εκπαιδευτικού και της ανάληψης διδακτικών καθηκόντων επιτάσσει την ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεών του και της πρόσληψης των απαραίτητων εφοδίων προκειμένου να ασκήσει τα καθήκοντά του (Μαυροειδής- Τύπας 2001:148). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η επαγγελματική του ανάπτυξη



του, με στόχο τη δια βίου επαγγελματική του εξέλιξη (Day 2003: 21), έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις συνθήκες και τις απαιτήσεις, της εργασίας του «... κύρια μέσω της καθιέρωσης μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας, από την είσοδό του στο επάγγελμα μέχρι την τελική αποχώρησή του από αυτό» (Ασημάκη- Μυλωνοπούλου- Βεργίδης 2016:142). Με επίκεντρο την επαγγελματική ανάπτυξη δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχία έκβαση των διδακτικών του καθηκόντων.

Η επαγγελματική ανάπτυξη για να είναι αποτελεσματική προϋποθέτει την εφαρμογή των ακόλουθων κριτηρίων:

- να είναι συνεχής,
- να περιλαμβάνει εκπαίδευση, εξάσκηση και ανατροφοδότηση,
- να βασίζεται στο σχολείο και να γίνεται εμπέδωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού,
- να είναι συνεργατική και να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν με τους όμοιούς τους,
- να στοχεύει στη μάθηση , η οποία, με τη σειρά της, θα πρέπει να αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητάς της,
- να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών,
- να ενσωματώνει τις απόψεις των κονστρακτιβιστών (δομιστών) για τη μάθηση και τη διδασκαλία,
- να αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες και ως ενήλικους εκπαιδευόμενους,
- να παρέχει άπλετο χρόνο για υποστήριξη που ακολουθεί την επιμόρφωση,
- να είναι προσβάσιμη και περιεκτική ( Βασιλειάδου 2007:80, Φωτοπούλου 2013:232).

Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης και το είδος της επιμόρφωσης που επιλέγεται για την κατάρτιση και εξειδίκευσή τους. Πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι, για να μάθουν οι επιμορφούμενοι και για να υπάρχει ανάπτυξη, θα πρέπει οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές δυνατότητές τους να είναι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η Χάδου (2016) αναφέρει ότι «απαραίτητη είναι η ενεργή συμμετοχή μέσα από κριτικό τρόπο σκέψης, η σύνθετη διερεύνηση, η επικοινωνία και αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκόμενων. Επιπλέον,

η χρήση κατάλληλων εποπτικών μέσων και οργάνων συντελεί στην ποιοτική αναβάθμιση της γνώσης που προσφέρεται και συμβάλλει στην εξέλιξη μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών» (Χάδου, 2016:166). Μέσα από μορφωτικές διαδικασίες προετοιμάζεται έτσι ώστε αφού κατοχυρώσει ένα ικανοποιητικό γνωστικό υπόβαθρο για τον ίδιο να μπορεί να το μεταδώσει και στους μαθητές του (Φωτοπούλου 2013: 220).

Ο εκπαιδευτικός κρίνεται κατάλληλος επαγγελματικά όταν διαθέτει μια συγκροτημένη ακαδημαϊκή μόρφωση, συμπληρωμένη με επαγγελματική κατάρτιση που του εξασφαλίζει την σωστή εκπαίδευση των μαθητών του. Επίσης είναι κοινωνικά υπεύθυνος όταν συνειδητοποιεί τις ευθύνες του και τις υποχρεώσεις του απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και προσαρμόζει κατάλληλα τη συμπεριφορά του (Γιαννοπούλου 2004: 109). Η πολιτεία οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης με τον σχεδιασμό και την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων κατάλληλων για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης (Νικολουτσοπούλου 2017: 35). Ο Henderson (1987) όριζε την επιμόρφωση ως την *«οποιαδήποτε ενέργεια η οποία συμβάλλει άμεσα ή έμμεσα στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, από την πρώτη ημέρα ανάληψης της υπηρεσίας ως και την ημέρα της συνταξιοδότησής του»*. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού και απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την προσωπική ικανοποίηση του επαγγέλματός του (Παπασταμάτη, 2010: 72-73).

Πολλές φορές ο αγγλικός όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» (professional development) αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα με τον όρο «επιμόρφωση». Η Δακοπούλου (2004) υποστηρίζει ότι ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» σημαίνει μια συνεχή διαδικασία α) κάθε εκπαιδευτικού μεμονωμένα, με σκοπό την διεύρυνση των γνώσεων του και την προοπτική εξέλιξης της σταδιοδρομίας του και β) της εκπαιδευτικής μονάδας με σκοπό την βελτίωσή της και την στήριξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» σηματοδοτεί την διαδικασία επαγγελματικής ωρίμανσης, που βοηθά τον εκπαιδευτικό στην αύξηση του γνωστικού του κεφαλαίου και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής του (Δακοπούλου 2004: 116).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας ευρύτερος όρος που μέσα της περικλύει την επιμόρφωση, ως έναν από τους τρόπους πραγματοποίησής της. Διεξοδικά, ο όρος «επιμόρφωση» και η σημασία της θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ**

Η επιμόρφωση είναι μια έννοια που απασχολεί τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ως συνυφασμένη με την βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των παρεχόμενων γνώσεων στους μαθητές. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της έννοιας της επιμόρφωσης, του σκοπού της και της αναγκαιότητας εφαρμογής της. Παρουσιάζονται επίσης τα μοντέλα σχεδίασης επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και οι μορφές που μπορεί να πάρουν.

### **2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ**

Ο όρος επιμόρφωση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις παρεχόμενες γνώσεις, δυνατότητες και δραστηριότητες επαγγελματικής κατάρτισης των εργαζομένων σε ένα τομέα, που παρέχονται ως συνέχεια της αρχικής ή της βασικής επαγγελματικής τους εκπαίδευσης ή κατάρτισης (πανεπιστημιακής, τεχνολογικής ή άλλης) (Γιαννοπούλου: 2004: 32· Σοφού 2015: 64). Παράλληλα, μπορεί να αναφέρεται στην ανάπτυξη ευκαιριών βασικής παιδείας και κοινωνικής εκπαίδευσης για ειδικές πληθυσμιακές ομάδες (αναλφάβητους, κοινωνικά αποκλεισμένους κ.ά.), όπως επίσης στην αξιοποίηση, μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου και των προσωπικών ενδιαφερόντων των ατόμων. Επίσης, με τον ίδιο όρο αποδίδεται η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζεται από ένα αρμόδιο φορέα (Δημόσιο ή ιδιωτικό) και απευθύνεται στο ευρύ ή σε ένα ειδικό κοινό με στόχο την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών, προβλημάτων ή αιτημάτων.

Η συμμετοχή σε αυτού του είδους τις επιμορφωτικές δραστηριότητες γίνεται είτε εθελοντικά, με πρωτοβουλία των ίδιων των ατόμων, είτε ύστερα από προτροπή του εργασιακού τους ή κάποιου άλλου φορέα (Δασκολιά 2000: 12), και δηλώνεται με τους όρους επιμόρφωση, κατάρτιση, μετεκπαίδευση. Πολλές φορές οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, ωστόσο διαφέρουν μεταξύ τους, ως προς το περιεχόμενο και τη διάρκεια σπουδών, τον τρόπο επιλογής επιμορφούμενων, τον περιορισμό ή όχι στο όριο ηλικίας και στον τίτλο σπουδών που χορηγούν (Γιαννοπούλου: 2004: 32).

Συγκεκριμένα, ως επιμόρφωση δηλώνεται η επιπλέον μόρφωση που έρχεται να αναβαθμίσει τις γνώσεις που απέκτησε ο επιμορφούμενος στις βασικές του σπουδές (Μαυρογιώργος, 1999: 101) ενώ ως μετεκπαίδευση πολλοί εννοούν όλες τις μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, ενώ κάποιοι άλλοι εννοούν τις μεταπτυχιακές σπουδές. Ο M. le Houx θεωρεί ότι η μετεκπαίδευση απευθύνεται σε ένα ετερογενές πληθυσμό με προαιρετική παρουσία στο πρόγραμμα. Έχει σκοπό την αναδιοργάνωση των ήδη κερτημένων γνώσεων με σκοπό την

παρακίνηση για μεγαλύτερη αποδοτικότητα του επιμορφούμενου. Η μετεκπαίδευση χαρακτηρίζεται από σπουδές μακράς χρονικής διάρκειας με πλήρη αποδέσμευση από το σχολείο, με περιορισμό όσον αφορά την ηλικία των συμμετέχοντων, με προεπιλογή από διαγωνισμό, με ευρύ πρόγραμμα μόρφωσης και επικυρωμένο πτυχίο από θεσμικούς φορείς (Ν.Δ. 1222/1972 και Π.Δ. 225/1979 ). Αντίθετα η επιμόρφωση έχει σύντομη χρονική διάρκεια στην οποία συμμετέχουν όλοι, χωρίς περιορισμό ηλικίας, με ένα πρόγραμμα που παρέχεται μέσα από τον φορέα οργάνωσης του επιμορφωτικού προγράμματος και προϋποθέτει την ύπαρξη βασικών γνώσεων (Βουλτσίδης 2013:108· Γιαννοπούλου:2004: 33). Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μετεκπαίδευση αποτελεί μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας εξειδίκευση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή και μπορεί να συμπεριλάβει και τις μεταπτυχιακές σπουδές ενώ η επιμόρφωση αποτελεί την βελτίωση και ανανέωση των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών σε επιστημονικά, παιδαγωγικά, διδακτικά θέματα.

Τέλος, ο όρος κατάρτιση χρησιμοποιείται για να δηλώσει την εκπαίδευση για τη συστηματική απόκτηση δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. που αποκτήθηκαν κατά τις βασικές σπουδές, με απώτερο σκοπό την καλύτερη επίδοση στον τομέα της εργασίας (Βουλτσίδης 2013:108· Καψάλης-Παπασταμάτης 2013:22). Από θεωρητική σκοπιά η εκπαίδευση είναι ένας ευρύς όρος που μέσα της εμπεριέχει την κατάρτιση. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης προωθεί την κατάρτιση, εις βάρος της εκπαίδευσης, με σκοπό όπως αναφέρουν οι επικριτές της την τόνωση της παραγωγικής διαδικασίας και την αγορά εργασίας.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση ορίζεται, ως πρόσθετη μόρφωση πάνω στο επάγγελμα του επιμορφούμενου. Είναι το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται *«με σκοπό την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας»* (Βασιλειάδου 2007:74 ·Φωτοπούλου 2013:256).

Συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση γίνεται προς όφελος των μαθητών του σχολείου και αποβλέπει στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Επιπρόσθετα συντελεί στην ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού και στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και των μαθητών του (Αναστασιάδου 2016: 58). Ο Day θεωρεί την επιμόρφωση ως κατάρτιση των εκπαιδευτικών με μορφή μαθημάτων, σε ένα ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο

ως τρόπο προαγωγής της ανάπτυξης των ατόμων και των θεσμών εντός και εκτός εργασιακού πλαισίου ( Day 2003: 285).

Κάποιοι άλλοι ορίζουν την επιμόρφωση ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών με πρωταρχικό στόχο τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη ακαδημαϊκών πρακτικών, επαγγελματικών, προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτωντων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Βουλτσίδης 2013:107· Κιουλάνης 2008 :17· Μπαγάκης 2016: 200).

Ο όρος επιμόρφωση λοιπόν χρησιμοποιείται για να δηλωθούν οι επιπλέον γνώσεις και ικανότητες που θα αποκτήσει ένας εκπαιδευτικός μετά τη βασική εκπαίδευση που έλαβε στο πανεπιστήμιο. Περιλαμβάνει όλο το εύρος των γνώσεων που αποκτούνται σταδιακά και συμπληρώνουν την επιστημονική του κατάρτιση. Επίσης αναφέρεται σε εκείνες τις γνώσεις που οδηγούν σε οποιαδήποτε εξειδίκευση σχετική με το επάγγελμα του (Νικολοτσοπούλου 2017: 39· Σοφού 2015:64). Οι σύγχρονοι θεωρητικοί συνδέουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την καθημερινότητα του σχολείου και τις παιδαγωγικές επιλογές πάνω στη διδακτική πρακτική αλλά και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση την πολυπολιτισμικότητα της κάθε τάξης (Αρβανίτη- Κατσαρός 2016:2·Μπίκος 2013:60).

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι η επιμόρφωση και οι βασικές σπουδές είναι αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες. Η μια προϋποθέτει την ύπαρξη της άλλης. Ειδικά η επιμόρφωση, πρέπει να εφαρμόζεται με σκοπό τη βελτίωση και την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γνώσεων, την κατάκτηση δεξιοτήτων και την τελειοποίηση των διδακτικών πρακτικών. Με την εκπλήρωση του σκοπού της, η επιμόρφωση, προάγει την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και αποτελεί τρόπο προαγωγής της επαγγελματικής ανάπτυξης, όμως για να υπάρχουν αποτελέσματα θα πρέπει να εφαρμόζεται καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού.

## **2.2 ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Η επιμόρφωση δίνει ποιότητα στην εκπαίδευση όταν ανταποκρίνεται σε καθορισμένους στόχους με σκοπό την συνεχή βελτίωση και ενδυνάμωση των επιμορφούμενων ώστε να ανταποκριθούν σε μελλοντικές ανάγκες του επαγγέλματός τους (Δούκας-Βαβουράκη-Θωμοπούλου-Κούτρα & Σμυρνωτοπούλου 2007: 359). Υπό αυτή την οπτική η επιμόρφωση συνδέεται άμεσα με την βελτίωση και ανανέωση του εκπαιδευτικού και άρα κατ' επέκταση με την αύξηση της αποδοτικότητάς του (Μπουζάκης από Δακοπούλου 2004: 116· Παπαδοπούλου 2014:2).

Η επιμόρφωση λοιπόν έχει διττό ρόλο συμβάλλοντας στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και στην κάλυψη των αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και οθώντας τους στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Βουλτσίδης 2013:108). Ο Βεργίδης (2003) αναφέρει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχο έχει την βελτίωση του επιπέδου της βασικής κατάρτισης τους, την δυνατότητα ανταπόκρισης σε κάποιες νέες ανάγκες και την επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στο σχολείο. Μάλιστα, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να επισημαίνουν τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και να αναζητούν λύσεις με στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Νάσαινας 2010:59).

Οι στόχοι της επιμόρφωσης εστιάζουν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στις σύγχρονες παιδαγωγικές επιστήμες, στην κάλυψη των ελλείψεων στη βασική τους εκπαίδευση και στην πρακτική διδασκαλία, στην ενίσχυση και ενθάρρυνση για αντιμετώπιση προβλημάτων στη σχολική μονάδα, στην προαγωγή της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ ομάδων που σχετίζονται με το σχολείο, όπως είναι οι γονείς, στην ενημέρωση στις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητες που απορρέουν από αυτές και τέλος, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Νάσαινας 2005:38). Οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις προτεραιότητες που ορίζονται σε εθνικό επίπεδο, τις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολικών μονάδων, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

### **2.3 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ**

Η επιμόρφωση αποτελεί αναγκαιότητα εξαιτίας της σταδιακής απώλειας γνώσεων που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και της ανάπτυξης και της εξέλιξης των γνώσεων αυτών στο χρόνο που μεσολάβησε από την αποφοίτησή τους μέχρι την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Αραβανής 2011:623). Το μεγάλο διάστημα που μεσολαβεί από το πέρας των σπουδών στο Πανεπιστήμιο μέχρι τον διορισμό τους στην εκπαίδευση, οι ταχύτατες αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους τομείς της επιστήμης αλλά και της κοινωνίας, είναι δυνατόν να καταστήσουν ανενεργές τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις γι' αυτό και επιβάλλεται η ανάγκη «εκσυγχρονισμού» τους μέσω του θεσμού της επιμόρφωσης (Γιαννοπούλου 2004: 29· Νάσαινας 2006 : 38· ΟΕΠΕΚ 2007:5).

Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης αποτελεί κίνητρο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αποτελεί μονόδρομο όταν συντελούνται σημαντικές αλλαγές και καινοτομίες στην εκπαίδευση, π.χ. νέα αναλυτικά προγράμματα, νέα βιβλία κ.λ.π. καθώς *«καμία εκπαιδευτική αλλαγή δεν έχει προϋποθέσεις επιτυχίας χωρίς την ενεργό συμμετοχή των*

εκπαιδευτικών» (Βασιλειάδου 2007:78· Παπαδοπούλου 2014:3). Επίσης ένα σημαντικό κίνητρο συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα αποτελούν οι προσωπικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών (Αναστασιάδου 2016:57).

Η εξέλιξη των επιστημών και της τεχνολογίας και η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απαιτούν κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και ενημερωμένους σχετικά με ότι νέο προκύπτει στην επιστήμη. Σε αυτό το πλαίσιο η επιμόρφωση είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (Βασιλειάδου 2007: 78· Ξωχέλλης 2006: 95). Με την επιμόρφωση δίνεται έμφαση στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας έτσι ώστε να είναι σε θέση να επαναπροσδιορίζει και να επανεξετάζει κριτικά τη διδακτική πρακτική του και να υιοθετεί τις καινοτομίες (Γρίβα 2005: 14).

Η συνεχόμενη μεταβολή του θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης και η μεταβολή των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών δικαιολογούν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και της στρατηγικής σημασίας της ως θεσμός μιας και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συντελεί στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ΟΕΠΕΚ 2007: 16).

Επίσης, ο αυξανόμενος ανταγωνισμός λόγω υψηλών επαγγελματικών απαιτήσεων, προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις. Οι πιο ενδεδειγμένες λύσεις, για την αντιμετώπιση της εν' λόγω κατάστασης, είναι η διά βίου μάθηση και η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η επιμορφωτική διαδικασία συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφούμενων και στην επιτυχή έκβαση των στόχων που τίθενται κατά το σχεδιασμό της. Είναι αναγκαία καθώς μέσα από τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης βοηθά στη διαμόρφωση του σχολείου και στη βελτίωση του μαθητή (Γιαννοπούλου 2004: 27). Η επιμόρφωση συμβάλει στη συνεχή ανανέωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισής των εκπαιδευτικών, γνωστοποιώντας τους νέα και έγκυρα επιστημονικά δεδομένα και διδακτικές μεθόδους (Βασιλειάδου 2007: 79· Παπαδοπούλου 2014:4).

Η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι έργο θεσμικών φορέων (υπουργείο, πανεπιστήμια ή ιδιωτικών) και σύμφωνα με τον Βεργίδη, όταν αναφερόμαστε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι αυτονόητο ότι ισχύει η τεχνογνωσία που έχει αναπτυχθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικες (Βεργίδης 2003:26). Έτσι η επιμόρφωση, υπό αυτή την έννοια είναι πειθαρχημένη εκπαιδευτική δράση με ελεύθερη ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Καταλήγοντας, η επιμόρφωση εξασφαλίζει τη συστηματική πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε ότι νέο και καινοτόμο έχει να τους προσφέρει η επιστήμη, συμβάλλοντας έτσι στην αναβάθμιση του κύρους τους στον εργασιακό τους χώρο. Η εκπαίδευσή τους δεν μπορεί να σταματά με την είσοδό τους στο επάγγελμα, αλλά πρέπει να είναι συνεχής προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα διδακτικά τους καθήκοντα.

## **2.4 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

Η αυξημένη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, προκαλεί ερωτήματα σχετικά με την καταλληλότητα των παρεχόμενων προγραμμάτων. Σε κάποιο βαθμό, η καταλληλότητα διασφαλίζεται όταν το επιμορφωτικό πρόγραμμα σχεδιαστεί και οργανωθεί σωστά. Κάποιοι βασικοί παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι η διερεύνηση και η ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών, ο καθορισμός του σκοπού και των στόχων του προγράμματος, ο προσδιορισμός του περιεχομένου, της χρονικής διάρκειας, και του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται. Επίσης, σημαντικοί παράμετροι είναι η επιλογή των επιμορφωτών, η σχεδίαση της δομής του προγράμματος, η πρόβλεψη της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής και του κόστους, η δημιουργία κινήτρων συμμετοχής στους επιμορφούμενους, η εύρεση διοικητικής και οικονομικής στήριξης του προγράμματος, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής του και τα κριτήρια αξιολόγησής του (Κατσαρού- Δεδούλη 2008: 51· Κόκκος 2005: 93).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα σχεδιασμού, δομής και οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Μια πρώτη ταξινόμηση είναι ως προς την εξυπηρέτηση αναγκών. Έτσι έχουμε δύο μοντέλα, το μοντέλο εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και το μοντέλο εξυπηρέτησης των προσωπικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Το πρώτο μοντέλο εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα προσφέρεται στον εκπαιδευτικό, σχεδιασμένο από τον εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο υπάγεται, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ανάγκες και εκτιμήσεις του, αλλά προσανατολισμένο στην κάλυψη αναγκών του συστήματος. Αντίθετα, στο δεύτερο μοντέλο, ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στον σχεδιασμό και την οργάνωση του προγράμματος, διερευνώνται και λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του καθώς θεωρείται ο τελικός αποδέκτης του προγράμματος (Βουλτσίδης 2013:109· Κατσαρού- Δεδούλη 2008: 9 ). Όταν σκοπός της επιμόρφωσης είναι η εξυπηρέτηση των αναγκών του συστήματος τότε επιδιώκεται η συντήρηση του συστήματος. Ενδυναμώνονται οι λειτουργικές δομές του συστήματος και τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα με αποτέλεσμα να μην γίνεται καμιά αλλαγή της ίδιας της



εκπαιδευτικής πράξης. Για να υπάρξει αλλαγή θα πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να εμπλακεί στον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος (Δασκολιά 2000:21).

Μια άλλη ταξινόμηση μοντέλων σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ως προς τον τύπο του φορέα επιμόρφωσης. Στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού συστήματος επιμόρφωσης ο σχεδιασμός γίνεται από τον φορέα χωρίς την συμμετοχή των επιμορφούμενων ενώ στα πλαίσια ενός αποκεντρωτικού συστήματος επιμόρφωσης ο σχεδιασμός γίνεται με εμπλοκή των επιμορφούμενων (Κατσαρού- Δεδούλη 2008: 51).

Τέλος μια άλλη προσέγγιση διακρίνει τα εξής μοντέλα: ορθολογικό, τεχνικό, αναστοχαστικό και αναδομητικό. Το ορθολογικό μοντέλο έχει ως στόχο την σύνδεση της γνώσης με την πράξη και την επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών. Το τεχνικό μοντέλο δίνει έμφαση στην απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων και την εφαρμογή τους στην πράξη και στοχεύει στην σύνδεση της επιμόρφωσης με την απόδοση των μαθητών. Στο αναστοχαστικό μοντέλο ο εκπαιδευτικός είναι αναστοχαστής και δρα με την διδασκαλία του. Στο αναδομητικό μοντέλο η σχολική μονάδα λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ( Παναγιωτόπουλος 2017: σημειώσεις εργαστηρίου 3/11/2017).

Σύμφωνα με τον Βεργίδη, το κύριο χαρακτηριστικό που καθορίζει τη δομή, τη λειτουργία και την οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος είναι το γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επί της ουσίας επιμόρφωση ενηλίκων. Πρόκειται λοιπόν για μια πειθαρχημένη εκπαιδευτική δράση και ελεύθερη ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Βεργίδης 2003:26).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα δομείται σε τρία επίπεδα: τις γνώσεις για την θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευόμενων, την πρακτική άσκηση και τέλος την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών. Οι μορφές όμως που παίρνει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εξαρτώνται από ποικίλους λόγους οι οποίοι εξετάζονται αναλυτικά παρακάτω.

## **2.5 ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ**

Όσο σημαντική είναι η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου για τον σχεδιασμό και την διαεξαγωγή ενός επιμορφωτικού προγράμματος, άλλο τόσο είναι και η επιλογή της τελικής μορφής που θα έχει. Αυτή εξαρτάται από τη διάρκεια, την οργάνωση, την φάση της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, στους οποίους απευθύνεται, τον χαρακτήρα συμμετοχής

στο πρόγραμμα, τον χρόνο διεξαγωγής της και το πλαίσιο διεξαγωγής της (Βουλτσίδης 2013: 115· Κατσαρού- Δεδούλη 2008:13).

Η επιμόρφωση μπορεί να είναι ταχύρρυθμη, μέσης διάρκειας ή μεγάλης διάρκειας αν εξεταστεί υπό το πρίσμα της διάρκειας, ενώ αν τεθεί ως κριτήριο ο οργανωτικός σχεδιασμός μπορεί να χαρακτηριστεί συγκεντρωτική ή ετεροκαθοριζόμενη όταν οργανώνεται από το φορέα υλοποίησης και οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την εξέλιξη των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, αποκεντρωτική ή συμμετοχική, όταν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται τις επιμορφωτικές δραστηριότητες και συμβάλλουν στη διαμόρφωση και στη διεξαγωγή της επιμόρφωσης, συμμετέχοντας στην υλοποίηση του ( Βεργίδης 2003: 23· Κατσαρού- Δεδούλη 2008: 13).

Η επιμόρφωση ως προς τον χαρακτήρα συμμετοχής στο πρόγραμμα μπορεί να είναι υποχρεωτική ή προαιρετική. Ως υποχρεωτική επιμόρφωση νοούνται όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί ως υπάλληλοι είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν. Η υποχρεωτική επιμόρφωση τονίζει τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς ελέγχεται σε σημαντικό βαθμό από τις κεντρικές ή περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και έχει κοινό πρόγραμμα για την εξασφάλιση σε τους/τις των βασικών επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων για όλους τους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης. Εφαρμόζοντας υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα, το Υπουργείο Παιδείας, προσπαθεί να εξασφαλίσει καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης εκφράζοντας έτσι την βούληση αλλά και την υποχρέωση της πολιτείας απέναντί τους (Ο.ΕΠ.ΕΚ : 2008-β).

Αντίθετα ως προαιρετική επιμόρφωση θεωρούνται όλα εκείνα τα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν εφ' όσον το επιθυμούν. Τα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα συνήθως είναι ταχύρρυθμα και προσφέρονται από διάφορους φορείς του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ( Π.Ι., Ο.ΕΠ.Ε.Κ. κ.ά.), τα Πανεπιστήμια,ιδιωτικούς φορείς, επιστημονικές και συνδικαλιστικές ενώσεις κ.ά. Αυτού του είδους τα προγράμματα εστιάζουν περισσότερο στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών καθώς αυτοί είναι που τα επιλέγουν. Πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή και των δύο κατηγοριών προγραμμάτων είναι ενδεδειγμένη προκειμένου να προαχθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Βουλτσίδης 2013: 120-121· Ο.ΕΠ.ΕΚ , 2008-β).

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορεί να απευθύνεται σε διαφορετικό εκπαιδευτικό πληθυσμό όπως διευθυντές σχολείων, ειδικότητες εκπαιδευτικών κ.α. ενώ ανάλογα με το χρόνο διεξαγωγής του μπορεί να διακριθεί σε εντός του εργασιακού χρόνου, εκτός εργασίας ή κατά τη διάρκεια των διακοπών. Η επιμόρφωση που λαμβάνει χώρα εντός εργασιακού χρόνου, θα πρέπει να είναι σχετικά μικρής διάρκειας, καθώς όσο επιμηκύνεται λειτουργεί εις βάρος της διδακτικής πράξης, να επαναλαμβάνεται περιοδικά και να υποστηρίζεται με επιτόπιες ενδοσχολικές δράσεις (Βεργίδης 2003: 30· Μπιρμπίλη 2011: 29).

Η επιμόρφωση αποτελεί ένα σημαντικό θεσμό στο εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτό και είναι αναπόσπαστο κομμάτι στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο. Στην επόμενη ενότητα εξετάζεται ο θεσμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και σε χώρες του εξωτερικού.

## **2.6 Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Οι ταχύτερες αλλαγές στις γνώσεις, στον τρόπο ζωής, στις κοινωνικές συνθήκες και τις κοινωνικές απαιτήσεις κατέστησαν αναγκαίο τον θεσμό της επιμόρφωσης ως αναπόσπαστο κομμάτι της εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα (Μπουζάκης 2000:13). Κατέχει εξέχουσα θέση και σπουδαιότητα στα εκπαιδευτικά δρώμενα και αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης από τους αρμόδιους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής. Το Υπουργείο Παιδείας διαμορφώνει την επιμορφωτική του πολιτική έχοντας ως αφετηρία την άποψη ότι η αρχική εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής στην στήριξή τους σε όλη την επαγγελματική τους ζωή, λόγω των συνεχών εξελίξεων τόσο στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής, όσο και σε ειδικές επιστημονικές και τεχνολογικές περιοχές. (Γιαννοπούλου 2004: 29).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην κοινωνία και για να τον φέρουν σε πέρας έχουν ανάγκη από μια στέρεη μόρφωση με πλούσια παιδεία και με ανοιχτό πνεύμα στον κόσμο. Αυτού του είδους η μόρφωση μεταβάλλεται και διαμορφώνεται, ακολουθώντας τις κοινωνικές επιταγές και δεν αποκτιέται εφ' άπαξ κατά τη διάρκεια της αρχικής φοίτησης στις Πανεπιστημιακές σχολές.

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή τους στον χώρο εργασίας, οι συνθήκες που επικρατούν σε αυτόν και η επιμόρφωσή τους εντάσσονται σε ένα λειτουργικό πλαίσιο σχεδιασμού και συντονισμού μιας δια βίου μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Συνδικαλιστικής Ένωσης για την Εκπαίδευση (ETUCE, 2008) προτείνει τα ακόλουθα μέτρα:

- Αναβάθμιση της βασικής εκπαίδευσης σε μεταπτυχιακό επίπεδο.
- Αναβάθμιση του διδακτικού προσωπικού των Πανεπιστημίων που είναι υπεύθυνο για τη βασική κατάρτιση.
- Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη καθόλη την σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού.
- Επαγγελματική αυτονομία.
- Σύνδεση θεωρίας, έρευνας και πράξης.
- Απαλλαγή από τον διδακτικό φόρτο στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς.
- Αλλαγή προγραμμάτων σπουδών κ.α. (Μαυρογιώργος 1999:142-143)

Η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρακολουθεί τις εξελίξεις και καλείται να εκτελέσει την δική της πολιτική, η οποία θα συμπορεύεται με την ευρωπαϊκή διάσταση. Η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση στην Ελλάδα είναι επιτακτική λόγω της διαφορετικής κατάρτισης που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυρίως (πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων) αλλά και λόγω του ευρωπαϊκού ανταγωνισμού (Νάσαινας 2005:38). Ωστόσο η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2011), παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες λόγω της τεχνοκρατικής προσέγγισης των προγραμμάτων, της μη εφαρμογής των αρχών επιμόρφωσης ενηλίκων, των ελλειμμάτων στην επιστημονική έρευνα και την αξιολόγηση των προγραμμάτων και της ασυνέχειας της επιμορφωτικής πολιτικής ( Μπουζάκης 2011:606-607).

Η επιμόρφωση αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών, και μάλιστα τα τελευταία 15 χρόνια οικονομικά κονδύλια διατίθενται για την διεξαγωγή της, με την αποτελεσματικότητά της όμως να είναι υπό συζήτηση. Και αυτό γιατί πολλές επιμορφώσεις υλοποιούνται χωρίς συντονισμό είτε για να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην απόκτηση τυπικών προσόντων, είτε για να απορροφηθούν τα συγκεκριμένα κονδύλια (Μπαγάκης 2011:3).

## **2.7 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε το 1874 από τον Ελληνικό Διδασκαλικό Σύλλογο, με κύριο θέμα το δημοτικό σχολείο και τη θέση του δασκάλου σε αυτό. Το 1881, αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος επιμόρφωση, στο διάταγμα 3580/81 (Βασιλειάδου 2007:79).

Στην Ελλάδα, ο πρώτος θεσμοθετημένος επιμορφωτικός φορέας για τους εκπαιδευτικούς ήταν το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης που ιδρύθηκε το 1910 (Νόμος ΓΨΙΗ' /22-4-1910, ΦΕΚ 152Α) (Ο.Ε.Π.ΕΚ, 2008-β:14, Κατσαρού- Δεδούλη 008:73). Οι προσπάθειες για επιμόρφωση συνεχίστηκαν στους νόμους 3600 και 4397 του 1929 ενώ το 1930 με το νόμο 2145 θεσπίστηκε η χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας δύο ετών για τους εκπαιδευτικούς της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης για σπουδές στο εξωτερικό. Το 1951 ιδρύθηκε το Ιδρύμα Κρατικών Υποτροφιών (με το νόμο 1825) και ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών στάλθηκε για σπουδές στο εξωτερικό.

Το 1964 ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Νόμος 4379/1964,) που αποτέλεσε μετεξέλιξη και συγχώνευση συμβουλευτικών δομών του Υπουργείου, και οργανώθηκε έχοντας ως υπόδειγμα την εσωτερική οργάνωση του Συμβουλίου της Επικρατείας. Την περίοδο της δικτατορίας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργήθηκε αλλά κατά τη Μεταπολίτευση (Ν. 186/1975), ιδρύθηκε το «Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως» (Κ.Ε.Μ.Ε), με αρμοδιότητες αντίστοιχες με αυτές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ουσιαστικά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμοθετείται στην Ελλάδα μετά την μεταπολίτευση με την ίδρυση των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης) το 1977 και 1979 αντίστοιχα, με προγράμματα ετήσιας διάρκειας (Π.Δ. 127/1977, Π.Δ. 459/1978, Π.Δ. 255/1979). Η λειτουργία των επιμορφωτικών σχολών επηρεάζεται από την ισχυροποίηση των συνδικαλιστικών οργάνων, τα οποία έχουν λόγο ως προς τον τρόπο εισαγωγής στις σχολές αλλά και ως προς την επιλογή των μαθημάτων (Βεργίδης 2012: 5, Βασιλειάδου 2007: 80).

Παρόλα αυτά όμως, ο περιορισμένος αριθμός επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, έθεσε επί τάπητος την θεσμοθέτηση από την πολιτεία ενός πλαισίου επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα απευθύνονταν σε ένα μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Το 1985 με τον νόμο 1566 καταργούνται οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., ιδρύονται τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα) και επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο αποτελεί ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία, εδρεύει στην Αθήνα και υπάγεται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα Π.Ε.Κ. είναι υπεύθυνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των δυο σχολικών βαθμίδων τόσο στην αρχή της σταδιοδρομίας τους ως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (Π.Δ. 451/1999), αλλά και στη μετέπειτα σταδιοδρομία τους στην άσκηση του επαγγέλματός τους (Ο.Ε.Π.Ε.Κ, 2010, σ. 42, ΕΡΚΥΝΑ 11: σ. 143,

Βουλτσίδης 2013: 166) και ουσιαστικά η λειτουργία τους ξεκινά το 1992 με το νόμο 2009/1992 και το Π.Δ. 250/1992.

Συγκεκριμένα στο 29ο άρθρο του νόμου 1566/85 αναφέρεται ότι "φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι), και τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (Π.Ε.Κ.) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης" (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Θ', Άρθρο 29 §1).

Το 28ο άρθρο, του ίδιου νόμου, αναφέρει ότι «Σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι: α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με ...τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου, β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων» (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Θ', Άρθρο 28 §1). Στο ίδιο άρθρο (παράγραφος 2<sup>η</sup>) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε εισαγωγική, ετήσια και περιοδική. Η εισαγωγική επιμόρφωση που αφορά σε υπό διορισμό, ή σε νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς και, «έχει ως στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα» (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Θ', Άρθρο 28 §2 εδαφ. α).

Ετήσια επιμόρφωση προβλέπεται για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας προκειμένου να ενημερωθούν «σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους" (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Θ', Άρθρο 28 §2 εδαφ. β). Επιπλέον, προβλέπονται και "περιοδικές επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς, οι οποίες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα, όταν πρόκειται για αλλαγή σχολικών προγραμμάτων και για εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων" (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Θ', Άρθρο 28 §2 εδαφ. γ).

Ουσιαστική βοήθεια για την επιμόρφωση στην Ελλάδα παρείχαν οι προτάσεις διαφόρων ομάδων εργασίας του Υπουργείου Παιδείας, από το 1988 έως και το 1996, και στα προγράμματα που υλοποιήθηκαν, υπό την αιγίδα του Υπουργείου, από το 1996 και έκτοτε, στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Αρχικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΕΑΕΚ) (Ξωχέλλης 2011:598).

Σύμφωνα, με την εισηγητική έκθεση του νόμου 2009/92, ο οποίος ορίζει το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Κατάρτισης, *"Η επιμόρφωση συμπληρώνει τη βασική κατάρτιση του εκπαιδευτικού με καινούριο γνωστικό υλικό, τον ενημερώνει γύρω από τις σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις των επιστημών της αγωγής και τον πληροφορεί σχετικά με τις μεταβολές που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας καθώς και τις αλλαγές που επιφέρονται στα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα "* (Βεργίδης, 1993: 70).

Στο Π.Δ. 45/1999 προβλέπεται ότι όλοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποχρεούνται να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, το οποίο διεξάγεται σε τρεις φάσεις στα ΠΕΚ και διαρκεί συνολικά 100 ώρες.

Τέλος, το 2002 δημιουργήθηκε με νόμο (2986/2002) ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), ως νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, με *"σκοπό να σχεδιάζει την επιμορφωτική πολιτική για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», «να συντονίζει όλες τις μορφές και τις δράσεις», «να καταρτίζει επιμορφωτικά προγράμματα που θα υλοποιούνται με αναθέσεις που θα κάνει», «να διαχειρίζεται πόρους, να πιστοποιεί φορείς και τίτλους"* (Νόμος 2986/13-2-2002, ΦΕΚ 24Α, Άρθρο 6, Ο.ΕΠ.ΕΚ , 2008-β:14-15, Βεργίδης 2012:9).

Με τον νόμο 4547/12-6-2018, το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων όρισε ως θεσμοθετημένες δομές επιμορφωτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), τα Κέντρα Εκπαιδευτικής & Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.), οι Σχολικές Μονάδες και οι Ομάδες Σχολείων. Οι παραπάνω νέοι φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων περιγράφονται αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο.

## **2.8 Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ**

Η διεθνής ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση και συνεχή ανάπτυξη έχει επιδράσει καταλυτικά στις σύγχρονες αντιλήψεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι νέες προκλήσεις στο

χώρο της εκπαίδευσης, όπως η αυξανόμενη πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και η ένταξη των νέων τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα κάνουν επιτακτική την ανάγκη για ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω της συνεχούς και δια βίου επιμόρφωσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η επιμόρφωση σε πολλές χώρες έχει πάρει την μορφή οργανωμένων υποχρεωτικών προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Καραγιώργη- Συμέου 2005:12).

Οι σύγχρονες τάσεις, στον διεθνή χώρο, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εστιάζονται στην ανάληψη ευθύνης, σχεδιασμού και διεξαγωγής της, από την σχολική μονάδα, με το 60% του χρόνου πραγματοποίησής της να γίνεται υπό την επίβλεψη ειδικών στα σχολεία (Ξωχέλλης 2011: 605). Οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές του μέλλοντος θα πρέπει να αναπτύξουν ξεχωριστές δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και συνεργατικότητα, για να έχουν ένα υπόβαθρο γνώσεων το οποίο θα τους παρέχει την δυνατότητα συμμετοχής τους σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Για να γίνει πραγματικότητα το παραπάνω σχέδιο χρειάζεται αναβάθμιση του σχολείου και της ποιότητας εκπαίδευσης και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού καθώς είναι ο θεμέλιος λίθος για την εκπόνηση του όλου εγχειρήματος. Παρόλο που δεν υπάρχει δεσμευτική κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική η Ευρωπαϊκή Ένωση προτρέπει τα κράτη μέλη της στην δημιουργία πολιτών με ευρωπαϊκή συνείδηση, που όμως θα διατηρήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα, ως έκφραση του δικού τους πολιτισμού και της εκπαιδευτικής τους πραγματικότητας (Γιαννοπούλου 2004: 104· Μπιρμπίλη 2011: 5).

Ειδικότερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει προταθεί, από έκθεση της European Commission το 2000, ως ένας από τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (Καραγιώργη- Συμέου 2005:12). Κάτω από αυτό το πρίσμα, έχουν εφαρμοστεί διάφορες πολιτικές που αφορούν την επιμόρφωση, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος ( Χάδου 2017: 164). Σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές αντιλήψεις η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης βασίζεται σε κάποιες προϋποθέσεις. Αυτές είναι οι εξής:

- Η επιμόρφωση οφείλει να εστιάζει στην εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων.
- Πηγάζει μέσα από την εκπαιδευτική πράξη.
- Αντλεί περιεχόμενο από ότι νεότερο έχει να προσφέρει η επιστήμη.
- Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται στην υλοποίηση του κάθε επιμορφωτικού προγράμματος.



- Στηρίζεται σε δεδομένα που προκύπτουν από έρευνες και έχουν πιστοποιηθεί στην πράξη
- Είναι συνεχιζόμενη και υποστηρίζεται από του αρμόδιους φορείς υλοποίησης.
- Είναι συλλαγική ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπιρμπίλη 2011:28· Νάσαινας 2006: 81).

Η έκθεση της Commission (2018) υπογραμμίζει τη σημασία υποστήριξης, κυρίως για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Τα επιμορφωτικά προγράμματα, που θα στηρίζουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του, μπορεί να έχουν την μορφή καθοδήγησης (mentoring), επαγγελματικής κατάρτισης ή αξιολόγησης. Το mentoring, το οποίο θεωρείται ένας βασικός θεσμός, ορίζει έναν μέντορα, που είναι ένας έμπειρος δάσκαλος που θα αναλάβει την ευθύνη για νέους συναδέλφους. Ο θεσμός του μέντορα εφαρμόζεται σε όλες τις χώρες της Ευρώπης, με μόνες εξαιρέσεις την Ελλάδα και την Τουρκία, ενώ στην Ιρλανδία, είναι προαιρετική (Eurydice Report 2018: 53).

Ειδικότερα το σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Τουρκία έχει υποστεί αρκετά σημαντικές αλλαγές μέσα στα τελευταία 79 χρόνια, από την ίδρυση της Δημοκρατίας, με αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών, όλοι οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται μέσω προγραμμάτων σπουδών στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 2000, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας ζήτησε από το Πανεπιστήμιο Anadolu, να οργανώσει επιμορφωτικά εξ αποστάσεως προγράμματα, για να εκπαιδεύσει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στην Τουρκία η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντική με τις βασικές σπουδές. Οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να παρευρίσκονται σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που θεσπίζονται από το Υπουργείου Εθνικής Παιδείας (Ozer 2004:90).

Σε πολλές χώρες η επιμόρφωση είναι συνώνυμη με την επαγγελματική ανάπτυξη (Βασιλειάδου 2007: 79), ενώ για όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιμόρφωση αποτελεί επαγγελματικό δικαίωμα των εκπαιδευτικών αλλά δεν είναι πάντα υποχρεωτική. Σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες ( Αυστρία, Γαλλία, Ισπανία, Σουηδία και Φινλανδία) η επιμόρφωση είναι θεσμικά κατοχυρωμένη με νομοθετικά κείμενα ως υποχρεωτική, σε άλλες (Βέλγιο, Δανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, Ολλανδία, Ιταλία, Πορτογαλία, Νορβηγία, Ισλανδία και Λουξεμβούργο) είναι προαιρετική, ενώ σε κάποιες άλλες (Γαλλία, ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια της Γερμανίας και Ελλάδα) εφαρμόζεται υποχρεωτικά μόνον σε συγκεκριμένα επιμορφωτικά προγράμματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα αυξάνεται όταν η επαγγελματική εξέλιξη (προαγωγή) συνδέεται με την

επιμόρφωση (Ισπανία, Πορτογαλία) και ανέρχεται σε ποσοστό έως και 70% στην Πορτογαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συμμετοχή στην επιμόρφωση παρέχει στον εκπαιδευτικό κάποια πρόσθετα προσόντα που όμως δεν έχουν τις ίδιες συνέπειες και τις ίδιες απολάβες στις διάφορες χώρες της Ευρώπης. Πιο συγκεκριμένα, στην Δανία και την Γερμανία η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν συνεπάγεται επαγγελματική εξέλιξη ή οικονομική αναβάθμιση. Αντίθετα στην Γαλλία, στην Ολλανδία, την Ισπανία, την Νορβηγία και το Λουξεμβούργο η επιμόρφωση οδηγεί σε προαγωγή και αύξηση των αποδοχών. Στην Αυστρία και στην Φιλανδία οδηγεί σε αλλαγή διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου και υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής εκπαιδευτικής βαθμίδας, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο ο εκπαιδευτικός έχει δυνατότητα αλλαγής καθηκόντων, προαγωγής και αύξησης αποδοχών. Στην Ισλανδία ο εκπαιδευτικός δεν έχει δυνατότητα προαγωγής αλλά η επιμόρφωση οδηγεί σε μισθολογική αναβάθμιση. Στην Ελλάδα ο εκπαιδευτικός παίρνει ένα πιστοποιητικό παρακολούθησης για ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που έχει παρακολουθήσει, το οποίο όμως δεν έχει αντίκρυσμα σε προαγωγή αλλά λαμβάνεται υπόψη σε κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης (Γιαννοπούλου 2004: 354, 121).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΕΝΔΟΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ως ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εννοούμε την προσπάθεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών από τα θεσμικά όργανα της πολιτείας. Έχουν διατυπωθεί, κατά καιρούς, αρκετοί ορισμοί και θεωρίες σχετικά με την παροχή της και τα προσδοκώμενα αποτελέσματά της. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν οι θεωρίες που προσεγγίζουν την έννοια της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, οι μορφές που παίρνει κατά την εφαρμογή της και το μέλλον της, όπως διαγράφεται με τα σημερινά δεδομένα, στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μας.

### 3.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στηρίζεται πάνω σε δύο βασικές έννοιες, την ανάπτυξη και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Η πρώτη συνιστά μία ευρύτερη έννοια, που αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο και τονίζει την ανάγκη παροχής, προς τους διδάσκοντες, γνώσεων και δεξιοτήτων. Η δεύτερη περικλείεται στην πρώτη, και αποτελεί το πρακτικό μέρος εφαρμογής της. Περιλαμβάνει, δηλαδή, τους τρόπους και τις μεθόδους που διασφαλίζουν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών (Αναστασιάδου 2016:58).

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι η θεσπισμένη προσπάθεια της πολιτείας για ανάπτυξη του εκπαιδευτικού της προσωπικού και αφορά *«το σύνολο των εκπαιδευτικών και προσωπικών εμπειριών που διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τις ικανότητες ενός ατόμου στον επαγγελματικό ρόλο που του ανατέθηκε»*. Περιλαμβάνει οτιδήποτε συμβαίνει σε κάποιον εκπαιδευτικό από την ημέρα που εισέρχεται στον εργασιακό χώρο μέχρι την ημέρα που παραιτείται. Ο Day (2003) ορίζει την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ως *«την κατάρτιση που λαμβάνει χώρα σε μορφή μαθημάτων, αλλά την τοποθετεί σ' ένα ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο, θεωρώντας την έναν από τους τρόπους που χρησιμοποιούνται σήμερα, για να προαγάγουν την ανάπτυξη των ατόμων και των θεσμών και που λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός εργασιακού πλαισίου»* (Day 2003:285).

Στόχος της είναι ο εμπλουτισμός των γνωστικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού και η προσπάθεια ανάπτυξης της προσωπικότητάς του. Επιπλέον, στοχεύει στην παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, συμβαδίζει με την κάλυψη αναγκών των σχολείων και παρέχει εντατική μάθηση σε περιορισμένο χρονικό διάστημα. Τα προγράμματα επιμόρφωσης δε βελτιώνουν μόνο τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά επηρεάζουν και βελτιώνουν και την πορεία των μαθητών (Βασιλειάδου 2007:18· Day 2003:286) αλλά δεν πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι η στοχοθεσία της

ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σχετίζεται άμεσα με την εφαρμογή της επίσημης πολιτικής διαχείρισης της τάξης και διοίκησης του σχολείου (Day 2003:290).

Απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας της είναι η προθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτή. Παράλληλα θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζονται ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι, τόσο στο σχεδιασμό της διαδικασίας μάθησης όσο και στον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές τους (Γιαννοπούλου 2004:96). Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, υπό κατάλληλες προϋποθέσεις, μπορεί προσφέρει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας σημαντικές βελτιώσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και, κατ' επέκταση, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Μπαγάκης 2016:6).

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση οφείλει να στρέψει την προσοχή του εκπαιδευτικού προς την αναβάθμιση της θεωρητικής του κατάρτισης, μέσα από την εμπλοκή με ερευνητικές δραστηριότητες και μεθόδους και με την εφαρμογή τους στην διδακτική πρακτική. Η υλοποίηση μιας τέτοιας διαδικασίας θα επιτύχει την αναβάθμιση του επαγγελματισμού του, τη διεύρυνση των θεωρητικών του βάσεων και την ανάπτυξη των επαγγελματικών του δεξιοτήτων (Γιαννοπούλου 2004:86). Εξάλλου η ποιοτική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η διατήρηση και βελτίωσή της αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι υπόλοιποι θεσμικοί παράγοντες προβάλλουν το αίτημα για μια συνεχόμενη, αποτελεσματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως παράγοντα βελτίωσης και αναβάθμισης της εκπαίδευσης (Νάσαινας 2006:395).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη σημαντικότερη πηγή πλούτου στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 1995), και γι' αυτό πρέπει να τους παρέχεται βοήθεια μέσω της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και να καταρτισθεί ένας εθνικός σχεδιασμός για διαρκή επιμόρφωση (Βασιλειάδου 2007:82).

Στην μελέτη που εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) τονίζεται ότι *«η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού είναι άμεσα συναρτημένη με το μαθησιακό επίπεδο των διδασκόμενων και αυτό αντιπροσωπεύει τον σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις (η επίδρασή του είναι κατά πολύ ισχυρότερη από την επίδραση της οργάνωσης, της διοίκησης ή της οικονομικής κατάστασης στο σχολείο). Επιπλέον σε πολλές μελέτες διαπιστώθηκε μια θετική σχέση ανάμεσα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών»*. Η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι βασικές τους σπουδές, αποτελούν μόνο τη βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθούν οι ικανότητές τους. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αποτελεί το πλαίσιο ενίσχυσης και

ανάπτυξης τους. Όμως, ούτε οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών ούτε η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μπορούν να εγγυηθούν για τη δημιουργία «καλών» εκπαιδευτικών (Βασιλειάδου 2007:177· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008: 30).

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θεωρείται μια διαρκής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία που στόχο έχει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επαγγελματική ανάπτυξη και την προσωπική εξέλιξη του και να κατοχυρώσει την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Αναστασιάδου 2016:59).

### **3.2 ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που αφορά στο διδακτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας και αποτελεί μέρος μίας σχεδιασμένης διαδικασίας ανάπτυξης του συγκεκριμένου σχολείου (Παπαναούμ 2007: 257). Αντίστοιχα για τον Hargreaves η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μία από τις στρατηγικές εμπλοκής της σχολικής μονάδας σε αποφάσεις διαμόρφωσής του και θεωρείται ο πυρήνας για την διοικητική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Hargreaves 2014: 139).

Βασική φιλοσοφία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι η εμπλοκή όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών και κοινωνικού πλαισίου) σε μία συνεχή διαδικασία που συνδυάζει το θεωρητικό επίπεδο με το πρακτικό, δηλαδή τη μεταφορά της γνώσης στη διδακτική πράξη και την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι ταχύρρυθμη (συνήθως δέκα ωρών), πραγματοποιείται εντός συγκεκριμένου σχολικού περιβάλλοντος (Νάσαινας 2010: 137), προωθώντας την αποκέντρωση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Θεωρείται διεθνώς ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη και σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2011) παρουσιάζει τα εξής πλεονεκτήματα:

- Συνδέεται με την σύγχρονη τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης.
- Καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.
- Εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος.
- Βοηθάει στη συνειδητοποίηση, από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, της αναγκαιότητας της ως αναπόσπαστο μέρος της βελτίωσης του σχολείου.

- Ο καινοτόμος χαρακτήρας της, αν εφαρμοστεί σωστά, αποτελεί αφετηρία για μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις (Ξωχέλλης 2011:597).

Στα παραπάνω πλεονεκτήματα θα πρέπει να συνυπολογίσουμε την καινοτομία και ευελιξία εφαρμογής της, καθώς δεν μετακινεί τους εκπαιδευτικούς (κυριολεκτικά και μεταφορικά) από το σχολείο τους προς τον τόπο επιμόρφωσης και δεν τους υποχρεώνει να παρακολουθήσουν ένα προγραμματισμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, αλλά εστιάζει στις δικές τους ανάγκες, συμβάλουν οι ίδιοι στη διαμόρφωσή του και συντελείται στη δική τους σχολική μονάδα. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας και βελτιώνονται οι σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού ( Βουλτσίδης 2014: 124). Στόχοι ενός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης μπορεί να είναι η κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων σχολείων (ή δικτύων σχολείων), η καλλιέργεια διάθεσης συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία, συνειδητοποίηση της σημασίας της στην ανάπτυξη του σχολείου και εισαγωγή διδακτικών καινοτομιών στην εκπαίδευση (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας 2006:41-42).

Η επιμόρφωση αυτού του τύπου διέπεται από μια διαφορετική φιλοσοφία επαγγελματικής και προσωπικής εξέλιξης, η οποία, κατά τον Νάσαινα (2010), θεμελιώνεται σε δύο άξονες: την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και στην καλλιέργεια διάθεσης στους εκπαιδευτικούς για ενεργό συμμετοχή στην επιμόρφωση ως διά βίου μάθηση και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Νάσαινας 2010: 137). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Day (2003) *«τα επιτυχημένα σχολεία είναι εκείνα που αναγνωρίζουν ότι η οικοδόμηση αποτελεσματικών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και η εφαρμογή μιας καλής διαχείρισης, μπορούν να λειτουργήσουν μόνο εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι σταθερά αφοσιωμένοι στη συνεχιζόμενη μάθηση»* (Day 2003: 249). Η σύνδεση των εκπαιδευτικών αναγκών με την επιμόρφωση δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την καταλληλότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως ιδανικού τρόπου κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων (Ζώνιου-Σιδέρη-Παπασταυρινίδου 2011: 969). Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, είναι να υπολογιστούν οι σημαντικές διαφορές που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες στον σχεδιασμό της επιμορφωτικής και στον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές τους (Γιαννοπούλου 2004:96). Ο Ξωχέλλης (2011), εμβαθύνοντας ακόμη περισσότερο, θεωρεί απαραίτητες, για την αποτελεσματική διεξαγωγή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τις εξής προϋποθέσεις:

- Διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος.
- Σύνδεση μεταξύ βασικής εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.
- Συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την σημασία της επιμόρφωσης.
- Επιλογή κατάλληλων επιμορφωτών.
- Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και συνυπολογισμός τους στην διαμόρφωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ξωχέλλης 2011: 597).

Οι ενήλικες μαθαίνουν,τι συνδέεται πρακτικά με την εργασία τους, συνεπώς η επιμόρφωση τους στον φυσικό χώρο του σχολείου συγκεντρώνει, σύμφωνα με τον Μαντά (2001), τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- α. Επιλύει προβλήματα στις συγκεκριμένες συνθήκες του σχολείου.
- β. Βοηθάει τους νεοδιόριστους με τη συμπαράσταση και τη συμβουλευτική καθοδήγηση των εμπειρότερων εκπαιδευτικών να ενσωματωθούν στη σχολική ζωή.
- γ. Προωθεί την εσωτερική μεταρρύθμιση και την αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών.
- δ. Είναι μεγάλης διάρκειας.
- ε. Έχει μικρό κόστος και είναι δυνατό να λειτουργήσει με αποκλειστική ευθύνη και πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και
- στ. Δε δημιουργεί λειτουργικές δυσχέρειες στην εργασία του σχολείου.

Ως μειονέκτημα αυτής της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι το γεγονός ότι κάθε σχολείο χωριστά δεν είναι δυνατό να καλύψει ευρύ φάσμα αναγκών και ενδιαφερόντων, γιατί κάθε σχολείο δεν μπορεί να διαθέτει ποικιλία υλικοτεχνικής υποδομής ούτε και τα κατάλληλα πρόσωπα για την υποστήριξη μιας δυναμικής επιμορφωτικής πολιτικής (Μαντάς 2001:281-282).

Προκειμένου να υποστηριχτεί ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα πρέπει να υπάρχει μια επιστημονική ομάδα που να υποστηρίζεται από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), από το Τμήμα Επιμόρφωσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας 2006: 41-42). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε έκθεσή του (2009), τονίζει την ανάγκη ενίσχυσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Π.Ι. 2009:6) και παρόλο που η σχολική μονάδα δεν μπορεί να

θεωρηθεί ως φορέας συνδιαμόρφωσης μιας σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, εντούτοις θα μπορούσε να προγραμματίσει, μεταξύ άλλων, θέματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης πάνω σε νέες διδακτικές μεθόδους, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ( Κατσαρός 2008:59). Η σημαντική συμβολή της, επισημαίνεται και από το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (2006). Συγκεκριμένα σε έκθεσή του, τονίζεται «η ανάγκη υποστήριξης, συμμετοχής και ανάδειξης των σχολικών μονάδων και δικτύων σχολείων ως φορέων επιμόρφωσης με σχεδιασμό, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση ταχύρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων» (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας 2006:41).

Η ανάγκη ενίσχυσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τα τελευταία χρόνια, συνδέεται με την προσπάθεια για αποκέντρωση της εκπαίδευσης και προώθηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Η διεξαγωγή ενός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης, δίνει στη σχολική μονάδα, την δυνατότητα να διευρύνει το ρόλο της , να λάβει αποφάσεις που την αφορούν, να εντοπίσει τις ανάγκες της και να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της.

### **3.3 Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ**

Ο ρόλος του μέντορα είναι η ανάληψη καθοδήγησης των εργαζομένων (Schermerhorn 2011:376). Ο μέντορας καθοδηγεί τους εργαζόμενους, οι οποίοι του έχουν ανατεθεί επίσημα από την ιεραρχία του οργανισμού ως προστατευόμενοι. Αυτή η σχέση δίνει στους εργαζόμενους την δυνατότητα πρόσβασης σε συμβουλές, την ανάπτυξη ικανοτήτων με την βοήθεια ενός έμπειρου εργαζόμενου (μέντορας), καθώς επίσης και την καλύτερη ενημέρωσή τους σχετικά με τον οργανισμό. Ο ρόλος του μέντορα αποβλέπει στην επαγγελματική κατάρτιση και καθοδήγηση των εργαζομένων στη διάρκεια της εργασίας. Καθοδήγηση υπάρχει όταν ένα πεπειραμένο πρόσωπο παρέχει συμβουλές σε ένα λιγότερο έμπειρο άτομο (Μπαραλός 2016:62). Οι εργαζόμενοι που έχουν κάποιον μέντορα, στον οποίο μπορούν να ανατρέξουν για συμβουλές σε επαγγελματικούς προβληματισμούς, νιώθουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, αποκτούν αυτοπεποίθηση σε θέματα εργασίας και είναι πιο πετυχημένοι στα θέματα της δουλειάς τους (Dessler 2015:305).

Ο Dessler διαφοροποιείται ως προς τον Schermerhorn σχετικά με τις έννοιες καθοδήγηση και mentoring. Θεωρεί ότι η καθοδήγηση «...αναφέρεται στην εκπαίδευση, διδασχή και κατάρτιση των υφισταμένων. Το mentoring αναφέρεται στην παροχή συμβουλών, παραινέσεων και κατευθύνσεων. Η καθοδήγηση εστιάζει στην μετάδοση πιο βραχυχρόνιων εργασιακών



*δεξιοτήτων, ενώ το mentoring βοηθά τους εργαζόμενους να σχεδιάσουν πιο αποτελεσματικά την επαγγελματική τους πορεία σε βάθος χρόνου» (Dessler 2015:302).*

*Σύμφωνα με τον Thiessen: «Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Ανατρέχουν στους συναδέλφους τους που είναι η πιο πολύτιμη πηγή επαγγελματικής εξέλιξης. Κατά τα τελευταία χρόνια, οι προσεγγίσεις της εξέλιξης, οι οποίες βασίζονται στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών κατέλαβαν εξέχουσα θέση στο διάλογο για τη βελτίωση των σχολείων και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Hargreaves 2014:153).*

Για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ο μέντορας είναι πηγή άντλησης πληροφοριών που αφορούν στην εξάσκηση του επαγγέλματος, συμβουλάτορας και ανατροφοδότης στην πρακτική τους άσκηση και έμπιστος σύμβουλος σε κάθε περίπτωση. Ο ρόλος του μέντορα στην εκπαίδευση είναι να προωθεί την ομαλή μετάβαση από τις ακαδημαϊκές σπουδές στον επαγγελματικό χώρο και στις ιδιαιτερότητες της σχολικής ζωής, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη των νέων εκπαιδευτικών. Επίσης θα πρέπει να μεταδώσει την εκπαιδευτική πολιτική και τις σχολικές τεχνικές (Μπαραλός 2016:63).

Πιο συγκεκριμένα, οι μέντορες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις παιδαγωγικές τους γνώσεις, εστιάζοντας σε προβλήματα των μαθητών, ενώ σχεδιάζουν μαζί με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό κατάλληλες δραστηριότητες για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Οι εκπαιδευτικοί με την υποστήριξη των μεντόρων τους παρακινούνται να αντιμετωπίζουν και να λύνουν τα προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στην τάξη, να διατυπώνουν άφοβα και με σαφήνεια τις σκέψεις τους και να επιζητούν την συμβουλευτική τους καθοδήγηση (Φραγκούλης-Παπαδάκης-Βελισάριος 2011: 83).

Ο μέντορας είναι στην πραγματικότητα ένας εκπαιδευτής ενηλίκων και ο ρόλος του προσδιορίζεται με ποικίλους τρόπους στη σχετική βιβλιογραφία: εμπυχωτής, συντονιστής, διευκολυντής, διαμεσολαβητής, συνεργάτης και βοηθός των εκπαιδευομένων, υποκινητής και καταλύτης της εκπαιδευτικής διεργασίας, ειδικός, σύμβουλος (Δεληγιάννης 2016:71). Από άποψη ικανοτήτων, ο μέντορας πρέπει να είναι επικοινωνιακός, φιλικός, να έχει καλή φήμη μεταξύ των συνάδελφων, αλλά και των μαθητών του, να είναι ανοικτός στη συνεργασία και στην αλλαγή και να μπορεί να αναλάβει και καθήκοντα που αναλογούν στη θέση του μέντορα.

Εκείνο, όμως, που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι στην μεντορική σχέση ο μέντορας δεν θεωρείται αυθεντία. *« Δεν είναι αρχηγός αλλά διευθυντής ορχήστρας» (Καψάλης-Παπασταμάτης 2013:246).* Θεωρείται συνεργάτης, υποστηρικτής, εμπυχωτής, καθοδηγητής, ο οποίος θα εμπυχώσει, θα καθοδηγήσει, θα θέσει σε δραστηριότητα την πνευματική

δραστηριότητα και θα εντάξει τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς ομαλά στον εργασιακό τους χώρο.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του μέντορα εμφανίζεται επίσημα για πρώτη φορά στον νόμο 3848/2010. Στο κεφάλαιο Α΄ του νόμου «Κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και συγκεκριμένα στο άρθρο 4 «Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών», παρουσιάζεται ο θεσμός του Μέντορα και στις παραγράφους 5, 6 και 7 αναφέρονται για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό τα εξής:

*«Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση»* (παράγραφος 5).

*«Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων»* (παράγραφος 6).

*«Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως»* (N3848/17-5-2010).

Ο μέντορας έχει λοιπόν σκοπό την παιδαγωγική και διοικητική καθοδήγηση των νεοδιοριζόμενων και δόκιμων εκπαιδευτικών και την ομαλή ένταξή τους στο χώρο του σχολείου (Διπλάρη 2011:364 ). Καλείται να αναλάβει πολλές και ποικίλες αρμοδιότητες ως προς τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό αναφορικά με την καθοδήγηση και την υποστήριξή του. Αναγκαία προϋπόθεση είναι να διαθέτει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να χαρακτηρίζεται από απαραίτητες δεξιότητες και ειδικά προσόντα για να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα στις σύνθετες ανάγκες του έργου του και να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Παρά την ψήφιση του θεσμού με νόμο του κράτους, ο θεσμός του μέντορα δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δεν έχει υπάρξει σχετική ενημέρωση προς την εκπαιδευτική κοινότητα για το τι μέλλει γενέσθαι με αυτό το ζήτημα.

### 3.4 ΔΙΚΤΥΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Ο όρος «δίκτυο» χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση για ομάδες σχολείων που συνεργάζονται μεταξύ τους σε διάφορα επίπεδα και συμπράττουν για ένα κοινό σκοπό, ο οποίος είναι συγκεκριμένος και ουσιαστικός για το κάθε σχολείο ξεχωριστά αλλά και για το σύνολο των σχολείων που απαρτίζουν το δίκτυο (Χατζηπαναγιώτου-Μαρμαρά 2014:3). Τα σχολικά δίκτυα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και τα ενδιαφέροντά τους και να αναλύσουν καθημερινά προβλήματα της διδακτικής πράξης (Κατσαρού- Δεδούλη 2008: 24, Χατζηπαναγιώτου -Μαρμαρά 2014: 4).

Η σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών οδήγησαν στην ίδρυση του σχολικού δικτύου για πρώτη φορά στην Αγγλία το 1978, με στόχο την συνεργασία μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων. Το δίκτυο υποστηρίζει, έκτοτε, την ανάγκη στενότερων σχέσεων μεταξύ σχολείων αλλά και φορέων εκτός σχολείων. Η εμπλοκή, εξάλλου, πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων σχολικών δικτύων πλεονεκτεί καθώς το ακαδημαϊκό προσωπικό δε συνδέεται με τις δομές εξουσίας και ελέγχου του σχολείου και παρέχει την δυνατότητα τεκμηριωμένων γνώσεων και δεξιοτήτων (Day 2003:334).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα δίκτυα μάθησης, τα οποία είναι συνήθως θεματικά και αξιοποιούν τις καθημερινές εμπειρίες των εκπαιδευτικών από το σχολικό περιβάλλον, αποτελούν μια μορφή επιμόρφωσης. Τα πλεονεκτήματα, αυτής της συμμετοχής, είναι η αλληλοεπίδραση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και η διάχυση καλών πρακτικών, γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των μελών του δικτύου, συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών που παίρνουν μέρος (Θεοδοσίου 2015:6). Επίσης, σε επίπεδο σχολείου, η συμμετοχή του σε δίκτυα μάθησης με άλλα σχολεία, σε τοπικό επίπεδο ή στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ένωσης (πχ. Πρόγραμμα Erasmus) συνδέει το σχολείο με το εξωτερικό περιβάλλον του και το κάνει ενεργό μέρος αυτού (Σταματούρου 2016:149).

Τα μέλη του δικτύου είναι ισότιμα μέλη και δεν υπάρχει ένας ηγέτης με την κλασική έννοια που κατευθύνει το δίκτυο. Αντίθετα, είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος ενός καθοδηγητή ή συμβούλου που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς, τους ενθαρρύνει, τους υποστηρίζει και τους συμβουλεύει στην υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών ( Κατσαρού-Δεδούλη 2008:24, Χατζηπαναγιώτου-Μαρμαρά 2014: 3) . Τα δίκτυα επομένως είναι ένα ισχυρό εργαλείο στην διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Δίνουν τη δυνατότητα

συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, διαχείρισης και ανταλλαγής της γνώσης και της πρακτικής (Αρβανίτη 2013:16).

Ενώ όμως τα δίκτυα ενδέχεται να σχηματιστούν από άτυπες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, οι συμπράξεις και οι συνεργασίες μεταξύ των οργανισμών απαιτούν την ύπαρξη μιας θεσμικής επίσημης δομής (Χατζηπαναγιώτου- Μαρμαρά 2014: 4). Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδρύθηκε τον Μάιο του 2000 το Δίκτυο ENTEP, που αναπτύσσει τις δραστηριότητές του στο πεδίο των πολιτικών για την εκπαίδευση. Είναι ένα συμβουλευτικό όργανο που αποτελείται από εκπροσώπους της Αυστρίας, της Ελλάδας, της Ιταλίας, της Πορτογαλίας και της Σουηδίας, έχει ως βασικό του στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα κράτη-μέλη. Οι πληροφορίες αφορούν στη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Νάσαινας 2006:380).

Στα πλαίσια μιας διαρθρωτικής πολιτικής, το 1994 δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το 1ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ) με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης που υλοποιήθηκε την περίοδο 1997 – 2000 με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου αυτής και από το 2000 έως το 2006 υλοποιήθηκε το 2ο ΕΠΕΑΕΚ. Τα δυο προγράμματα έδωσαν την ευκαιρία στην Ελληνική Πολιτεία να σχεδιάσει μεταξύ άλλων και τα Δίκτυα Σχολείων προσπαθώντας να κάνει το εκπαιδευτικό σύστημα σύγχρονο και αποτελεσματικό (Κουδούνα 2004:110-111· Παλαιοκρασάς, Στ., Δημητρόπουλος, Β., Πάγκαλος, Στ., Παυλίδης, Γ., Νικολόπουλος, Α., Τσαλιαγκού, Ξ. & Τσιαντής, Κ. 2008:80). Σε συνέχεια αυτών των προσπαθειών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) προτείνει τη διαμόρφωση ενός πλαισίου ενίσχυσης της εκπαίδευσης μέσα από συμβατικές και ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης όπως δίκτυα σχολείων (δίκτυα εκπαιδευτικών). Επίσης, προτείνει τη δημιουργία ενός δικτύου αποτελούμενου από πανεπιστήμια, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, συνδικαλιστικούς φορείς εκπαιδευτικών και σχολικές μονάδες που θα διευκολύνουν την οριζόντια συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων. Η κάθετη συνεργασία θα ενδυναμωθεί με τη δημιουργία τοπικών και εθνικών δικτύων για τον συντονισμό της βασικής και της επιμορφωτικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Νάσαινας 2006:32).

Από το 1998 και έπειτα στην Ελλάδα, αναπτύχθηκαν αρκετά δίκτυα μάθησης, στο πλαίσιο των προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας κ.ά), της διδασκαλίας διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (λογοτεχνία, ιστορία

κ.ά.) και της λειτουργίας των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των δικτύων είναι ότι οργανώθηκαν με βάση το κοινό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για κάποια συγκεκριμένο θέμα (Ο.ΕΠ.ΕΚ. 2011: 40).

### **3.5 ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εκπαιδευτική διαδικασία όπου η φυσική απόσταση που υπάρχει μεταξύ διδασκόμενου, διδάσκοντα και εκπαιδευτικού φορέα, διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης (Λιοναράκης 2012:1· Λιοναράκης-Φραγκάκη 2009: 233).

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1970 με τις «σπουδές δι' αλληλογραφίας» και καθιερώθηκε επίσημα μετά το 1982 όταν το Διεθνές Συμβούλιο για την Εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας άλλαξε την ονομασία του σε «Διεθνές Συμβούλιο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (International Council for Open and Distance Education) (Βουλτσίδης 2013:71). Τα τελευταία χρόνια, χρησιμοποιώντας όλες σχεδόν τις μορφές της σύγχρονης τεχνολογίας, βρίσκεται σε μια πορεία συνεχούς ανάπτυξης και χρησιμοποιείται ως εργαλείο ευέλικτης ακαδημαϊκής μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων (Λιοναράκης 2012:2). Στη μετα-διαδικτυακή εποχή, και καθώς ο Παγκόσμιος Ιστός δεύτερης γενιάς μετασχηματίζεται σε έναν χώρο συμμετοχικό, η συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκει πολλές διεξόδους και δίνει νέα πνοή στον εκπαιδευτικό χώρο (Γούτα- Αντωνίου- Παπαδάκης 2017:186).

Βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- Η απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευόμενο από τον εκπαιδευτή.
- Η χρήση και μέγιστη αξιοποίηση ενός ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού.
- Η χρήση τεχνολογικών μέσων και εργαλείων για τη μεταφορά του εκπαιδευτικού υλικού και υποστήριξη της επιμόρφωσης.
- Η εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να επωφελείται από τον άμεσο και ζωντανό διάλογο.
- Η δυνατότητα συναντήσεων σε περιστασιακή βάση τόσο για διδακτικούς όσο και για κοινωνικούς λόγους.
- Η ικανότητα του εκπαιδευτικού φορέα για αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού.

- Η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις υπάρχουσες ανάγκες.
- Ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευομένων (Βουλτσίδης 2013:73).

Το τελευταίο χαρακτηριστικό της είναι και το βασικό πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς δίνει τη δυνατότητα επιμόρφωσης ενός μεγάλου πλήθους ατόμων και οι οποίοι μπορούν να βρίσκονται σε μεγάλη γεωγραφική απόσταση και να «παρακολουθούν» τα μαθήματα ανάλογα με τις δικές τους ανάγκες. Στα πλεονεκτήματα της συγκαταλέγονται επίσης, η επαναχρησιμοποίηση του διδακτικού υλικού για απεριόριστο πλήθος εκπαιδευομένων και κατά συνέπεια η μείωση του κόστους εφαρμογής της, η μείωση της διοικητικής και διαχειριστικής γραφειοκρατίας του εκπαιδευτικού φορέα και η μη διατάραξη της λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Δακοπούλου 2004:131, Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας 2006:42). Όμως αποτελέσματα μεγάλης έρευνας του Τμήματος Πληροφορικής του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Μεγάλης Βρετανίας, αλλά και άλλων ειδικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τονίζουν ότι δε θα πρέπει να αντικατασταθούν οι παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας από τις νέες τεχνολογίες οι οποίες θα πρέπει να περιοριστούν στον δικό τους ρόλο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά όταν ακολουθεί ορισμένες βασικές εκπαιδευτικές αρχές και όταν σχεδιαστεί με τα εκάστοτε κατάλληλα ποιοτικά κριτήρια (Λιοναράκης 2012:6-8).

Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά ως προς τις κύριες δομές επιμόρφωσης. Στηρίζεται στην ύπαρξη ενός διδακτικού υλικού, στην ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών που δίνουν τη δυνατότητα χρήσης από απόσταση και στην συμμετοχή ενός επιμορφωτή, ο οποίος είναι σε θέση να αλληλεπιδρά με τους επιμορφούμενους (Βασιλειάδου 2007:93, Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας 2006:42). Είναι σημαντικό ο επιμορφωτής, εκτός των γνώσεων του αντικειμένου της επιμόρφωσης και των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, να διαθέτει επιστημονικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές, συμβουλευτικές και οργανωτικές δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση:

- να συμβουλεύει και να βοηθά τους εκπαιδευόμενους στην κατανόηση και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού,
- να εμπνυχώνει και να υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης,
- να οργανώνει εκπαιδευτικές ενημερωτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευομένους, σχετικά με την διεξαγωγή του προγράμματος, την εκπόνηση εργασιών και την εμπέδωση του διδακτικού υλικού,

- να αξιολογεί και να παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους,
- να επικοινωνεί μαζί τους, σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 2011:53).

Σε ένα οργανωμένο σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η δυαδική σχέση επιμορφωτή και επιμορφούμενου γίνεται τριαδική, καθώς ένα τρίτο στοιχείο που είναι το εκπαιδευτικό υλικό αποκτά βαρύνουσα σημασία. Ειδικότερα, το υλικό είναι αυτό που ουσιαστικά διδάσκει τον επιμορφούμενο, ο οποίος βρίσκεται σε διαδικασία αυτομάθησης. Έτσι, ο ρόλος του επιμορφωτή είναι να συμβουλεύει και να ενθαρρύνει τη μαθησιακή διαδικασία (Λιοναράκης 2012:3). Επίσης, κατά τη διεξαγωγή της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως, λαμβάνουμε υπόψη την κοινωνική και την γνωστική παρουσία των εκπαιδευομένων. Η κοινωνική παρουσία σχετίζεται με την εμπλοκή τους σε ένα μαθησιακό περιβάλλον από απόσταση, μέσω διαδικτύου, ενώ η γνωστική παρουσία αφορά την ικανότητα των συμμετεχόντων να κατανοούν τη νέα γνώση. Όσο περισσότερο αισθάνονται ότι η επικοινωνία που διενεργείται είναι αληθινή, τόσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα της στην εξ αποστάσεως μαθησιακή εμπειρία και τόσο αυξάνονται τα επίπεδα μάθησης τους αλλά και η αίσθηση ικανοποίησης όσον αφορά την επικοινωνία με τον εκπαιδευτή, την ομάδα των συμμαθητών τους και την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολο της (Γούτα- Αντωνίου- Παπαδάκης 2017: 187-188).

Όταν η γνωστική και η κοινωνική παρουσία των επιμορφούμενων ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος τότε η διεξαγωγή του είναι δυνατόν να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες του σημερινού συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και να επιμορφώσει αποτελεσματικά και ευέλικτα όλους τους εκπαιδευτικούς λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων και αξιοποιώντας την τεχνολογία για μαζική και προσιτή παροχή εκπαίδευσης.

### **3.6 ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ Ή ΑΥΤΟΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**

Η σύγχρονη αντίληψη για την επιμόρφωση, είναι αυτή που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και προωθεί την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Αυτή η επιμόρφωση καλλιεργεί την αυτομόρφωση ως μέθοδος ανανέωσης κριτικής θεώρησης και ενεργητικής παρέμβασης (Δουλκερίδου 2015:85). Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί, αποφασίζουν και σχεδιάζουν μόνοι τους ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα συνεργαζόμενοι με συναδέλφους ή κάποιους εξωτερικούς συνεργάτες και χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, νέες τεχνολογίες (Κατσαρού- Δεδούλη 2008:25).

Στην αυτομόρφωση, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί επιμορφωτικές δραστηριότητες, σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο, που επιλέγει ο ίδιος, από οργανωμένες θεσμικές επιμορφωτικές παρεμβάσεις με στόχο την ικανοποίηση των επιμορφωτικών του αναγκών και την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη (Δουλκερίδου 2015:84).

Παρόλο που κάθε εκπαιδευτικός έχει τις βασικές γνώσεις που του χρειάζονται στην άσκηση του επαγγέλματός του, υπάρχουν και θεματικές ενότητες στις οποίες έχει ανεπάρκεια γνώσεων και τις οποίες τις γνωρίζει και τις συνειδητοποιεί καλύτερα από όλους. Αυτές οι ενότητες είναι που χρήζουν επιμόρφωσης (ΟΕΠΕΚ 2007:85). Όμως η διαδικασία της αυτομόρφωσης δεν μπορεί να καλύψει όλες τις επιμορφωτικές του ανάγκες. Γι' αυτό, είναι ανάγκη να λειτουργεί παράλληλα ένα συστηματικά οργανωμένο δίκτυο φορέων επιμόρφωσης, που θα έχουν στόχο την υποστήριξη της επιστημονικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης (Βασιλειάδου 2007: 92-93).

Κατά τη διάρκεια της αυτομόρφωσης οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις ελλείψεις τους, επιλέγουν την επιμόρφωση που τους χρειάζεται ή οργανώνουν κύκλους μελέτης με συναδέλφους και εξωτερικούς συνεργάτες-επιμορφωτές (π.χ. Σχολικούς Συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 25). Η αυτοκαθοδηγούμενη επιμόρφωση είναι σε αρμονία με βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων για ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων και εντάσσεται στην προσέγγιση της διά βίου μάθησης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός, ως σκεπτόμενος και συνηδευτοποιημένος επαγγελματίας, επιλέγει, σχεδιάζει, αναδιοργανώνει και αναθεωρεί την πρακτική του, σε μια συνεχή διαδικασία αυτοβελτίωσης και εντοπισμού των δυνατών και αδύνατων σημείων του (Βουλτσίδης 2013:127-128).

Ο Day (2003), αναφέρει πως υπάρχουν δύο τρόποι απόκτησης γνώσης κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της καριέρας του εκπαιδευτικού. Ο πρώτος, σχετίζεται με τη μάθηση μέσα στο περιβάλλον εργασίας και προέρχεται από την εμπειρία και τη διαδραστικότητα πάνω σε αυτή την εμπειρία (Day 2003: 122). Ο δεύτερος τρόπος είναι περισσότερο θεωρητικός και, χωρίς να υποτιμά την αξία της εμπειρίας, θεωρεί ότι η απόκτηση γνώσης είναι τόσο σημαντική ώστε προτρέπει τον εκπαιδευτικό «να διατηρεί τη διερευνητική του ικανότητα εφ' όρου ζωής» με συνεχείς ακαδημαϊκές σπουδές και την απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων. Οι δύο παραπάνω τρόποι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Day 2003: 127).



Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 η Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης της UNESCO όριζε ότι «*Η νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία καθιστά το άτομο δημιουργό της πολιτιστικής του εξέλιξης. Η αυτομόρφωση, ιδιαίτερα η συνεπικουρούμενη αυτομόρφωση έχει αναντικατάστατη αξία σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα*» (Βεργίδης & Βαϊκούση 2003: 16). Το 1982 διοργανώθηκε στην Αθήνα από το Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, διεθνές σεμινάριο με θέμα «*Λαϊκή Επιμόρφωση: διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές*» στο πλαίσιο του οποίου αναλύθηκε, μεταξύ άλλων, η αυθόρμητη ζήτηση επιμόρφωσης (Βεργίδης 2012:9-10). Πιο πρόσφατη έρευνα που διενεργήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), για την διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο σχεδιασμός ενός μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα πρέπει να υποστηρίζει και να ενισχύει την ανάγκη αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΑΕΕ τόμος Δ 2011:71).

Η σωστά μελετημένη και η μεθοδικά οργανωμένη αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση στην ποιοτική αναβάθμιση του επιπέδου μόρφωσης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος ενδιαφέρεται για την αυτομόρφωσή του, μεταδίδει στους μαθητές του τη διάθεση για αυτενεργό μάθηση, πράγμα που επηρεάζει όχι μόνο την ακαδημαϊκή τους επίδοση αλλά και την μετέπειτα εργασιακή και κοινωνική τους δραστηριότητα.

### **3.7 ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Τον τρέχον έτος παρουσιάστηκαν δύο εκθέσεις από τον ΟΟΣΑ με τίτλο «*Reviews of National Policies for Education. Education for a Bright Future in Greece*» και την European Commission με τίτλο «*Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support, Eurydice Report*». Οι εκθέσεις που παρουσιάζονται πιο κάτω αναφέρονται στις προσδοκίες και τα βήματα που πρέπει να γίνουν για ένα «λαμπρό» εκπαιδευτικό μέλλον στην Ελλάδα.

Η έκθεση Ευρυδική (Ιανουάριος 2018) τονίζει ότι η υψηλή ποιότητα στη διδασκαλία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και από τα επιμορφωτικά προγράμματα καθοδήγησης κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, τα οποία τους επιτρέπουν να αναπτύξουν επαγγελματικές δεξιότητες και γόνιμους δεσμούς στο σχολικό περιβάλλον. Η επιμόρφωση, καθώς και η υποστήριξη από άλλους συναδέλφους και ειδικούς παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να τις προσαρμόσουν το σημερινό ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Κομβικής σημασίας είναι ο αρχικός χρόνος εισόδου στην

εκπαίδευση, κατά τον οποίο χρειάζεται ειδική στήριξη και καθοδήγηση (Eurydice Report 2018: 51).

Το mentoring θεωρείται ένα από τα βασικά στοιχεία των προγραμμάτων επιμόρφωσης, όπου μέντορας είναι ένας έμπειρος δάσκαλος που αναλαμβάνει την ευθύνη για νέους εκπαιδευτικούς. Αυτού του είδους η επιμόρφωση, που είναι κοινή σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα, δεν συναντάται μόνο στην Ελλάδα και την Τουρκία, ενώ στην Ιρλανδία, είναι προαιρετική. Επίσης τονίζεται η σημασία που έχει η αυτονομία της σχολικής μονάδας στην βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης, καθώς και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών για την δημιουργία κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη (Eurydice Report 2018: 54).

Η έκθεση του ΟΟΣΑ (Απρίλιος 2018) αναφέρει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα σχολεία παραδοσιακά έχουν μικρή αυτονομία και κύριος ρόλος είναι η παροχή εκπαίδευσης και η εφαρμογή εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Η αυτονομία όμως μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της παρεχόμενης μάθησης και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Οι συζητήσεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αφορούν θέματα που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών όπως ο χρόνος διδασκαλίας, η επαγγελματική ανάπτυξη και η σταθερότητα της εργασιακής σχέσης. Αυτά αποτελούν κίνητρα με σημαντικό αντίκτυπο στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές διεξαγωγής του επάγγελμάτος τους. Οι θεματικές εβδομάδες, τα σχέδια project, η ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι κάποια βήματα της ελληνικής εκπαίδευσης που μπορούν να στηρίξουν την παιδαγωγική αυτονομία των σχολείων.

Στην έκθεση προτείνεται μια εκπαιδευτική πολιτική που να στηρίζει την ανάγκη βελτίωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη και διαπιστώνεται ότι στην Ελλάδα, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ανταμείβονται με λιγότερες ώρες διδασκαλίας, παρά με ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (ΟΟΣΑ 2018:164). Υπάρχουν αυξανόμενες προσδοκίες ότι η δημιουργία νέων οργανωτικών δομών θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, μέσω δικτύων, με συναδέλφους και να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ευημερία των μαθητών. Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο αναμεταδίδουν γνώσεις, αλλά επίσης υποστηρίζουν τις ικανότητες των μαθητών να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους για κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και επίλυση προβλημάτων. Η έκθεση του ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι αν και στην Ελλάδα, οι ευκαιρίες

επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν μειωθεί λόγω της οικονομικής κρίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί παρακολουθούν προαιρετικά δημόσια πανεπιστήμια για μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές. Επίσης αναφέρονται τα πλεονεκτήματα των σχολικών δικτύων στην συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών. Οι θεσμικοί φορείς, υποστηρίζοντας την αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να συνεργαστούν με τα σχολεία για να παρέχουν ευκαιρίες που θα υποστηρίζουν τις ανάγκες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε ευθυγράμμιση με τις ανάγκες των σχολείων και των τοπικών κοινωνιών (ΟΟΣΑ 2018).

Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων με την ψήφιση του νόμου 4547/12-6-2018 προχώρησε στην αναδιάρθρωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον νέο νόμο οι δομές υποστήριξης είναι πλέον τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), τα Κέντρα Εκπαιδευτικής & Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.), οι Σχολικές Μονάδες και οι Ομάδες Σχολείων.

Πιο αναλυτικά, σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) ιδρύονται Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), τα οποία ενσωματώνουν τις αρμοδιότητες των υφισταμένων Περιφερειακών Κέντρων Επιμόρφωσης (ΠΕΚ), των Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και των Σχολικών Συμβούλων, με έργο, μεταξύ άλλων, την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης τους. Σε κάθε ΠΕΚΕΣ υπάρχει ένας συντονιστής επιμόρφωσης αλλά και ένας οργανωτικός συντονιστής επιφορτισμένος για άμεση επικοινωνία και συνεργασία με το ΙΕΠ και το ΥΠΠΕΘ. Οι υποδομές των ΠΕΚ υπάγονται στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και αξιοποιούνται από τα ΠΕΚΕΣ για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και άλλων δραστηριοτήτων με στόχο την οργάνωση και υλοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Περιφερειακοί Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και Επιμόρφωσης έχουν ως έργο τους τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού διερευνήσουν και καταγράψουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους. Ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης οφείλει να είναι σύμφωνος και να εξυπηρετεί τον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό για την εκπαίδευση ( Πρόταση Νέων Δομών 2017:9).

Χαμηλότερα στην εκπαιδευτική πυραμίδα είναι τα Κέντρα Εκπαιδευτικής & Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), τα οποία λειτουργούν σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Έργο τους είναι η υποστήριξη της σχολικής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας σε πολλαπλά επίπεδα, ένα εκ των οποίων είναι και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ανάμεσα στις πολλές αρμοδιότητες του νεοσύστατου φορέα είναι και «ο σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων, σε συνεργασία με το ΠΕΚΕΣ & το ΚΕΑ, προς όφελος όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η προώθηση συνεργασιών και ανάμεσα στα σχολεία, τις οικογένειες και τους φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας καθώς και η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας σε θέματα διαφορετικότητας, ψυχοκοινωνικής υγείας και σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας» ( Πρόταση Νέων Δομών 2017:11).

Στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας με τα ΚΕΣΥ βρίσκονται τα νεοσύστατα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ). Πρόκειται για την μετεξέλιξη των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) αλλά και αναβάθμισή τους καθώς σε αυτά ενσωματώνονται οι αρμοδιότητες των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων. Η θεματολογία τους διευρύνεται έτσι ώστε να δοθεί έμφαση σε όλους κλάδους που σχετίζονται με την εκπαίδευση για την αειφορία. Μέρος της αποστολής τους είναι η ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές και εκπαιδευτικούς, στις εγκαταστάσεις των ΚΕΑ ή στα σχολεία ( Πρόταση Νέων Δομών 2017:13).

Με τον νέο νόμο κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια οφείλει να προσαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των σχολικών της μονάδων. Οφείλει να συντονίσει τις δομές υποστήριξης, που αναλύθηκαν πιο πάνω, ώστε οι σχολικές μονάδες να μπορούν να καθορίσουν τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού τους έργου. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνιστά το κυρίαρχο όργανο διοίκησης του σχολείου και σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (στελέχη εκπαίδευσης, γονείς, μαθητές, τοπική κοινότητα), στοχεύει στη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και να αναπτύξει δεσμούς συνεργασίας με πανεπιστημιακά ιδρύματα. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει επιτελικό ρόλο και συνεργάζεται με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τα κέντρα υποστήριξης της εκπαίδευσης, τα στελέχη της Διοίκησης και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για να οργανώσει την ενδοσχολική Στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας με τα ΚΕΣΥ βρίσκονται τα νεοσύστατα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ). Πρόκειται για την μετεξέλιξη των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) αλλά και αναβάθμισή τους καθώς σε αυτά ενσωματώνονται οι αρμοδιότητες των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής

Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων. Η θεματολογία τους διευρύνεται έτσι ώστε να δοθεί έμφαση σε όλους κλάδους που σχετίζονται με την εκπαίδευση για την αειφορία. Μέρος της αποστολής τους είναι η ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές και εκπαιδευτικούς, στις εγκαταστάσεις των ΚΕΑ ή στα σχολεία ( Πρόταση Νέων Δομών 2018:13). Μια καινοτομία του νέου νόμου είναι η δημιουργία ομάδων σχολείων με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, προτάσεων, προβληματισμών και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων. Τα όμορα σχολεία που ανήκουν στην ομάδα, ύστερα από τον ορισμό τους από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία για επιμορφωτικές πρωτοβουλίες και δράσεις με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών κοινοτήτων.

Κοιτάζοντας κριτικά το νέο νόμο για τις δομές υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι ως πρώτος φορέας επιμόρφωσης αναφέρεται η σχολική μονάδα (άρθρο 49) και η ενδοσχολική επιμόρφωση, σε μια προσπάθεια παιδαγωγικής αυτονομίας της. Μάλιστα όπως αναφέρεται στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου *«Η Παιδαγωγική Αυτονομία δεν εκλαμβάνεται ως αυτονομία διαχείρισης, αλλά ως διαδικασία για τη διαμόρφωση συναντίληψης που οδηγεί σε υπεύθυνες αποφάσεις και συλλογική δράση που αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία. Με την Παιδαγωγική Αυτονομία των σχολικών μονάδων μεταφέρονται αρμοδιότητες ως προς τη λήψη αποφάσεων σε περιφερειακό επίπεδο και στο πλαίσιο αυτό κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια προσαρμόζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εκπορεύονται από το ΥΠΠΕΘ στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των σχολικών της μονάδων»* (Αιτιολογική Έκθεση 2018:5). Η προσπάθεια αυτονομίας της σχολικής μονάδας είναι ένα θετικό βήμα που έρχεται σε συμφωνία με τις παρεναίσεις της έκθεσης ΟΟΣΑ και της Eurydice Report (2018). Όμως η διάχυση της εκπαιδευτικής πολιτικής εξακολουθεί να είναι κάθετη από πάνω προς τα κάτω, δηλαδή από το Υπουργείο, στις Περιφερειακές Διευθύνσεις, τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης με τελικό αποδέκτη την σχολική μονάδα, πράγμα που υπονομεύει την προσπάθεια αυτονομίας της.

Σημαντική καινοτομία είναι η δημιουργία ομάδων σχολείων με το ρόλο και τις αρμοδιότητες όπως περιγράφονται στο άρθρο 48 του νέου νόμου. Η συνεργασία μεταξύ σχολείων και συνακόλουθα των εκπαιδευτικών τους, θα βοηθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης. Από τον νόμο όμως απουσιάζει παντελώς ο θεσμός του μέντορα. Παρά τις θετικές κριτικές που αποσπά η ενεργοποίηση του θεσμού σε εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, παραλείπεται εντελώς από τον ελληνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Τέλος, στον νόμο 4547, δεν γίνεται ούτε μια αναφορά στην έννοια της

αυτομόρφωσης σαν κίνητρο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Μένει να εφαρμοστούν οι διατάξεις του νόμου για να εκτιμηθούν στην πράξη τα αποτελέσματα που θα επιφέρουν στον τομέα της εκπαίδευσης γενικά και της επιμόρφωσης ειδικότερα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Το ζήτημα της επιμόρφωσης έχει απασχολήσει αρκετά το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών με αποτέλεσμα η σχετική βιβλιογραφία να είναι πλούσια και ενδιαφέρουσα. Από την επισκόπηση της ενδεικτικά συλλέγονται και καταγράφονται τα ακόλουθα:

Η Α.Α. Δακοπούλου (2004), κατά την εκπόνηση της διδακτορικής της διατριβής με θέμα « Πολιτικές επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (1995-2003)», ακολουθώντας μία πολυμεθοδολογική προσέγγιση με συνδυασμό εναλλακτικών ερευνητικών προσεγγίσεων και διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμορφωτική πολιτική που εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τον επιμορφωτικό ρόλο των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης καθώς και τις προοπτικές αυτής της πολιτικής. Από τη διεξαγωγή της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι η επιμορφωτική πολιτική είναι απόρροια πολιτικών επιλογών και σχετίζεται με τις προπτυχιακές και τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών. Το σημαντικότερο κίνητρο επιμόρφωσής τους είναι η εξειδίκευση και η κατάρτιση σε νέα γνωστικά αντικείμενα, με στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ η μισθολογική εξέλιξη δε συνιστά ουσιώδες κίνητρο. Οι σημαντικότερες προσδοκίες τους σχετίζονται με την ενημέρωση πάνω στις σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες και διδακτικές μεθόδους και τη σύνδεση της θεωρητικής μόρφωσης με πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες άμεσα εφαρμόσιμες μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Εντούτοις, παρά το υψηλό επίπεδο προσδοκιών, η προσφορά της επιμόρφωσης δεν κρίνεται ικανοποιητική. Οι εκπαιδευτικοί μένουν ελάχιστα ικανοποιημένοι από την απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι άμεσα εκμεταλλεύσιμων στο χώρο του σχολείου. Οι σημαντικότερες μορφές επιμόρφωσης, κατά την άποψη τους, είναι η επιμόρφωση ετήσιας διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, η επιμόρφωση εξάμηνης διάρκειας, η ενδοσχολική επιμόρφωση καθώς και η επιμόρφωση τρίμηνης διάρκειας.

Η Ευγενία Γιαννοπούλου στην διδακτορική της διατριβή (2004) με θέμα «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», μελετά, μέσω ποσοτικής έρευνας, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, ερευνά την αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας σε συνάρτηση με τις ανάγκες για διαρκή εκπαίδευση και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επίδρασή της στη διδακτική πρακτική των επιμορφούμενων. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι η επιμόρφωση θεωρήθηκε απαραίτητη ως συνέχεια και επακόλουθο των βασικών

σπουδών των δασκάλων από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθώς διεύρυναν τις γνώσεις τους στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η αναθεώρηση του προγράμματος, η αξιολογική επιλογή των επιμορφωτών, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και τα κίνητρα για την επιμόρφωση αποτελούν τα βασικά θέματα τα οποία χρήζουν άμεσης αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πιστεύουν ότι, η επιμόρφωση που λαμβάνουν δεν είναι επαρκής και χρήζει περαιτέρω παρέμβασης. Η συμμετοχή τους εξαρτάται από μερικά δημογραφικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού, όπως φύλο, τόπος υπηρεσίας και αστικότητα περιοχής κατοικίας. Η αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας επηρεάζεται τόσο από τη μέθοδο διεξαγωγής της, καθώς και από τα επιστημονικά, τα παιδαγωγικά και τα μέσα υλικοτεχνικής υποδομής, που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της. Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, ικανοποιούνται από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, από την ανάπτυξη προβληματισμού στα εκπαιδευτικά θέματα καθώς και από την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπαιδαγώγησης των μαθητών. Αντίθετα δε θεωρούν ότι ωφελήθηκαν στον τομέα διδακτικού και υποστηρικτικού υλικού, βιβλιογραφίας και άλλων βοηθημάτων σχετικών με την εκπαίδευση. Τα επιμορφωτικά προγράμματα θεωρούνται ανεπαρκή στην παροχή χρήσιμων γνώσεων και επιστημονικών θεωριών και ελλιπή ως προς το επιμορφωτικό υλικό. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποίησαν τις νέες γνώσεις για αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, σύμφωνα με τις ανάγκες της σχολικής τάξης ενώ, ως προς την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτών του προγράμματος, δήλωσαν σε γενικές γραμμές ευχαριστημένοι. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι, μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας, αυτό που πρέπει να επιτευχθεί είναι ο εμπλουτισμός γνώσεων, η εξειδίκευση γνώσεων και η απόκτηση τυπικών προσόντων. Όσον αφορά στους τρόπους επίτευξης, προτείνεται η επέκταση της επιμόρφωσης σε τομείς της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, για θέματα μαθησιακών δυσκολιών και αποκλίσεων της συμπεριφοράς.

Η διδακτορική διατριβή της Ο. Βασιλειάδου (2007) έχει τίτλο «Η επίδραση της επιμόρφωσης στη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής». Κατά την εκπόνησή της ερευνήθηκε, μέσω συστηματικής παρατήρησης, η επίδραση ενός σύντομου προγράμματος επιμόρφωσης στη διδακτική απόδοση και τη γνωστική κατανόηση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, ως προς τη διαχείριση του χρόνου του μαθήματος, την παροχή ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, τα ποιοτικά στοιχεία της διδασκαλίας και τις γνώσεις σε θέματα σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία. Το παρεμβατικό πρόγραμμα επιμόρφωσης επέδρασε θετικά, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων, της πειραματικής



ομάδας, σε όλους τους τομείς που αυτή αξιολογήθηκε. Πιο αναλυτικά διαπιστώθηκε αύξηση του ενεργητικού χρόνου συμμετοχής των μαθητών και μείωση του χρόνου οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αύξησαν την επίδοσή τους ως προς την έναρξη και ολοκλήρωση του μαθήματος.

Ο Π. Βουλτσίδης, στο πλαίσιο της διατριβής του «Η Εφαρμογή Αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών» (2013), διερεύνησε, ποιοτικά και ποσοτικά, το κατά πόσο εφαρμόζονται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων στην υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και κατέγραψε τις προτάσεις βελτίωσης των διαδικασιών σχεδιασμού και υλοποίησής τους.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι παράγοντες που δημιουργούν δυσκολίες στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η απόσταση από τον τόπο διεξαγωγή τους, ο χρόνος υλοποίησής τους, η θεματολογία, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η ασάφεια των στόχων τους αναφορικά με τις επαγγελματικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών και η στάση των επιμορφωτών. Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι δεν υπάρχει κανένα πλαίσιο από πλευράς σχεδιασμού, αναφορικά με την εφαρμογή αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που υλοποιούνται στη χώρα μας. Ενώ οι επιμορφωτές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, παρατηρείται σημαντικό έλλειμμα εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων στη διδασκαλία, όπως η χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Η Ε. Γρίβα (2005) διερεύνησε την υπάρχουσα επιμορφωτική κατάσταση, τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και την καταγραφή των απόψεων και των προσδοκιών τους για την επιμορφωτική διαδικασία, στα πλαίσια της διατριβής της «Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική διερεύνηση των παραμέτρων και των θεσμικών δομών της επιμόρφωσης». Η μελέτη παρουσιάζει τις απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών συμβούλων σχετικά με την παρούσα επιμορφωτική κατάσταση τους στόχους, το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία, τη διάρκεια και την αξιολόγηση των προγραμμάτων, τον χαρακτήρα, την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι απόψεις τους συγκλίνουν στην έλλειψη πρόνοιας για οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης από την πολιτεία και στην επιτακτική ανάγκη εφαρμογής οργανωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα

αιτήματα των εκπαιδευτικών. Τα θέματα προς επίλυση είναι οι ελλείψεις των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών, η ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης και εφαρμογής νέων επαγγελματικών τεχνικών, η περιστασιακή και όχι συντονισμένη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, η σύνδεση θεωρίας και πράξης, η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και η μικρή χρονική τους διάρκεια καθώς και το περιεχόμενο και η μεθοδολογία διεξαγωγής τους. Οι ερωτηθέντες τόνισαν επίσης την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και των φορέων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δίνοντας στα Πανεπιστήμια τη δυνατότητα για επιστημονική υποστήριξη και ανάληψη ευθύνης της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Στην εμπειρική έρευνα που εκπονήθηκε από τον Γ. Νάσαινα (2006), στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής με θέμα «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων», μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, οι προσδοκίες τους από την επιμορφωτική διαδικασία, η ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις επιμορφωτικές τους ανάγκες και η συμβολή των φορέων και των επιμορφωτών στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τα επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης διάρκειας με κύριο θέμα την ενημέρωση σε νέες διδακτικές μεθόδους. Η βελτίωση και η αποτελεσματικότητα θα κατακτηθεί μέσω της γνώσης νέων τεχνολογιών, καθώς θεωρούν ότι αυτές είναι βασικό εργαλείο στην ανάπτυξη της επιστημονικής τους συγκρότησης. Το επιμορφωτικό υλικό που παρέχεται στους επιμορφούμενους, δεν είναι ικανοποιητικό, ενώ απαράδεκτοι είναι οι εργαστηριακοί χώροι διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όσον αφορά το περιεχόμενο της επιμόρφωσης οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών εστιάζονται σε προγράμματα που έχουν σχέση με την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και την ενημέρωση στις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής.

Ως προς το είδος των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι προσφερόμενες μορφές προαιρετικών και υποχρεωτικών προγραμμάτων καθώς και τα προσφερόμενα ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ενώ ως προς την καταλληλότητα των επιμορφωτών οι προτιμήσεις επικεντρώνονται στους πανεπιστημιακούς, τους σχολικούς συμβούλους, τους ειδικούς επιστήμονες και τέλος τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Σημαντικότερο προσόν στους επιμορφωτές θεωρείται η γνώση του διδακτικού αντικειμένου, ενώ ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων, πιστεύει πως η επιμόρφωση συντελεί στη βελτίωση του επαγγελματικού τους προφίλ. Για την καλύτερη οργάνωση της επιμόρφωσης, προτείνουν την επιλογή καλύτερων επιμορφωτών, την καλύτερη υλικοτεχνική

υποδομή και η συμμετοχή των επιμορφούμενων στην επιλογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων και στην οργάνωση της επιμόρφωσης.

Η Μαρία-Καλομοίρα Ι. Δασκολιά στην διδακτορική της διατριβή (2000) με θέμα « Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση», εκπόνησε μία έρευνα αναγκών με σκοπό τον εντοπισμό και τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Από την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε η ύπαρξη πολλών και διαφοροποιούμενων επιμορφωτικών αναγκών ως προς την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι ανάγκες τους αυτές αναφέρονται τόσο σε επίπεδο κατοχής γνώσεων σε σχέση με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων συναφών με την περιβαλλοντική εκπαίδευση όσο και σε επίπεδο ικανοποιητικής επίδοσης τους σε σχέση με μία σειρά από διδακτικές πρακτικές. Οι βασικές προτεραιότητες στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εντοπίζονται στο παιδαγωγικό σκέλος και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη του διδακτικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Η διερεύνηση των αντιλήψεων τους, ανέδειξε την ύπαρξη τριών βασικών περιοχών γνώσεων που αφορούν τη διδακτική εφαρμογή και την αξιολόγηση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, την οικολογική διαχείριση του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαστάσεις του περιβάλλοντος. Τέλος, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από το φύλο, την ειδικότητα, την εμπειρία του και την προηγούμενη συμμετοχή του σε επιμορφωτικά σεμινάρια της ίδιας θεματολογίας.

Η βασική διαπίστωση της έρευνας είναι η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και η έλλειψη προηγούμενης εκπαίδευσης και ουσιαστικής επιμόρφωσης τους σε αυτή. Επιπλέον, τονίζεται ότι θα πρέπει να υπάρξει πρόβλεψη, στο πλαίσιο της επίσημης επιμορφωτικής πολιτικής, για διεύρυνση των δομών, των λειτουργιών και των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Ο Mustafa Bayrakci έκανε μια συγκριτική ποιοτική έρευνα μεταξύ της οργάνωσης της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε Ιαπωνία και Τουρκία , με τίτλο «In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices» (2010), με σκοπό τη σύγκριση πολιτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών σχετικά με τη συνεχή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ιαπωνία και την Τουρκία και με βάση τα εξαγώμενα πορίσματα της μελέτης να γίνουν προτάσεις δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην Τουρκία. Η έρευνα διεξήχθη με ποιοτικές μεθόδους έρευνας, δηλαδή

συνεντεύξεις και επιτόπιες επισκέψεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων, τόσο στην Ιαπωνία όσο και στην Τουρκία.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, προέκυψε ότι η Ιαπωνία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να επιδιώκουν συνεχή κατάρτιση, η οποία διεξάγεται σε εθνικό, νομαρχιακό, δημοτικό και σχολικό επίπεδο. Σε εθνικό επίπεδο, διαθέτει «κεντρικά εργαστήρια» για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και παρέχει την δυνατότητα σε 5.000 εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση στο εξωτερικό κάθε χρόνο, προκειμένου να διευρύνουν τις διεθνείς τους προοπτικές και να αποκτήσουν αυξημένη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός τους. Επίσης, υπάρχει ένα σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε νομαρχιακό επίπεδο υπεύθυνο για τον προγραμματισμό και τη διενέργεια μαθημάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς και άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα κέντρα αυτά παρέχουν εγκαταστάσεις στέγασης και τεχνικό εξοπλισμό και οργανώνουν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση είναι βασική, με γενικές γνώσεις και εξειδικευμένη που περιλαμβάνει διάφορα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και αφορά συγκεκριμένα μαθήματα ή θεματικές ενότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να γίνουν ειδικοί. Οι δραστηριότητες των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων στην Ιαπωνία αφορούν τέσσερα είδη που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: προγράμματα πρακτικής άσκησης, δραστηριότητες διαβούλευσης, έρευνα και έργα ενθάρρυνσης της πληροφόρησης και της επικοινωνίας.

Στον αντίποδα στην Τουρκία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθήσουν προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που σχεδιάζονται και εκτελούνται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας του κράτους. Αλλά αυτά τα προγράμματα, χαρακτηρίζονταν από τους εκπαιδευτικούς, ανεπαρκή όσον αφορά την ποιότητα και την ποσότητα. Το 2010 το Υπουργείο αποφάσισε να μοιραστεί την ευθύνη διεξαγωγής τους με τις τοπικές εκπαιδευτικές διευθύνσεις. Μετά την αλλαγή, σημειώθηκε σημαντική αύξηση συμμετοχής, αλλά όχι και βελτίωση της ποιότητας των δραστηριοτήτων και της ενίσχυσης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την έλλειψη καταρτισμένων επιμορφωτών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων, τη μη συστηματική διεξαγωγή τους και την απουσία συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους, για την ανταλλαγή γνώσης και εμπειρίας. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το συστηματικό ενδοϋπηρεσιακό επιμορφωτικό πρόγραμμα της Ιαπωνίας, το οποίο βασίζεται στα χρόνια εμπειρίας, μπορεί να είναι ένα χρήσιμο παράδειγμα για την Τουρκία. Αφ' ετέρου, η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό μέσο για την προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν

περισσότερα με αυτό τον τρόπο παρά από ένα εξουσιοδοτημένο άτομο όπως ένας εμπειρογνώμονας περιεχομένου ή ένας ειδικός στην εκπαίδευση.

Ο Adem Bayar (2014), διεξήγαγε μια έρευνα, με σκοπό τον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης από την άποψη των εκπαιδευτικών. Ο ερευνητής διεξήγαγε τη μελέτη σε μια μεγάλη τουρκική πόλη, όπου αφού επισκέφθηκε τυχαία 18 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επέλεξε 16 δασκάλους, οι οποίοι δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε τουλάχιστον τρεις επιμορφωτικές δραστηριότητες τον τελευταίο χρόνο. Ο ερευνητής, χρησιμοποιώντας ως τεχνικές συλλογής δεδομένων συνεντεύξεις, σύντομη έρευνα (brainstorming) και ανάλυση εγγράφων, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί ορίζουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ως αποτελεσματικό εάν είναι οργανωμένο, μακροπρόθεσμα, με βάση τις ανάγκες τους. Μετά την ανάλυση των δεδομένων, ο ερευνητής σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι με την προσφερόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, γιατί δεν υπήρχε αντιστοιχία με τις υπάρχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών και με τις σχολικές ανάγκες. Επίσης δεν υπήρχε συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό τους και κατάλληλο προσωπικό επιμορφωτών. Ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να διεξάγονται σύμφωνα με τις ανάγκες της σχολικής αίθουσας διδασκαλίας, καθώς οι ανάγκες μπορεί να ποικίλουν από το σχολείο στο σχολείο σύμφωνα με τις απαιτήσεις του μαθητικού πληθυσμού. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (12 από τους 16) παραπονέθηκε ότι δεν είχαν καμία συμβολή στον προγραμματισμό, συχνά ένιωθαν αποσυνδεδεμένοι από το θέμα, δεν είχαν καμία ευκαιρία για ενεργό συμμετοχή λόγω χρονικού περιορισμού και οι εκπαιδευτές δεν ήταν καλά προετοιμασμένοι. Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη, οποιαδήποτε αποτελεσματική επιμορφωτική δραστηριότητα θα πρέπει να αποτελείται από αντιστοιχία με τις υπάρχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών, αντιστοιχία με τις υφιστάμενες σχολικές ανάγκες, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό τους, ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής, μακροπρόθεσμη δέσμευση και επιμορφωτές υψηλής ποιότητας.

Οι John B. O'Dwyer και ο Hilal Handan Atli από το Πανεπιστήμιο Bilkent της Τουρκίας (2015) προχώρησαν σε μια εμπειρική μελέτη, της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, εξετάζοντάς την όμως από την πλευρά των επιμορφωτών. Η μελέτη αυτή προέκυψε ως απάντηση σε αίτημα του τουρκικού υπουργείου Παιδείας προκειμένου να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφωτών, σε ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, ώστε να οδηγήσουν τους επιμορφούμενους σε βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας. Επίσης μελετήθηκε το πως

οι επιμορφωτές αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, τα βασικά στοιχεία τους, τις προκλήσεις και τους δείκτες επιτυχίας.

Από την επεξεργασία των δεδομένων, οι ερευνητές κατάληξαν στο συμπέρασμα ότι ο επιμορφωτής θα πρέπει να διαθέτει αποτελεσματικές διδακτικές δεξιότητες σε συνδυασμό όμως με βασικά προσωπικά γνώρισμα που θα εμπνεύσουν τους επιμορφούμενους. Όπως επιβεβαιώνουν τα δεδομένα, μια δεύτερη περιοχή που χαρακτηρίζει τους ρόλους επιμορφωτή και επιμορφούμενου είναι το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο με τους περιορισμούς και τις απαιτήσεις του. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέρος των μαθησιακών διαδικασιών μιας σχολικής μονάδας, στην οποία ο επιμορφωτής αναλαμβάνει οργανωτικό ρόλο στην προοπτική διάχυσης της γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Με βάση τα δεδομένα, ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει ως βάση την σχολική μονάδα και να επικεντρωθεί στην ανίχνευση και ικανοποίηση των αναγκών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας τον προβληματισμό, σε σχέση με τη θέση σταδιοδρομίας και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Θα πρέπει επίσης να στηρίζει συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς και να ασχολείται με εποπτικές δεξιότητες και τεχνικές χρήσιμες στην σχολική τάξη. Ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και την ανάληψη ευθύνης ως μέρος της γνωστικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό, οι επιμορφωτές, πρέπει να είναι πολύ εξοικειωμένοι με το καθημερινό πλαίσιο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι καλές δεξιότητες διδασκαλίας είναι απαραίτητες αλλά δεν επαρκούν για το ρόλο του επιμορφωτή, σε αντίθεση με τις αντιλήψεις των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής. Πρέπει να υπάρχει φιλόδοξη μάθηση και ειδική κατάρτιση των επιμορφωτών, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να εκπληρωθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Θα πρέπει επίσης να λαμβάνεται υπόψη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και ότι η μάθηση εξαρτάται από τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που βασίζεται σε μια αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων προσαρμοσμένη στις ατομικές τους ανάγκες.

Το 2015, οι Nuri Balta, Mustafa Arslan και Hüseyin Duru, πραγματοποίησαν μια έρευνα μετα-ανάλυσης στην Τουρκία, με θέμα την επίδραση των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών. Σκοπός της ήταν να εξετάσει τον αντίκτυπο των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς μετά από το συνδυασμό εργασιών διατριβής που πραγματοποιήθηκαν στα πανεπιστήμια. Ένας άλλος

στόχος αυτής της έρευνας είναι να προσδιοριστούν τα αποτελεσματικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που διοργανώνονται για την επιστημονική έρευνα και για την προσοχή των αρχών που οργανώνουν παρόμοια μαθήματα, σε αυτά τα χαρακτηριστικά. Η ερευνητική ερώτηση της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η δύναμη της σχέσης μεταξύ των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και της επίτευξης των εκπαιδευτικών.

Η μετα-ανάλυση, ως τρόπος διεξαγωγής έρευνας, συναντάται σε πολλούς τομείς σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών επιστημών και των εκπαιδευτικών επιστημών. Η μετα-ανάλυση είναι η διαδικασία συνδυασμού πολυάριθμων αποτελεσμάτων που ελήφθησαν σε μεμονωμένες μελέτες και επανεξετάζονται με μια νέα μέθοδο στατιστικής ανάλυσης. Για την συγκεκριμένη έρευνα εξετάζονται μελέτες που διενεργήθηκαν σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Τουρκίας, μεταξύ 2004 έως 2014, προκειμένου να ανακαλυφθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Από τις 442 μελέτες που βρέθηκαν συνολικά, χρησιμοποιώντας ως λέξεις κλειδιά την κατάρτιση, επιμόρφωση, επαγγελματική εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη, τελικά επιλέγησαν πέντε στις οποίες έγινε μετα- ανάλυση. Μετά την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι όλα τα μαθήματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είχαν θετικά αποτελέσματα στους συμμετέχοντες όταν διεξάγονταν με μεθόδους επιστημονικής έρευνας. Όλες οι μελέτες σε αυτή τη μετα-ανάλυση προτιμούσαν μια ενιαία ομάδα εκπαιδευτικών και σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος με αποτελεσματικότερη χρονική διάρκεια ολοκλήρωσης του προγράμματος τις 14 ώρες.

Εάν οι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν ενεργό ρόλο στα οργανωμένα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, τότε αυτό αξιολογήθηκε ως εργαστήριο και είχε καλύτερη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς. Ο σημαντικότερος δείκτης για την επιτυχία ενός οργανωμένου προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι οι θετικές αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Στην ποσοτική έρευνα των Rooh ul Amin, Obaid Ullah και Sadaf Zamir Ahmed , (2017) με τίτλο «In-Service Teachers' Training Program: A step towards quality Education», που πραγματοποιήθηκε στο Πακιστάν, διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για την προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης, την ενίσχυση των δεξιοτήτων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι τομείς κατά τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συναντούσαν δυσκολίες και ποια ήταν τα προτεινόμενα διορθωτικά μέτρα.

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι στόχοι των ενδοϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν ήταν σαφείς, οι φορείς υλοποίησης στερούνται της πρόβλεψης τεχνικής υποστήριξης και η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης ήταν ελλιπής. Για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η διατύπωση σαφών στόχων είναι ουσιώδης για τους εκπαιδευτικούς και την επιτυχία του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν στη διαμόρφωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και συχνά υπόκεινται σε έτοιμη πολιτική από την ανώτερη εκπαιδευτική αρχή παρόλο που η επιμόρφωσή τους αποτελεί βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης καθώς προωθούν πολιτιστικά και εκπαιδευτικά πρότυπα στην επόμενη γενιά. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία που αποσκοπεί στην προώθηση της ανάπτυξής τους, αφού τους εκχωρηθούν καθήκοντα και ευθύνες. Η ποιότητα ενός προγράμματος εξαρτάται από το δυναμικό εργασίας, τη δέσμευση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Λόγω της ταχείας επιστημονικής προόδου, η απόκτηση ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη. Κάθε μέρα δημιουργούνται νέες τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας, ποιότητας σε όλα τα επίπεδα. Οι ιδεολογικές, κοινωνικοοικονομικές ανάγκες και απαιτήσεις, η ύπαρξη ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος και η ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη είναι τα δυνητικά συστατικά στοιχεία για τη διατήρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλουτίσουν την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη όσον αφορά την εξοικείωσή τους με παιδαγωγικές δεξιότητες και εντολές για το θέμα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στον επαγγελματικό τους τομέα εάν υποβάλλονται σε πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, σχετικά με την ανάπτυξη των διδακτικών τους δεξιοτήτων και τεχνικών.

Μια πρόσφατη ποιοτική έρευνα (2018), για την συμβολή της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην εργασία και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, διενεργήθηκε από την M. Cömert στην Τουρκία. Σκοπός της έρευνας, που σχεδιάστηκε ως μελέτη περίπτωσης, ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση σχετικά με τη συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 35 δάσκαλοι από 7 σχολεία μιας τουρκικής επαρχίας και τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τον ερευνητή μέσω ημι-δομημένης φόρμας συνέντευξης και αναλύθηκαν με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δε συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, λόγω του υποχρεωτικού της χαρακτήρα, και δεν ανταποκρινόταν στους στόχους της. Όσον



αφορά τους φορείς διοργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων θα ήταν πιο αποτελεσματικοί αν προωθούσαν ευθύνες και αρμοδιότητες σε επιστημονικό προσωπικό αλλά και στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Κατέληξαν ότι, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, με την μορφή που έχει, είναι τυπική διαδικασία, θεωρητική, επιφανειακή, με έλλειψη πρακτικών λύσεων και επομένως έκριναν ότι δεν συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει είναι περισσότερο προσανατολισμένες προς την πρακτική και να συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως ενεργά μέλη της διαδικασίας σχεδιασμού της.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

#### 5.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, παρατηρούμε την τεράστια προσπάθεια που καταβάλλεται, ανά τον κόσμο, για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Βασιλειάδου 2007:17). Τα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας επέφεραν εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, επιβάλλοντας αναπροσαρμογές τόσο στα περιεχόμενα όσο και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός, σε αυτές τις απαιτήσεις, πρέπει να σημειωθούν αλλαγές στη σκοποθεσία, τα περιεχόμενα και τις πρακτικές της αρχικής εκπαίδευσής του και σε ό,τι αφορά τον εν ενεργεία εκπαιδευτικό πρέπει να καθιέρωθεί μιας συνεχής επιμορφωτική διαδικασία από την είσοδό του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του (Ξωχέλλης 2006).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των ερευνών στον ελληνικό χώρο, συνειδητοποιούμε την ύπαρξη μιας πληθώρας ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί όσον αφορά την επιμόρφωση γενικότερα και τις διάφορες μορφές της ειδικότερα. Παρόλα αυτά, από τις παραπάνω αναφορές, γίνεται σαφές ότι δεν εντοπίζεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία εργασία η οποία να εξετάζει την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. Η προσφορά και η ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων, μέσα στα όρια της περιφερειακής ενότητας, αφορά κυρίως αυτά που προσφέρονται από τους θεσμικούς φορείς της εκπαίδευσης όπως τους σχολικούς συμβούλους. Η σημασία της επιμόρφωσης, όπως θίχτηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στη βελτίωση της προσφερόμενης γνώσης προς τους μαθητές, έθεσαν την ανάγκη της εμπειρικής προσέγγισης για την ανάδειξη των στάσεων και των απόψεων των μάχιμων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η έρευνα φιλοδοξεί να δείξει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να καταγραφούν οι προσωπικές τους απόψεις ως προς την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς και να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η έρευνα θα μπορούσε επίσης να τροφοδοτήσει τους επιμορφωτικούς φορείς

με χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τη βελτίωση, την τροποποίηση ή την αντικατάσταση των υφιστάμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

## 5.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, ως υποστηρικτική δομή ενδυνάμωσης και στήριξης του εκπαιδευτικού αλλά και ως μέσο για την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Απώτερος σκοπός της μελέτης είναι η σκιαγράφηση της υπάρχουσας επιμορφωτικής κατάστασης, μέσα από την καταγραφή των απόψεων και των προσδοκιών για τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Επίσης, στόχος είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την μορφή που μπορεί να πάρει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ώστε να είναι αποτελεσματικό μέσω της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών. Έχει ενδιαφέρον να σκιαγραφηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους, το περιεχόμενο, την διάρκεια, τις εκπαιδευτικές τεχνικές, το χαρακτήρα, την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Οι βασικοί στόχοι της ερευνητικής προσέγγισης είναι οι ακόλουθοι:

- i. Να αποτυπωθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- ii. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμβολή της επιμόρφωσης στην εξάσκηση του επαγγέλματός τους.
- iii. Να προσδιοριστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση των γνώσεων.
- iv. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους.
- v. Να εντοπιστεί ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την υποστήριξη και την προσφορά των σχολικών φορέων στην επιμορφωτική διαδικασία
- vi. Να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες αναφορικά με την οργάνωση και τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- vii. Να παρουσιαστεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, όπως καταγράφεται από την διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών.

viii. Να συσχετιστούν οι στόχοι της έρευνας με τις δημογραφικές και άλλες μεταβλητές.

Για την προσέγγιση των παραπάνω στόχων επιλέχθηκαν οι ερευνητικοί άξονες για την συλλογή, τον προσδιορισμό και την ανάλυση των δεδομένων. Οι ερευνητικοί άξονες επικεντρώθηκαν στα ακόλουθα ζητήματα:

- i. Επιμορφωτική εμπειρία.
- ii. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης.
- iii. Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.
- iv. Αποτελεσματική επιμόρφωση βασισμένη στην διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών.

### **5.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Μετά από την επισκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα, με την απάντηση των οποίων θα υλοποιηθεί ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας:

- Ποια τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας, ποιο το επιστημονικό τους υπόβαθρο και ποια η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα;
- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαίο τον θεσμό της επιμόρφωσης, σε ποιους τομείς και κατά πόσο βοηθάει στην άσκηση των καθηκόντων τους;
- Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο θεσμός της επιμόρφωσης συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων μέσα από συνεργατικές πρακτικές, υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και σύνδεση θεωριών μάθησης με την καθημερινή πρακτική στο χώρο του σχολείου;
- Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους;
- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι σχολικοί φορείς υποστηρίζουν την επιμόρφωσή τους;
- Ποια είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος και ποιος φορέας είναι ο καταλληλότερος για τον σχεδιασμό και την διεξαγωγή ενός επιμορφωτικού προγράμματος;

#### **5.4 ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας κατασκευάστηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, προσαρμοσμένο στα δεδομένα της παρούσας έρευνας και αποτελούμενο από πέντε μέρη, το οποίο και χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προς συμπλήρωση (βλ. παράρτημα). Στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου συνέβαλε η ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης σχετικής βιβλιογραφίας και σχετικών ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, από την επισκόπηση συναφών ερευνών προσδιορίστηκαν οι θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου ενώ για την διατύπωση και την τελική επιλογή των ερωτήσεων έγινε πιλοτική έρευνα σε 30 ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο μέρος είχε ως στόχο να εξετάσει την επιμορφωτική τους εμπειρία. Το τρίτο μέρος είχε ως στόχο την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης ως προς την συμβολή της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την βελτίωση των γνώσεων και ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Το τέταρτο μέρος είχε ως στόχο την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ενώ το πέμπτο και τελευταίο μέρος είχε ως στόχο την διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών με σκοπό την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Στόχος των αποτελεσμάτων ήταν η σύγκρισή τους με αποτελέσματα συναφών ως προς το θέμα ερευνών. Τέλος η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τρέστ Cronbach.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2017- 2018 στην Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία, καθώς το ερωτηματολόγιο της έρευνας στάλθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα σχολεία του νομού το πρώτο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου. Από τα 300 ερωτηματολόγια που αποστάλθηκαν συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο νομό 212 ποσοστό περίπου 70%.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η καταχώρησή των απαντήσεων σε βάση δεδομένων του στατιστικού λογισμικού SPSS18. Κάθε γραμμή της βάσης περιέχει τις απαντήσεις ενός εκπαιδευτικού σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ κάθε στήλη περιέχει το σύνολο των απαντήσεων σε μια ερώτηση.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν αποτελούν είτε κατηγορικές μεταβλητές (φύλο, ειδικότητα, σπουδές κλπ.), είτε αριθμητικές μεταβλητές (ηλικία, έτη υπηρεσίας κλπ.) είτε ιεραρχικές μεταβλητές (ερωτήσεις κλίμακας likert). Για κάθε είδος μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε και διαφορετική στατιστική τεχνική ανάλυσης.

Για τις **κατηγορικές μεταβλητές** έγινε **περιγραφή των δεδομένων** με τη χρήση πινάκων συχνοτήτων – ποσοστών και ραβδογραμμάτων ποσοστών.

Για τις **αριθμητικές μεταβλητές** έγινε **περιγραφή των δεδομένων** με ελάχιστα, μέγιστα, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ο **συντελεστής συσχέτισης Pearson** για την ανεύρεση πιθανών συσχετίσεων με άλλες υπό μελέτη ιεραρχικές μεταβλητές.

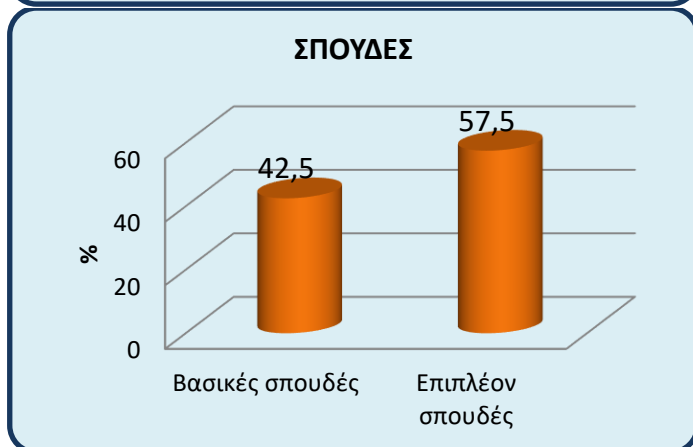
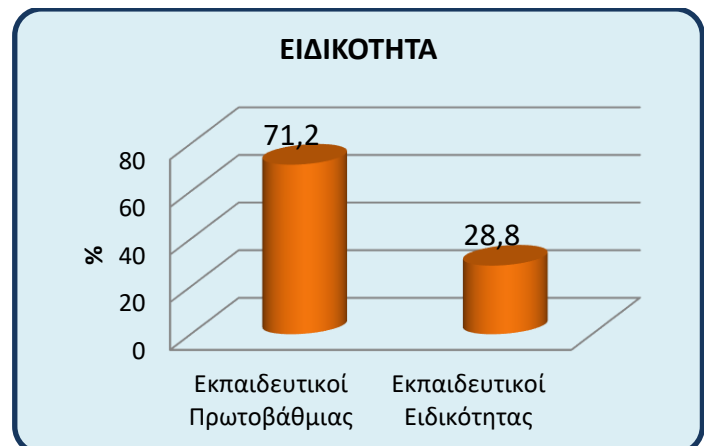
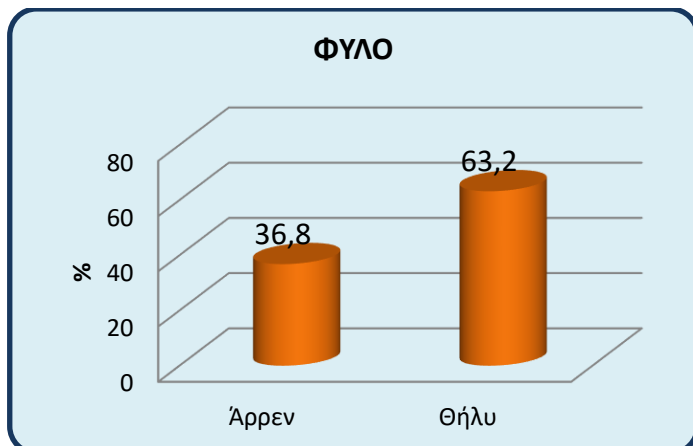
Για τις **ιεραρχικές μεταβλητές** έγινε **περιγραφή των δεδομένων** με τη χρήση πινάκων ποσοστών, μέσων όρων και ραβδογραμμάτων μέσων όρων. Ως τεχνικές **επαγωγικής στατιστικής** χρησιμοποιήθηκαν τα t-test και Mann-Whitney test προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους 2 διαφορετικών δημογραφικών γκρουπ. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλα τα τεστ ήταν  $\alpha=0,05$ .

Τέλος, η αξιοπιστία των διαφόρων κλιμάκων ερωτήσεων ελέγχθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha. Τιμές του δείκτη άνω του 0,7 υποδεικνύουν ικανοποιητική αξιοπιστία.

## 6.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=212)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)	
ΦΥΛΟ	<i>Άρρεν</i>	78	36,8	
	<i>Θήλυ</i>	134	63,2	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	<i>Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας</i>	151	71,2	
	<i>Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας</i>	61	28,8	
ΣΠΟΥΔΕΣ	<i>Βασικές σπουδές</i>	90	42,5	
	<i>Επιπλέον σπουδές</i>	122	57,5	
ΗΛΙΚΙΑ	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέση τιμή	T.A.
	24	63	43,67	10,177
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Ελάχιστα	Μέγιστα	Μέση τιμή	T.A.
	1	36	17,79	10,053



Διάγραμμα 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=212)

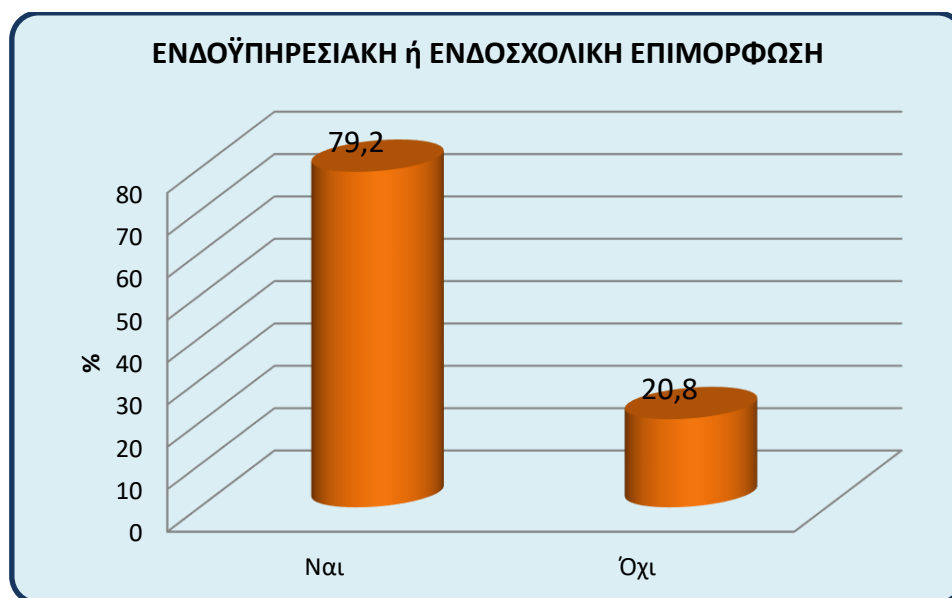
Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι κατά κύριο λόγο γυναίκες (63,2%) αλλά υπάρχει και σημαντική συμμετοχή ανδρών (36,8%). Η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (71,2%) και οι υπόλοιποι είναι Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας (28,8%). Το 57,5% των ερωτώμενων έχει επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου. Τέλος, στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλο το ηλικιακό φάσμα με μέση ηλικία 44 έτη και μέσο χρόνο προϋπηρεσίας τα 18 έτη.

## 6.2 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Η επιμορφωτική εμπειρία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών καταγράφηκε διαμέσου των χαρακτηριστικών της εμπειρίας τους και των απόψεών τους για αυτή.

**Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά επιμορφωτικής εμπειρίας:**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)	
Έχετε κάνει Ενδοϋπηρεσιακή ή Ενδοσχολική επιμόρφωση;	<i>Ναι</i>	168	79,2	
	<i>Όχι</i>	44	20,8	
Πόσες φορές περίπου συμμετείχατε σε επιμορφωτικά προγράμματα;	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	T.A.
	1	70	11,28	11,396



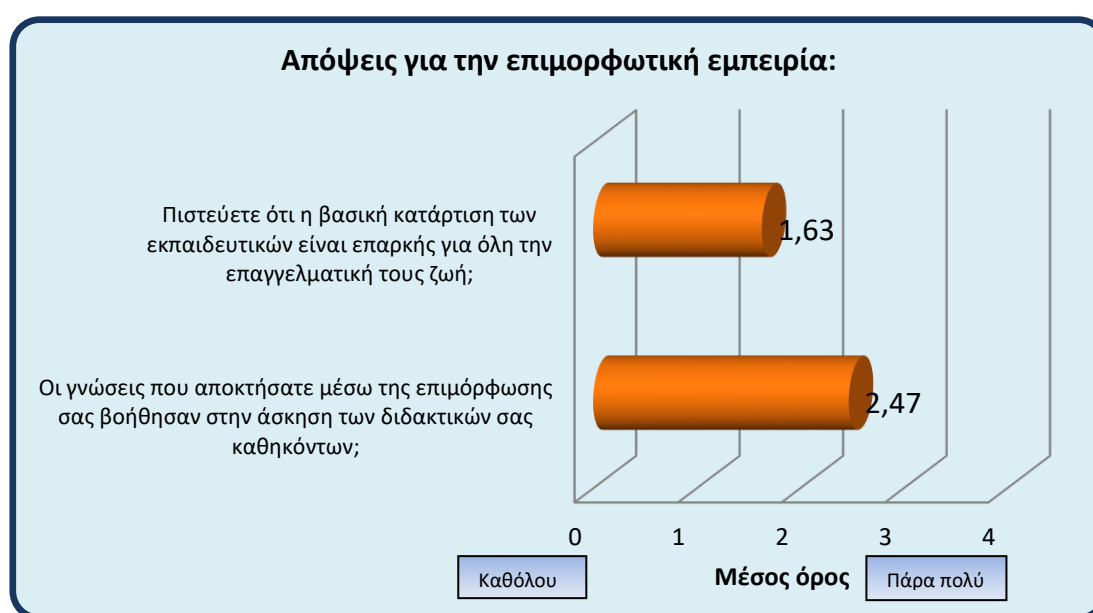
**Διάγραμμα 2. Χαρακτηριστικά επιμορφωτικής εμπειρίας**

Η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα έχει κάνει Ενδοϋπηρεσιακή ή Ενδοσχολική επιμόρφωση (79,2%) και μάλιστα η μέση συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ξεπερνά τις 11 φορές.



**Πίνακας 3. Απόψεις για την επιμορφωτική εμπειρία:**

	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)					Μέση τιμή
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Πιστεύετε ότι η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι επαρκής για όλη την επαγγελματική τους ζωή;	14,6	27,8	42,0	11,3	4,2	1,63
Οι γνώσεις που αποκτήσατε μέσω της επιμόρφωσης σας βοήθησαν στην άσκηση των διδακτικών σας καθηκόντων;	5,7	11,8	29,7	35,4	17,5	2,47

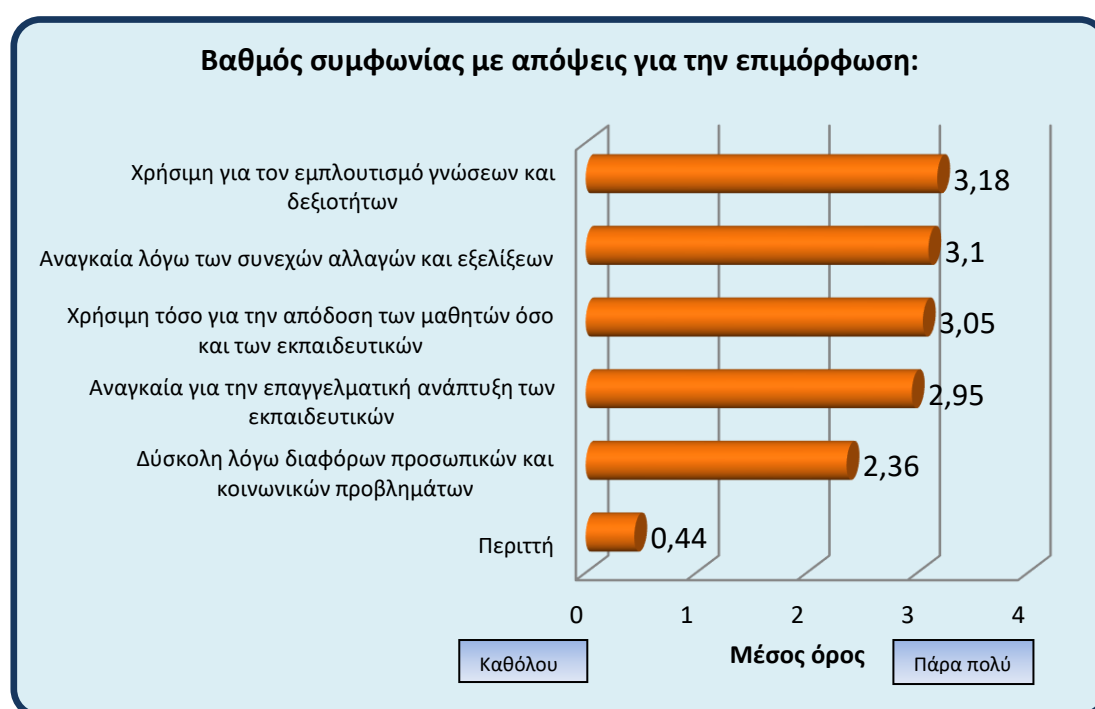


**Διάγραμμα 3. Απόψεις για την επιμορφωτική εμπειρία**

Οι ερωτώμενοι πιστεύουν σε πολύ μικρό βαθμό ότι η βασική κατάρτιση είναι επαρκής για όλη την επαγγελματική τους ζωή (4,2%). Αντιθέτως, πιστεύουν άνω του μετρίου, ότι οι γνώσεις που απόκτησαν μέσω της επιμόρφωσης τους βοήθησαν στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων (35,4%).

**Πίνακας 4. Βαθμός συμφωνίας με απόψεις για την επιμόρφωση:**

A/A EP.	Αποψη για την επιμόρφωση	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)					Μέση τιμή
11.1	Αναγκαία λόγω των συνεχών αλλαγών και εξελίξεων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	3,10
		0,9	4,7	13,7	44,8	35,8	
11.2	Χρήσιμη για τον εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	3,18
		0,9	1,9	10,4	51,4	35,4	
11.3	Χρήσιμη τόσο για την απόδοση των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	3,05
		0,5	5,2	16,5	44,3	33,5	
11.4	Αναγκαία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	2,95
		2,4	3,8	20,3	43,9	29,7	
11.5	Δύσκολη λόγω διαφόρων προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	2,36
		3,8	13,2	37,7	34,0	11,3	
11.6	Περιττή.	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	0,44
		77,8	6,6	10,8	3,3	1,4	



**Διάγραμμα 4. Βαθμός συμφωνίας με απόψεις για την επιμόρφωση**

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η επιμόρφωση είναι χρήσιμη για τον εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων (51,4%), αναγκαία λόγω των συνεχών αλλαγών και

εξελίξεων (44,8%) και χρήσιμη τόσο για την απόδοση των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (44,3%). Αντιθέτως, δεν πιστεύουν καθόλου ότι είναι περιττή (77,8%).

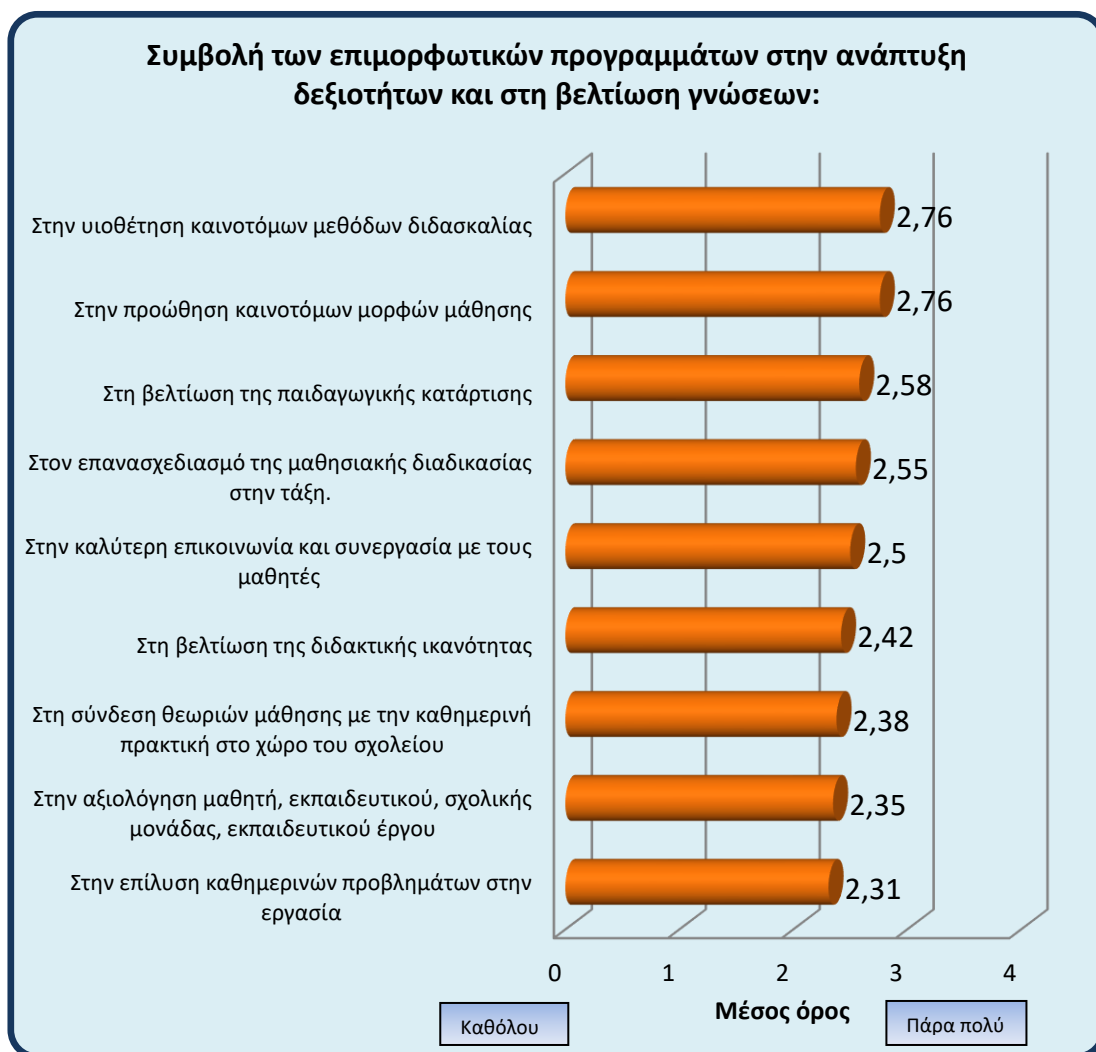
### 6.3 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Σε αυτό το τμήμα μετρήθηκε, με μια κλίμακα από 0=Καθόλου έως 4=Πάρα πολύ, ο βαθμός συμβολής των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την επαγγελματική εξέλιξη των ερωτώμενων.

**Πίνακας 5. Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων:**

Α/Α ΕΡ.	Παράγοντας	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)					Μέση τιμή
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
13.1	Στη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας.	1,9	15,1	32,5	39,6	10,8	2,42
13.2	Στη βελτίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης	1,9	12,3	29,2	39,6	17,0	2,58
13.3	Στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων στην εργασία.	4,7	15,1	36,8	31,1	12,3	2,31
13.4	Στην καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους μαθητές.	1,9	13,2	31,6	39,6	13,7	2,50
13.5	Στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.	1,9	8,5	25,0	41,0	23,6	2,76
13.6	Στην προώθηση καινοτόμων μορφών μάθησης.	1,4	10,4	24,1	39,2	25,0	2,76
13.7	Στον επανασχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη.	3,3	11,8	25,9	44,3	14,6	2,55
13.8	Στη σύνδεση θεωριών μάθησης με την καθημερινή πρακτική στο χώρο του σχολείου.	3,8	13,2	34,9	37,7	10,4	2,38
13.9	Στην αξιολόγηση μαθητή, εκπαιδευτικού, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου	3,3	15,1	35,8	34,4	11,3	2,35
<b>ΜΕΣΟ ΣΚΟΡ</b>							<b>2,51</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>							<b>0,939</b>

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν άνω του μετρίου ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι συμβάλουν στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (41%), στην προώθηση καινοτόμων μορφών μάθησης (39,2%) και στη βελτίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης (39,6%). Επίσης, πιστεύουν λιγότερο (αλλά πάντα άνω του μετρίου) ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα επιλύουν τα καθημερινά προβλήματα στην εργασία (37,4%). Η συγκεκριμένη κλίμακα ερωτήσεων είχε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's alpha = 0.939>0.7) και μπορεί να αντιπροσωπευθεί από μια ενιαία μεταβλητή ως μέσος όρος των σκορ των επιμέρους ερωτήσεων.



**Διάγραμμα 5. Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων**

**Πίνακας 6. Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού:**

A/A ΕΡ.	Παράγοντας	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)					Μέση τιμή
14.1	Στη δημιουργία πλεονεκτήματος έναντι των συναδέλφων	Καθόλου 7,5	Λίγο 18,9	Μέτρια 36,3	Πολύ 28,3	Πάρα πολύ 9,0	2,12
14.2	Στην τόνωση αυτοπεποίθησης.	Καθόλου 6,1	Λίγο 17,9	Μέτρια 24,5	Πολύ 37,3	Πάρα πολύ 14,2	2,35
14.3	Στη δημιουργία κινήτρων για επαγγελματικές φιλοδοξίες και τη διεκδίκηση θέσεων ευθύνης	Καθόλου 6,1	Λίγο 12,3	Μέτρια 28,8	Πολύ 34,4	Πάρα πολύ 18,4	2,47
14.4	Στην προσωπική ανάπτυξη	Καθόλου 3,3	Λίγο 10,4	Μέτρια 25,5	Πολύ 42,0	Πάρα πολύ 18,9	2,63
14.5	Στην τόνωση του αισθήματος εμπιστοσύνης στον εαυτό της	Καθόλου 4,7	Λίγο 12,3	Μέτρια 29,2	Πολύ 39,6	Πάρα πολύ 14,2	2,46
14.6	Στη δημιουργία ισχυρού βιογραφικού	Καθόλου 4,2	Λίγο 11,3	Μέτρια 28,3	Πολύ 29,2	Πάρα πολύ 26,9	2,63
14.7	Στη συνεχή βελτίωση μέσω της δια βίου μάθησης	Καθόλου 2,4	Λίγο 7,5	Μέτρια 21,7	Πολύ 46,7	Πάρα πολύ 21,7	2,78
14.8	Στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Καθόλου 3,3	Λίγο 6,1	Μέτρια 28,3	Πολύ 45,3	Πάρα πολύ 17,0	2,67
14.9	Στη δημιουργία της ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος	Καθόλου 4,7	Λίγο 8,5	Μέτρια 34,9	Πολύ 39,2	Πάρα πολύ 12,7	2,47
14.10	Στο μετασχηματισμό της πρακτική μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή	Καθόλου 6,6	Λίγο 9,9	Μέτρια 31,1	Πολύ 37,3	Πάρα πολύ 15,1	2,44
<b>ΜΕΣΟ ΣΚΟΠ</b>							<b>2,50</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>							<b>0,937</b>

Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν άνω του μετρίου ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι συμβάλουν στη συνεχή βελτίωση μέσω της δια βίου μάθησης (46,7%), στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (45,3%), στη δημιουργία ισχυρού βιογραφικού (29,2%) και στην προσωπική ανάπτυξη (42%). Ακόμη, πιστεύουν

λιγότερο (αλλά πάντα άνω του μετρίου) ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα δημιουργούν πλεονέκτημα έναντι των συναδέλφων (28,3%). Η συγκεκριμένη κλίμακα ερωτήσεων είχε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's alpha = 0.937>0.7) και μπορεί να αντιπροσωπευθεί από μια ενιαία μεταβλητή ως μέσος όρος των σκορ των επιμέρους ερωτήσεων.



**Διάγραμμα 6. Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού**

## 6.4 ΕΝΔΟΪΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

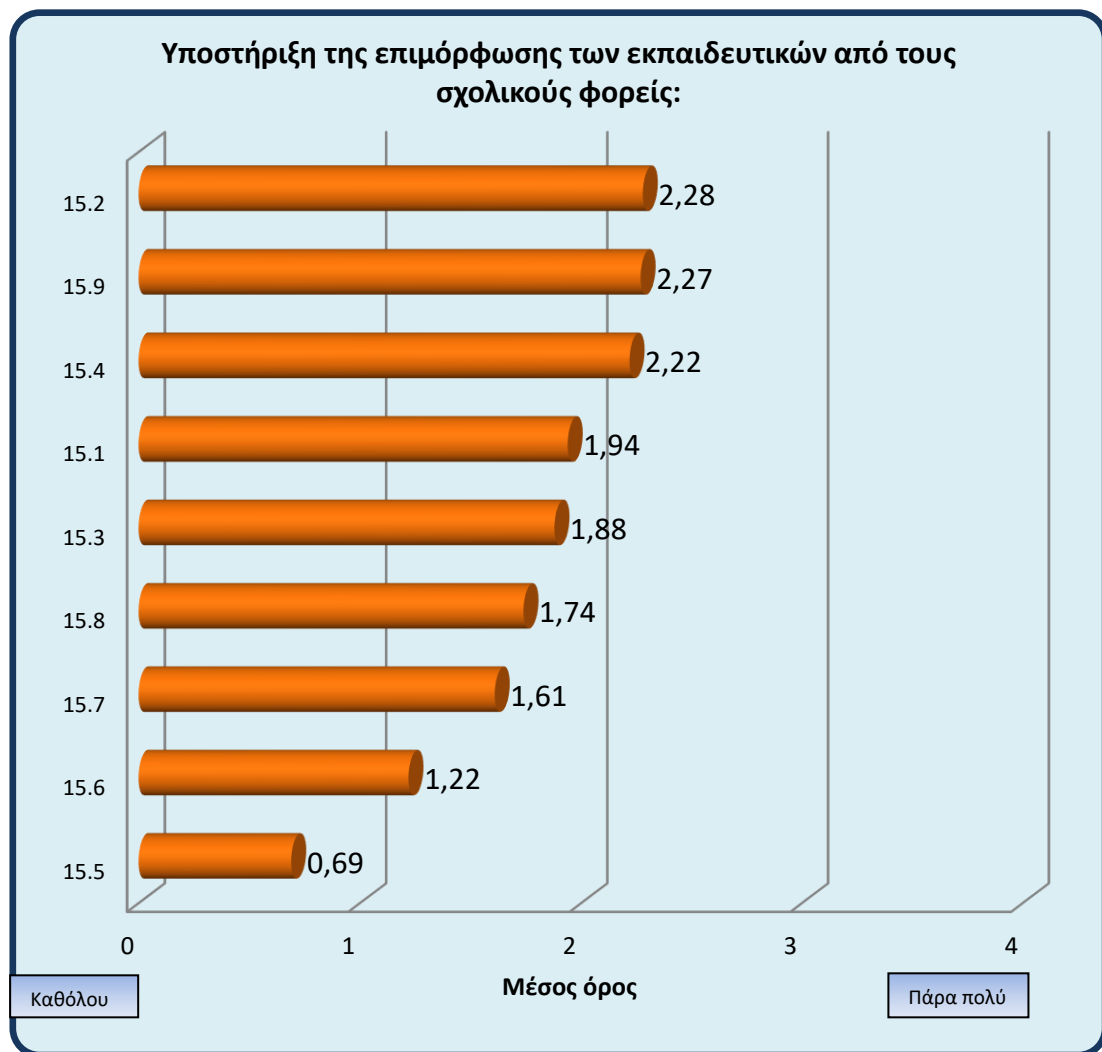
Σε αυτό το τμήμα μετρήθηκε, με μια κλίμακα από 0=Καθόλου έως 4=Πάρα πολύ, ο βαθμός υποστήριξης της επιμόρφωσης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών από τους σχολικούς φορείς.

**Πίνακας 7.Υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς φορείς:**

A/A ΕΡ.	Παράγοντας	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)					Μέση τιμή
15.1	Υπάρχει οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους σχολικούς φορείς	Καθόλου 6,1	Λίγο 21,7	Μέτρια 49,5	Πολύ 17,5	Πάρα πολύ 5,2	1,94
15.2	Υπάρχει ενθάρρυνση από την σχολική μονάδα για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα	Καθόλου 4,2	Λίγο 13,7	Μέτρια 39,2	Πολύ 35,8	Πάρα πολύ 7,1	2,28
15.3	Υπάρχει υποστήριξη από τους σχολικούς φορείς για απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα για να συμμετέχετε σε επιμορφωτικό πρόγραμμα	Καθόλου 17,5	Λίγο 16,0	Μέτρια 32,5	Πολύ 28,8	Πάρα πολύ 5,2	1,88
15.4	Υπάρχει κατανόηση από τη σχολική μονάδα και τους σχολικούς φορείς σχετικά με τις δυσκολίες παρακολούθησης του επιμορφωτικού προγράμματος	Καθόλου 6,6	Λίγο 17,0	Μέτρια 31,1	Πολύ 38,7	Πάρα πολύ 6,6	2,22
15.5	Υπάρχει οικονομική ενίσχυση από τους σχολικούς φορείς για την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος	Καθόλου 68,4	Λίγο 7,4	Μέτρια 13,7	Πολύ 7,4	Πάρα πολύ 3,2	0,69
15.6	Υπάρχει τεχνική ενίσχυση από τους σχολικούς φορείς για την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος	Καθόλου 31,6	Λίγο 31,1	Μέτρια 24,2	Πολύ 10,5	Πάρα πολύ 2,6	1,22
15.7	Ο Σύλλογος Διδασκόντων αναπτύσσει πρωτοβουλίες για επιμορφωτικές δράσεις	Καθόλου 14,7	Λίγο 33,2	Μέτρια 35,3	Πολύ 10,5	Πάρα πολύ 6,3	1,61
15.8	Οι σχολικοί φορείς εφαρμόζουν επιμορφωτικά προγράμματα στα πλαίσια τους διά βίου μάθησης	Καθόλου 8,4	Λίγο 29,5	Μέτρια 43,7	Πολύ 16,3	Πάρα πολύ 2,1	1,74
15.9	Τα επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονται από τους σχολικούς φορείς είναι υποχρεωτικά για τους εκπαιδευτικούς	Καθόλου 8,9	Λίγο 12,1	Μέτρια 36,8	Πολύ 27,4	Πάρα πολύ 14,7	2,27
<b>ΜΕΣΟΣΚΟΠ</b>							<b>1,79</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>							<b>0,861</b>

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν κάτω του μετρίου ότι υποστηρίζονται από τους σχολικούς φορείς για την επιμόρφωσή τους. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν περισσότερο ότι υπάρχει ενθάρρυνση από την σχολική μονάδα για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

(39,2%), ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονται από τους σχολικούς φορείς είναι υποχρεωτικά για τους εκπαιδευτικούς (36,8%) και ότι υπάρχει κατανόηση από τη σχολική μονάδα και τους σχολικούς φορείς σχετικά με τις δυσκολίες παρακολούθησης του επιμορφωτικού προγράμματος (38,7%). Επίσης, θεωρούν ότι δεν υπάρχει οικονομική ενίσχυση από τους σχολικούς φορείς για την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος (68,4%). Η συγκεκριμένη κλίμακα ερωτήσεων είχε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's alpha = 0.861>0.7) και μπορεί να αντιπροσωπευθεί από μια ενιαία μεταβλητή ως μέσος όρος των σκορ των επιμέρους ερωτήσεων.

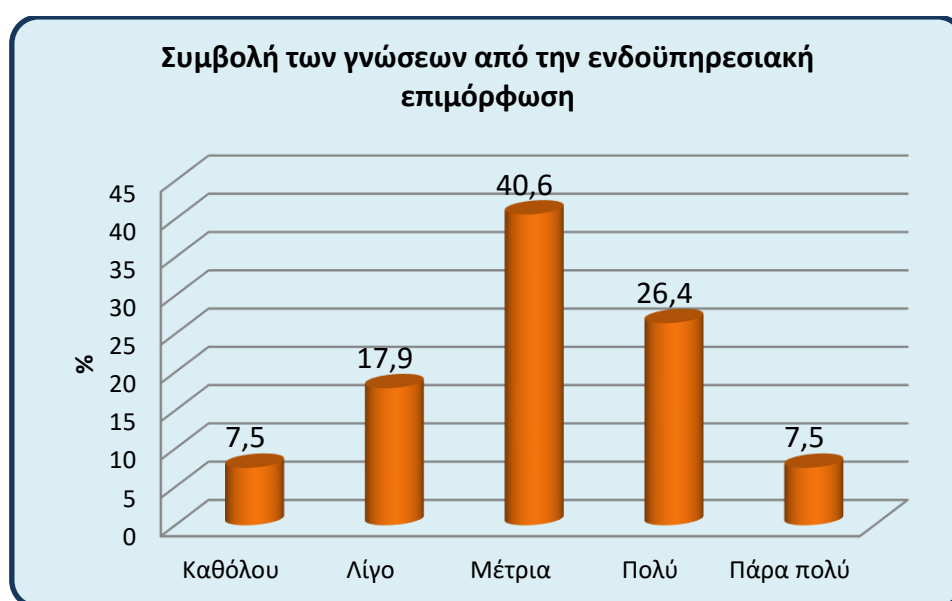


**Διάγραμμα 7. Υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς φορείς**



**Πίνακας 8. Συμβολή των γνώσεων από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Οι γνώσεις που αποκτήσατε μέσω της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σας βοήθησαν στην άσκηση των διδακτικών σας καθηκόντων;	<i>Καθόλου</i>	16	7,5
	<i>Λίγο</i>	38	17,9
	<i>Μέτρια</i>	86	40,6
	<i>Πολύ</i>	56	26,4
	<i>Πάρα πολύ</i>	16	7,5



**Διάγραμμα 8. Συμβολή των γνώσεων από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση**

Η σχετική πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι γνώσεις που απέκτησε μέσω της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης βοήθησαν μέτρια στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων (40,6%). Όμως, ένα ποσοστό 33,9% το πιστεύει σε πολύ μεγάλο και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

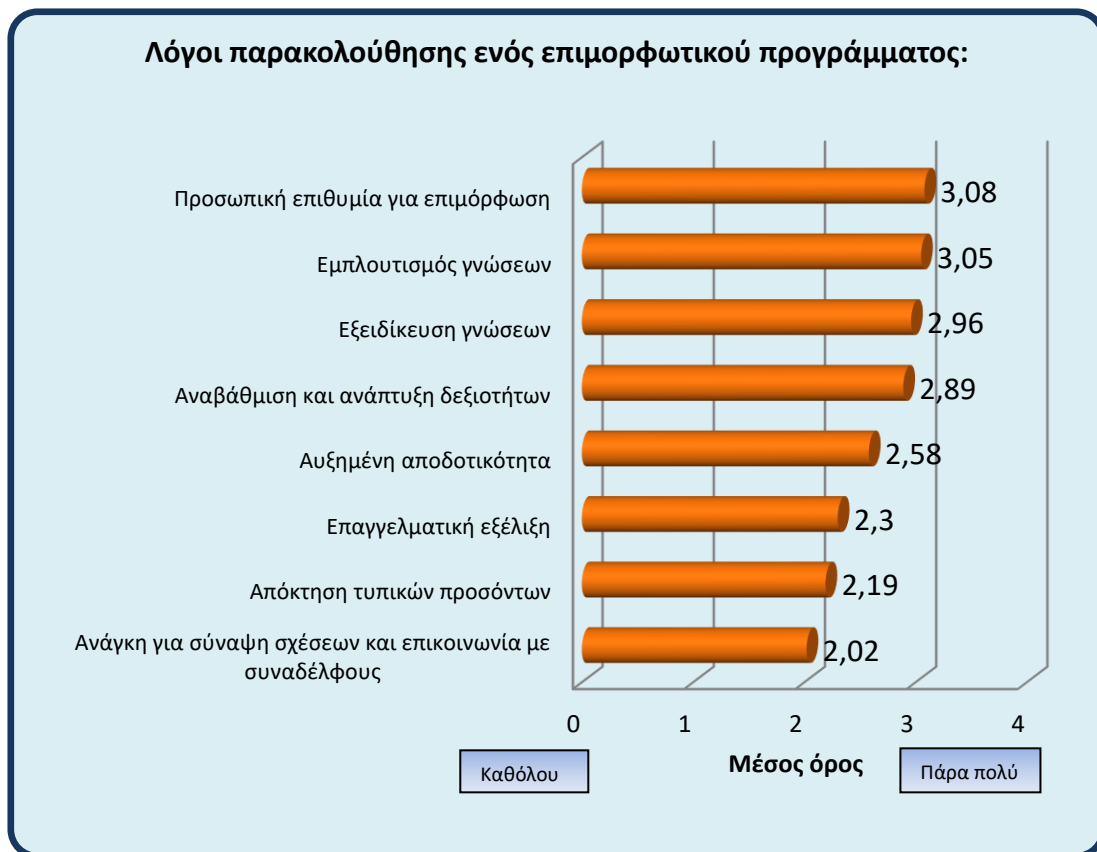
## 6.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ - ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Σε αυτό το τμήμα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς θα μπορούσε η επιμόρφωση να είναι πιο στοχευμένη και αποτελεσματική.

**Πίνακας 9. Λόγοι παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος:**

A/A ΕΡ.	Λόγος παρακολούθησης	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)							Μέση τιμή
17.1	Προσωπική επιθυμία για επιμόρφωση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ			3,08
		1,4	2,8	10,8	55,7	29,2			
17.2	Επαγγελματική εξέλιξη	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ			2,30
		10,8	10,4	33,0	29,7	16,0			
17.3	Ανάγκη για σύναψη σχέσεων και επικοινωνία με συναδέλφους	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ			2,02
		5,7	24,5	37,7	25,9	6,1			
17.4	Εμπλουτισμός γνώσεων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ			3,05
		0,5	5,2	12,7	52,4	29,2			
17.5	Εξειδίκευση γνώσεων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ			2,96
		1,4	5,2	16,0	50,5	26,9			
17.6	Απόκτηση τυπικών προσόντων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ			2,19
		11,3	14,6	32,1	27,4	14,6			
17.7	Αναβάθμιση και ανάπτυξη δεξιοτήτων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ			2,89
		1,9	6,1	17,0	50,9	24,1			
17.8	Αυξημένη αποδοτικότητα	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ			2,58
		5,2	9,0	27,8	39,2	18,9			

Η προσωπική επιθυμία για επιμόρφωση (55,7%), ο εμπλουτισμός (52,4%) και η εξειδίκευση των γνώσεων (50,4%) αλλά και η αναβάθμιση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (50,%) φαίνονται να είναι οι πιο σημαντικοί λόγοι για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος από τους ερωτώμενους. Αντιθέτως, χαμηλότερη σημαντικότητα φαίνεται να έχουν η απόκτηση τυπικών προσόντων (27,4%) και η ανάγκη για σύναψη σχέσεων και επικοινωνία με συναδέλφους (25,9%).

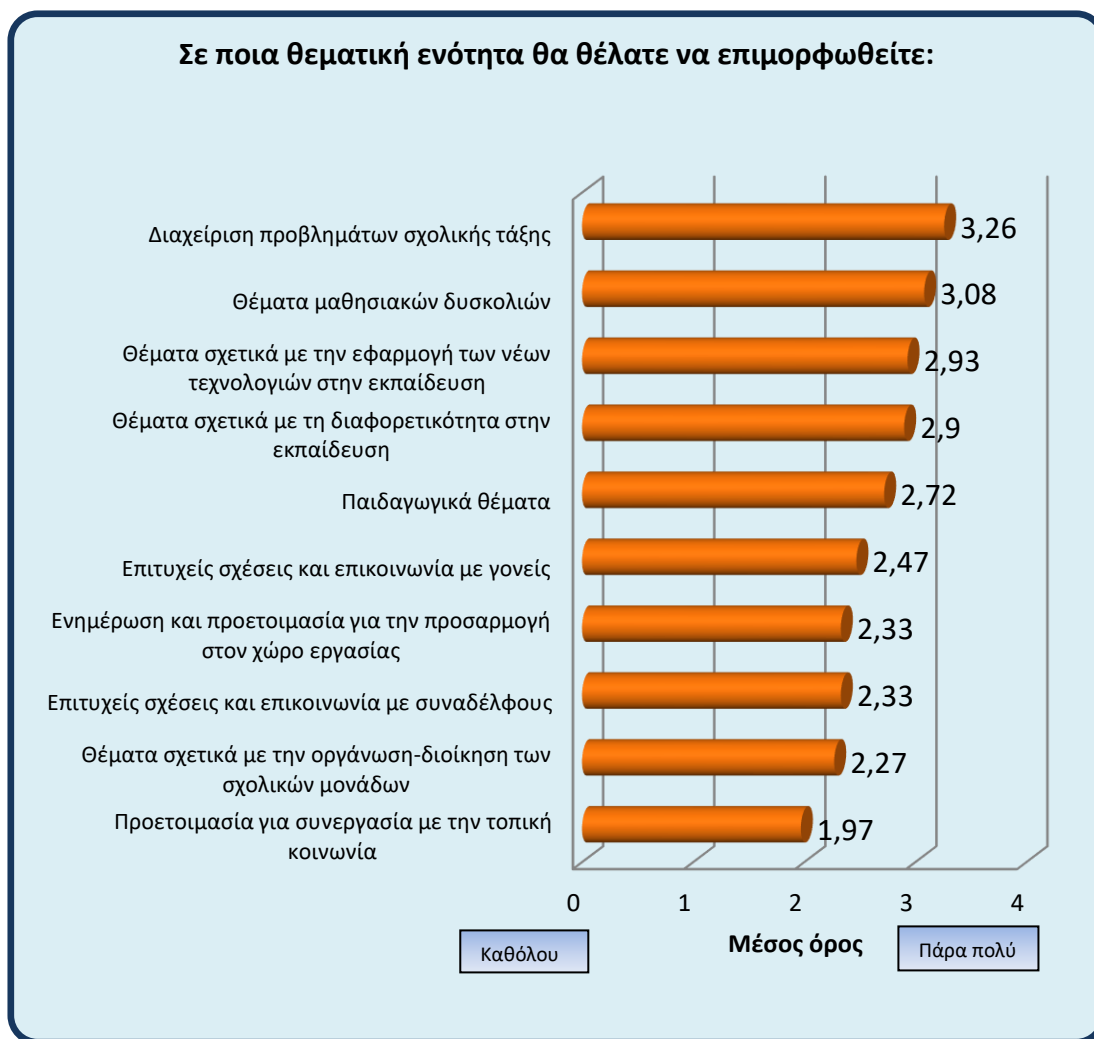


**Διάγραμμα 9. Λόγοι παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος**

**Πίνακας 10. Σε ποια θεματική ενότητα θα θέλατε να επιμορφωθείτε:**

A/A EP.	Θεματική ενότητα	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)					Μέση τιμή
18.1	Προετοιμασία για συνεργασία με την τοπική κοινωνία	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	1,97
		9,0	19,3	42,0	25,0	4,7	
18.2	Επιτυχείς σχέσεις και επικοινωνία με γονείς	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	2,47
		3,8	11,8	34,0	34,9	15,6	
18.3	Επιτυχείς σχέσεις και επικοινωνία με συναδέλφους	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	2,33
		4,2	15,6	34,9	33,5	11,8	
18.4	Θέματα σχετικά με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	2,93
		3,3	2,8	15,6	54,2	24,1	
18.5	Ενημέρωση και προετοιμασία για την προσαρμογή στον χώρο εργασίας	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	2,33
		7,1	13,2	32,5	34,4	12,7	
18.6	Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης (παραβατικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς)	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	3,26
		1,0	3,3	9,1	42,1	44,5	
18.7	Παιδαγωγικά θέματα (αναπτυξιακά στάδια μαθητή, θεωρίες μάθησης)	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	2,72
		6,2	7,2	21,5	38,8	26,3	
18.8	Θέματα μαθησιακών δυσκολιών (σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή)	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	3,08
		2,9	2,9	15,3	41,1	37,8	
18.9	Θέματα σχετικά με την οργάνωση-διοίκηση των σχολικών μονάδων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	2,27
		7,2	18,7	27,3	33,5	13,4	
18.10	Θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση (Διαπολιτισμική αγωγή, Ειδική αγωγή)	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	2,90
		3,8	6,2	18,7	38,8	32,5	

Η διαχείριση προβλημάτων της σχολικής τάξης (44,5%), τα θέματα μαθησιακών δυσκολιών (41,1%) και τα θέματα σχετικά με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (54,2%) φαίνεται να είναι οι πιο επιθυμητές θεματικές ενότητες για επιμόρφωση. Αντιθέτως, χαμηλότερο ενδιαφέρον υπάρχει για θέματα σχετικά με την οργάνωση – διοίκηση των σχολικών μονάδων (όμως άνω του μετρίου) (33,5%) και για την προετοιμασία για συνεργασία με την τοπική κοινωνία (25%).

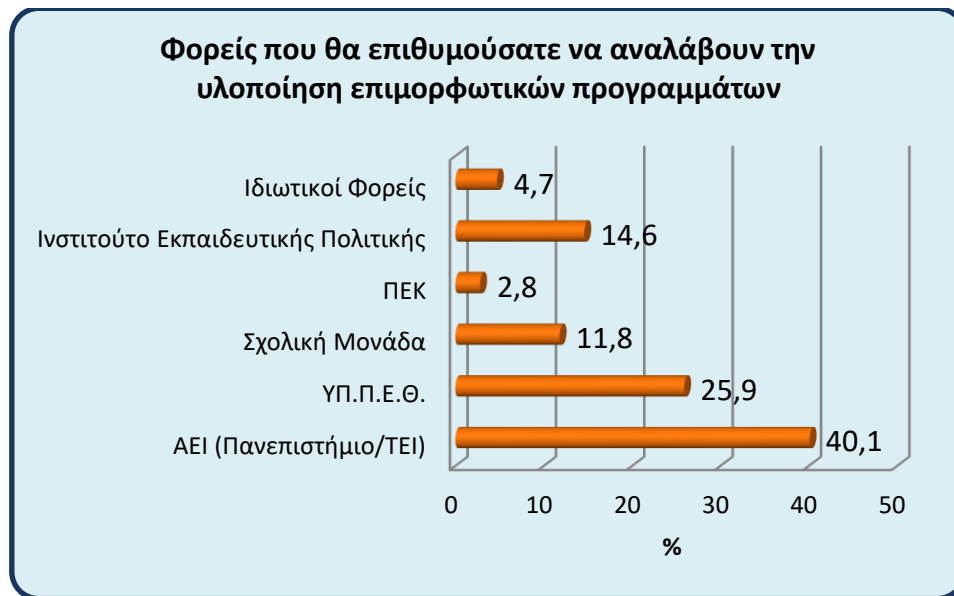


**Διάγραμμα 10. Σε ποια θεματική ενότητα θα θέλατε να επιμορφωθείτε**

**Πίνακας 11. Ποιοι φορείς θα επιθυμούσατε να αναλάβουν την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων;**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
<i>ΑΕΙ (Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ)</i>	85	40,1
<i>ΥΠ.Π.Ε.Θ.</i>	55	25,9
<i>Σχολική Μονάδα</i>	25	11,8
<i>ΠΕΚ</i>	6	2,8
<i>Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής</i>	31	14,6
<i>Ιδιωτικοί Φορείς</i>	10	4,7

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα θα επιθυμούσαν να αναλάβουν τα ΑΕΙ την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (40,1%). Μεγάλο ποσοστό (25,9%) υποδεικνύει και το ΥΠ.Π.Ε.Θ. Το μικρότερο ποσοστό (2,8%) συγκεντρώνουν τα ΠΕΚ.



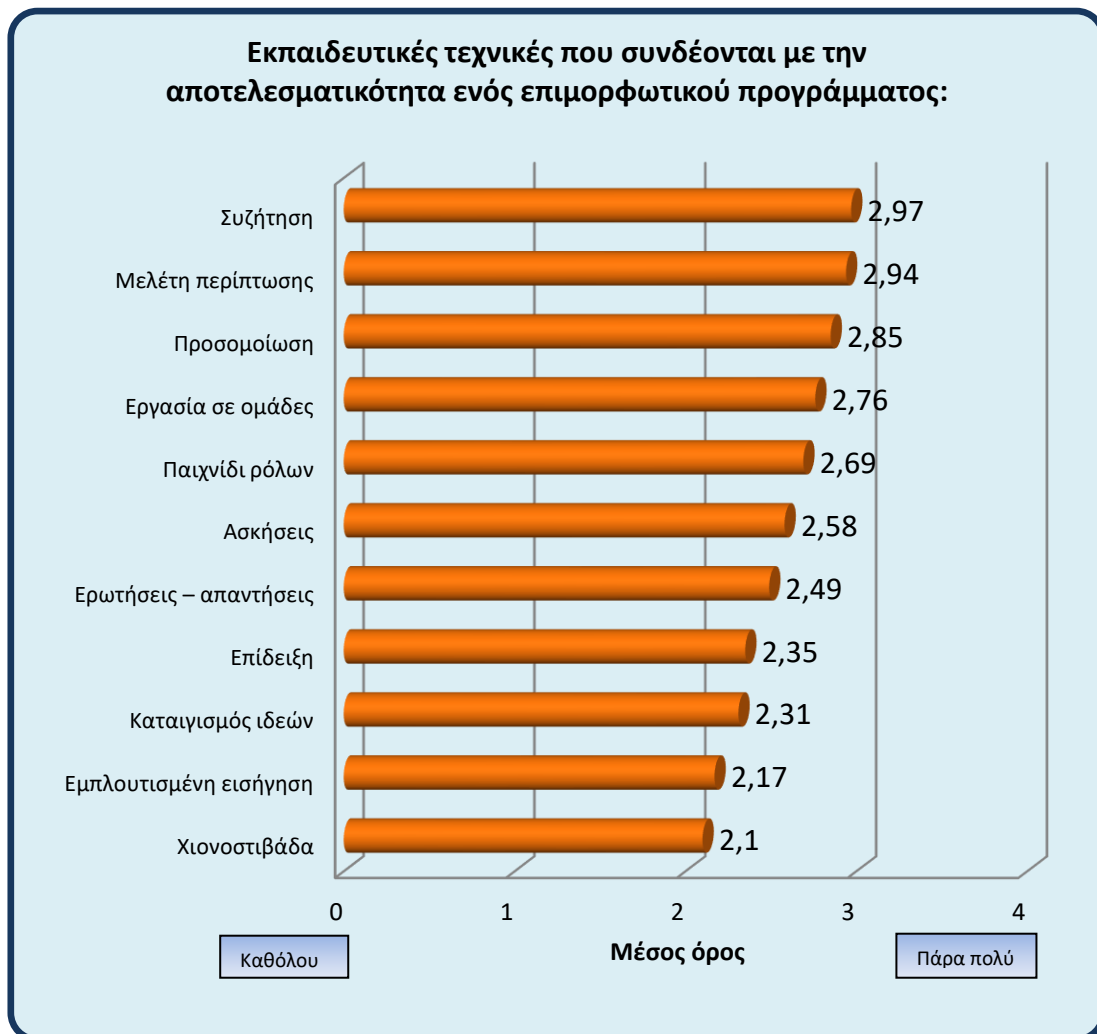
**Διάγραμμα 11. Ποιοι φορείς θα επιθυμούσατε να αναλάβουν την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων;**

**Πίνακας 12. Εκπαιδευτικές τεχνικές που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος:**

Α/Α ΕΡ.	Εκπαιδευτική τεχνική	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)					Μέση τιμή
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
20.1	Εμπλουτισμένη εισήγηση	5,2	20,3	34,4	32,5	7,5	2,17
20.2	Καταιγισμός ιδεών	4,2	14,6	38,7	30,7	11,8	2,31
20.3	Εργασία σε ομάδες	1,4	6,6	25,9	46,7	19,3	2,76
20.4	Ερωτήσεις – απαντήσεις	1,4	11,8	35,4	39,2	12,3	2,49
20.5	Συζήτηση	0,5	3,8	18,4	53,3	24,1	2,97
20.6	Μελέτη περίπτωσης	0,5	8,0	13,2	53,8	24,5	2,94
20.7	Ασκήσεις	1,4	10,4	30,2	44,8	13,2	2,58
20.8	Χιονοστιβάδα	4,7	17,0	49,1	22,2	7,1	2,10
20.9	Παιχνίδι ρόλων	1,9	11,3	23,6	42,5	20,8	2,69
20.10	Επίδειξη	3,8	15,6	34,0	34,9	11,8	2,35
20.11	Προσομοίωση	3,3	6,1	18,4	46,2	25,9	2,85

Σύμφωνα με τους μετέχοντες στην έρευνα, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που συνδέονται περισσότερο με την αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι η συζήτηση (53,3%), η μελέτη περίπτωσης (53,8%) και η προσομοίωση (46,2%). Αντιθέτως, πιστεύουν ότι η χιονοστιβάδα (49,1%), η εμπλουτισμένη εισήγηση (34,4%) και ο καταιγισμός ιδεών (38,7%)

είναι εκπαιδευτικές τεχνικές που συμβάλουν μέτρια στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.



**Διάγραμμα 12. Εκπαιδευτικές τεχνικές που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος**



**Πίνακας 13. Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων**

		<b>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)</b>	<b>ΠΟΣΟΣΤΟ (%)</b>
<b>Κάθε πότε θεωρείται απαραίτητη τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα;</b>	<i>Κάθε τρίμηνο</i>	59	27,8
	<i>Κάθε χρόνο</i>	114	53,8
	<i>Κάθε πενταετία</i>	10	4,7
	<i>Κάθε φορά που συντελούνται αλλαγές</i>	29	13,7
<b>Ποια είναι η καλύτερη περίοδος για να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;</b>	<i>Στην αρχή της σχολικής χρονιάς.</i>	130	61,3
	<i>Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.</i>	64	30,2
	<i>Στη διάρκεια των διακοπών</i>	4	1,9
	<i>Στο τέλος του σχολικού έτους</i>	14	6,6
<b>Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να απαλλάσσονται από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;</b>	<i>Ναι</i>	171	80,7
	<i>Όχι</i>	41	19,3
<b>Ποια από τις ακόλουθες μορφές θα επιθυμούσατε να έχει η επιμόρφωσή σας;</b>	<i>Σεμινάρια στο σχολείο</i>	94	44,3
	<i>Σεμινάρια σε άλλους χώρους</i>	83	39,2
	<i>Κατ' οίκον μελέτη (αυτομόρφωση)</i>	4	1,9
	<i>Εξ αποστάσεως επιμόρφωση ενδιάμεσες συναντήσεις</i>	31	14,6

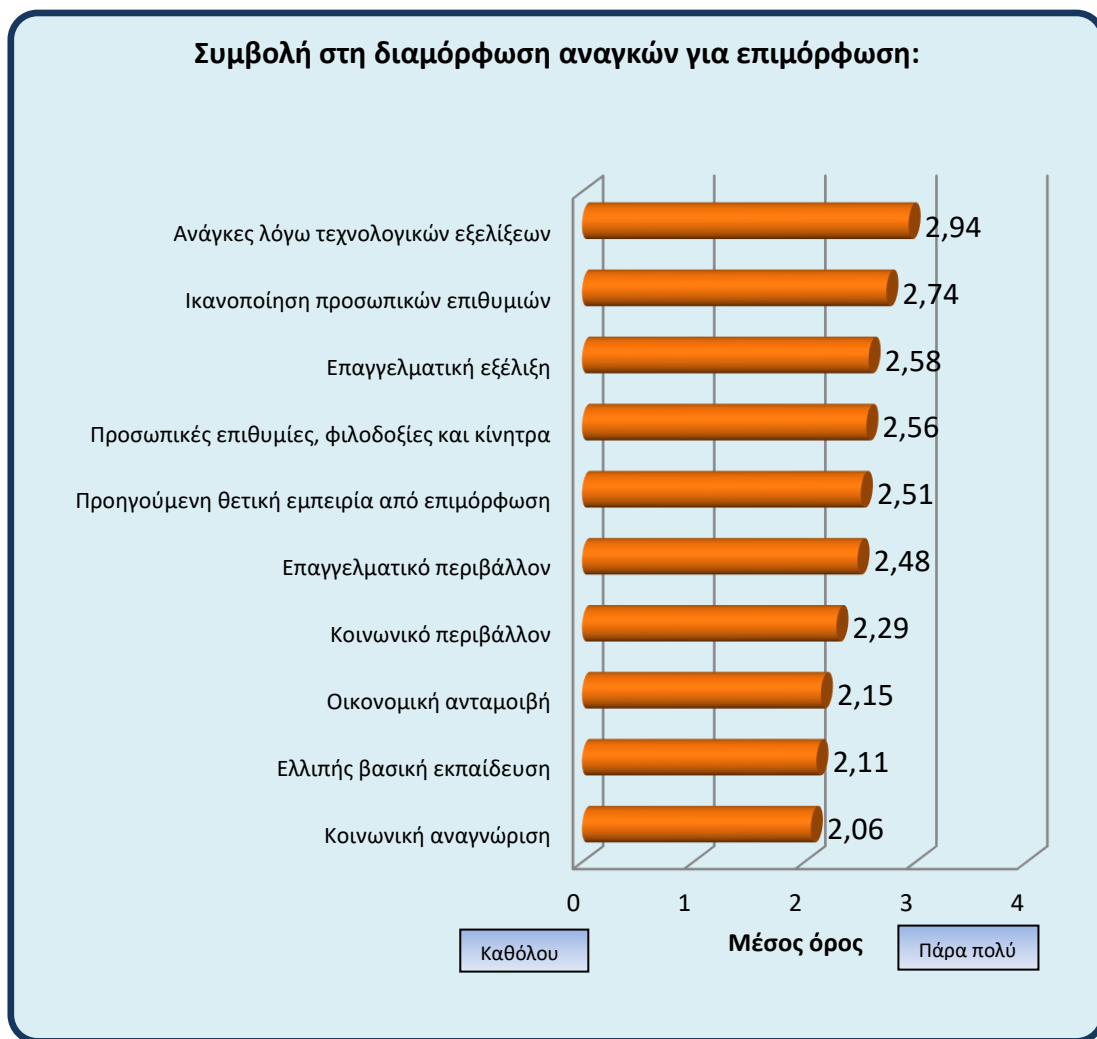
Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν, στην πλειονότητά τους (53,8%), ότι θα πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα κάθε χρόνο. Βέβαια, ένα σημαντικό ποσοστό (27,3%) θεωρεί ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα θα έπρεπε να υλοποιούνται κάθε τρίμηνο.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, στην πλειονότητά τους (61,3%), ότι η καλύτερη περίοδος για να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι η αρχή της σχολικής χρονιάς και πρέπει να απαλλάσσονται από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε αυτό (80,7%). Οι πιο επιθυμητές μορφές επιμόρφωσης είναι τα σεμινάρια στο σχολείο (44,3%) και τα σεμινάρια σε άλλους χώρους (39,2%).

**Πίνακας 14. Συμβολή στη διαμόρφωση αναγκών για επιμόρφωση:**

Α/Α ΕΡ.	Πρόταση	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)					Μέση τιμή
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
25.1	Ελλιπής βασική εκπαίδευση	Καθόλου 6,6	Λίγο 17,9	Μέτρια 41,5	Πολύ 25,9	Πάρα πολύ 8,0	2,11
25.2	Προηγούμενη θετική εμπειρία από επιμόρφωση	Καθόλου 1,4	Λίγο 10,4	Μέτρια 34,4	Πολύ 42,9	Πάρα πολύ 10,8	2,51
25.3	Επαγγελματικό περιβάλλον	Καθόλου 1,9	Λίγο 6,6	Μέτρια 40,1	Πολύ 44,3	Πάρα πολύ 7,1	2,48
25.4	Κοινωνικό περιβάλλον	Καθόλου 3,3	Λίγο 12,7	Μέτρια 45,3	Πολύ 29,2	Πάρα πολύ 9,4	2,29
25.5	Ανάγκες λόγω τεχνολογικών εξελίξεων	Καθόλου 1,4	Λίγο 3,3	Μέτρια 18,9	Πολύ 52,4	Πάρα πολύ 24,1	2,94
25.6	Προσωπικές επιθυμίες, φιλοδοξίες και κίνητρα	Καθόλου 2,4	Λίγο 13,7	Μέτρια 27,4	Πολύ 39,2	Πάρα πολύ 17,5	2,56
25.7	Οικονομική ανταμοιβή	Καθόλου 13,2	Λίγο 13,2	Μέτρια 30,7	Πολύ 31,6	Πάρα πολύ 11,3	2,15
25.8	Επαγγελματική εξέλιξη	Καθόλου 3,3	Λίγο 12,7	Μέτρια 25,5	Πολύ 39,2	Πάρα πολύ 19,3	2,58
25.9	Ικανοποίηση προσωπικών επιθυμιών	Καθόλου 1,9	Λίγο 9,9	Μέτρια 22,2	Πολύ 44,3	Πάρα πολύ 21,7	2,74
25.10	Κοινωνική αναγνώριση	Καθόλου 10,4	Λίγο 18,9	Μέτρια 33,5	Πολύ 28,8	Πάρα πολύ 8,5	2,06

Τέλος, ζητήθηκε, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, να αξιολογήσουν ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν τις ανάγκες για επιμόρφωση. Οι ανάγκες λόγω τεχνολογικών εξελίξεων (52,4%), η ικανοποίηση προσωπικών επιθυμιών (44,3%) και η επαγγελματική εξέλιξη (39,2%) φαίνεται να είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες, ενώ η κοινωνική αναγνώριση (28,8%) και η ελλιπής βασική εκπαίδευση (25,9%) αναφέρονται σε μέτριο επίπεδο.



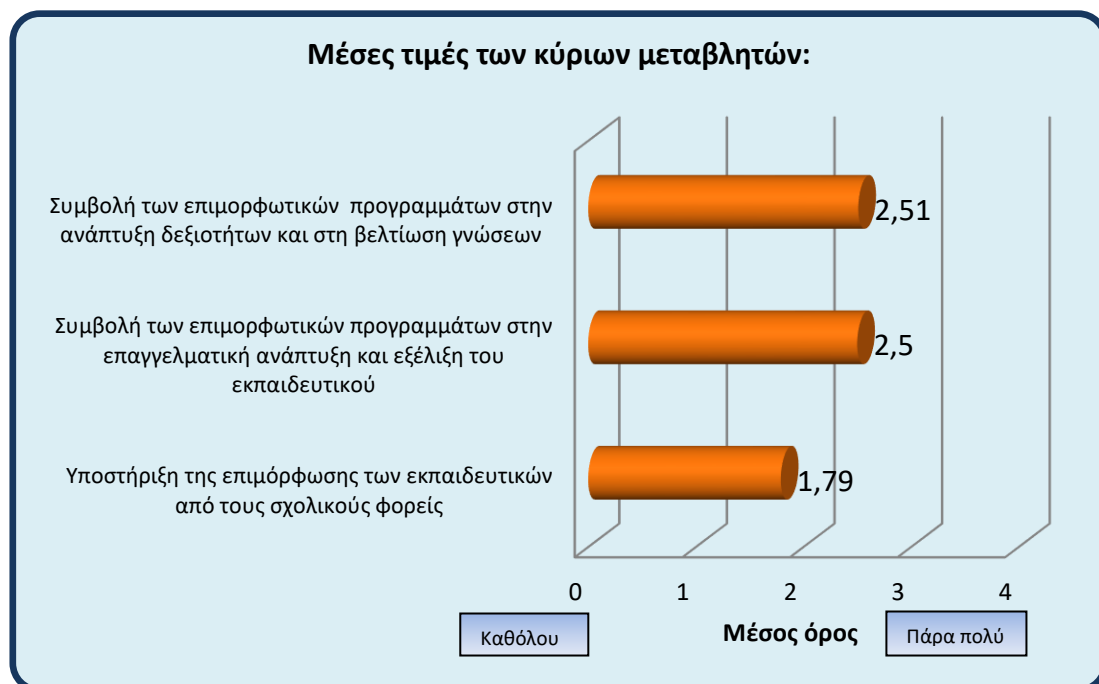
**Διάγραμμα 13. Συμβολή στη διαμόρφωση αναγκών για επιμόρφωση**

## 6.6 ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΚΥΡΙΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

Συγκεντρωτικά, οι κύριες μεταβλητές της έρευνας παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο τμήμα, προέκυψαν ως μέσος όρος των σκορ στις κλίμακες ερωτήσεων που αφορούσαν:

**Πίνακας 15. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των κύριων μεταβλητών:**

A/A ΕΡ.	Μεταβλητή	N	M.T.	T.A.
13	Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων	212	2,51	0,801
14	Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού	212	2,50	0,833
15	Υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς φορείς	212	1,79	0,732



**Διάγραμμα 14: Μέσες τιμές των κύριων μεταβλητών**

Σε μια κλίμακα από 0=Καθόλου έως 4=Πάρα πολύ, διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι πιστεύουν άνω του μετρίου ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλλουν τόσο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, πιστεύουν κάτω του μετρίου ότι υπάρχει υποστήριξη της επιμόρφωσης τους από τους σχολικούς φορείς.

Για να διαπιστώσουμε αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους στα εξεταζόμενα θέματα χρησιμοποιούμε τα στατιστικά τεστ T-test και Mann-Whitney test σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ . Επίσης, χρησιμοποιούμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson για τον εντοπισμό πιθανών συσχετίσεων μεταξύ ορισμένων ποσοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών και των υπό εξέταση μεταβλητών.

**Πίνακας 16: Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό**

		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
ΦΥΛΟ	<i>Άρρεν</i>	2,49	0,744	T-test	0,711
	<i>Θήλο</i>	2,53	0,835		
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	<i>Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας</i>	2,55	0,790	T-test	0,253
	<i>Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας</i>	2,41	0,826		
ΣΠΟΥΔΕΣ	<i>Βασικές σπουδές</i>	2,57	0,810	Mann-Whitney	0,341
	<i>Επιπλέον σπουδές</i>	2,47	0,795		
Έχετε κάνει Ενδοϋπηρεσιακή ή Ενδοσχολική επιμόρφωση;	<i>Ναι</i>	2,55	0,760	Mann-Whitney	0,226
	<i>Όχι</i>	2,37	0,936		

Διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων είναι ομοειδείς, ανεξαρτήτως της δημογραφικής ομάδας στην οποία ανήκουν.

**Πίνακας 17. Συσχέτιση συμβολής των επιμορφωτικών προγραμμάτων με Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

	<i>Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων</i>
	R <sup>1</sup>
Ηλικία	0,010
Έτη υπηρεσίας	0,054
Αριθμός συμμετοχών σε επιμορφωτικά προγράμματα	0,072

<sup>1</sup> Συντελεστής συσχέτισης Pearson

Αντιστοίχως, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και ο αριθμός συμμετοχών σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν σχετίζονται καθόλου με τη συγκεκριμένη μεταβλητή.

**Πίνακας 18: Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό**

		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
ΦΥΛΟ	<i>Άρρεν</i>	2,48	0,787	T-test	0,766
	<i>Θήλο</i>	2,52	0,861		
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	<i>Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας</i>	2,57	0,794	T-test	0,05*
	<i>Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας</i>	2,33	0,906		
ΣΠΟΥΔΕΣ	<i>Βασικές σπουδές</i>	2,52	0,880	Mann-Whitney	0,563
	<i>Επιπλέον σπουδές</i>	2,49	0,800		
Έχετε κάνει Ενδοϋπηρεσιακή ή Ενδοσχολική επιμόρφωση;	<i>Ναι</i>	2,56	0,772	Mann-Whitney	0,102
	<i>Όχι</i>	2,28	1,012		

Το φύλο, οι σπουδές και η προηγούμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν φαίνεται να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Όμως, φαίνεται ότι οι Εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό (από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας) ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού ( $p=0.05$ ).

#### Πίνακας 19. Συσχέτιση συμβολής των επιμορφωτικών προγραμμάτων με Δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού
	R <sup>1</sup>
Ηλικία	0,013
Έτη υπηρεσίας	0,061
Αριθμός συμμετοχών σε επιμορφωτικά προγράμματα	0,065

<sup>1</sup> Συντελεστής συσχέτισης Pearson

Η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και ο αριθμός συμμετοχών σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν σχετίζονται καθόλου με τη συγκεκριμένη μεταβλητή.

#### Πίνακας 20: Υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς φορείς ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
--	-----------	-----------------	------	---------

ΦΥΛΟ	<i>Άρρεν</i>	1,73	0,719	T-test	0,356
	<i>Θήλυ</i>	1,82	0,740		
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	<i>Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας</i>	1,80	0,736	T-test	0,731
	<i>Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας</i>	1,76	0,728		
ΣΠΟΥΔΕΣ	<i>Βασικές σπουδές</i>	1,891	0,820	Mann-Whitney	0,05*
	<i>Επιπλέον σπουδές</i>	1,710	0,653		
Έχετε κάνει Ενδοϋπηρεσιακή ή Ενδοσχολική επιμόρφωση;	<i>Ναι</i>	1,80	0,695	Mann-Whitney	0,479
	<i>Όχι</i>	1,73	0,866		

Το φύλο, η ειδικότητα και η προηγούμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν φαίνεται να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Όμως, φαίνεται ότι οι Εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό (από τους εκπαιδευτικούς με βασικές σπουδές) ότι υπάρχει υποστήριξη της επιμόρφωσής τους από τους σχολικούς φορείς ( $p=0.05$ ).

#### Πίνακας 21. Συσχέτιση υποστήριξης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με Δημογραφικά χαρακτηριστικά

	<i>Υποστήριξη τους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς φορείς</i>
	R <sup>1</sup>
<b>Ηλικία</b>	-0,064
<b>Έτη υπηρεσίας</b>	-0,062
<b>Αριθμός συμμετοχών σε επιμορφωτικά προγράμματα</b>	0,055

<sup>1</sup> Συντελεστής συσχέτισης Pearson

Η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και ο αριθμός συμμετοχών σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν σχετίζονται καθόλου με τη συγκεκριμένη μεταβλητή.

**Πίνακας 22. Απόψεις για την επιμορφωτική εμπειρία:**

A/A EP.		ΠΟΣΟΣΤΟ (%)				
12	Οι γνώσεις που αποκτήσατε μέσω της επιμόρφωσης σας βοήθησαν στην άσκηση των διδακτικών σας καθηκόντων;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
		5,7	11,8	29,7	35,4	17,5
16	Οι γνώσεις που αποκτήσατε μέσω της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σας βοήθησαν στην άσκηση των διδακτικών σας καθηκόντων;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
		7,5	17,9	40,6	26,4	7,5

Κοιτώντας συγκριτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την βοήθεια στην άσκηση των διδακτικών καθηκόντων που προσφέρει η επιμόρφωση και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, παρατηρούμε ότι ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (35,4%) πιστεύει ότι η επιμόρφωση γενικά βοηθάει πολύ, αλλά η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση προσφέρει μέτρια βοήθεια (40,6%) στους εκπαιδευτικούς.



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας αυτής, εκτός από τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παρεχόμενα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και την αναγκαιότητα αυτών, ήταν και η διερεύνηση μιας σειράς παραγόντων που καθορίζουν την διεξαγωγή αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως οι θεματικοί άξονες, οι μεθοδολογικές τεχνικές, ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων κτλ. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού αυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν είτε για να προσθέσουν ή για να συμπληρώσουν πεδία σε παλιότερες έρευνες με συναφές αντικείμενο. Θα μπορούσαν επίσης να αποτελέσουν μια καλή πηγή πληροφοριών σε περίπτωση ενός νέου θεσμικού πλαισίου αναφορικά με την επιμόρφωση.

Από την προηγηθείσα στατιστική ανάλυση και μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, συμπεραίνεται ότι το 57,5% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει κάνει επιπλέον σπουδές πέρα των βασικών και ένα ακόμη πιο μεγάλο ποσοστό (79,2%) έχει συμμετάσχει σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Αυτό καταδεικνύει το ενδιαφέρον μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών για την τελειοποίηση της αρχικής κατάρτισης και απόκτηση επιπλέον προσόντων που θα βελτιώσουν την διδακτική τους ικανότητα (Μπουζάκης 2011:606). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι γνώσεις που τους παρέχει η βασική εκπαίδευση δεν είναι επαρκείς για την άσκηση των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων με αποτέλεσμα η επιμόρφωση να καθίσταται αναγκαία κυρίως για τον εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων (51,4%), λόγω των συνεχών αλλαγών και εξελίξεων (44,8%) και κατόπιν ως μέτρο ενίσχυσης της απόδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών.

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων καθώς και στην υιοθέτηση και προώθηση καινοτόμων μορφών μάθησης. Επίσης, συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους, στη συνεχή βελτίωση μέσω της δια βίου μάθησης και δημιουργούν πλεονέκτημα έναντι των συναδέλφων. Παρά τις θετικές επιπτώσεις που δημιουργεί η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σχολικοί φορείς δεν υποστηρίζουν το θεσμό, δεν ενθαρρύνουν την συμμετοχή τους σε αυτόν και δεν υπάρχει οικονομική ενίσχυση προς διευκόλυνση συμμετοχής. Τα παραπάνω συμπεράσματα έρχονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα εξαγόμενα συμπεράσματα στην έρευνα που πραγματοποίησε η Δακοπούλου (2004:282). Τα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα συμμετοχής και ως θετικός

απολογισμός είναι ότι οι προσφερόμενες γνώσεις βοηθούν στην άσκηση των διδακτικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Τα κίνητρα συμμετοχής τους στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η προσωπική επιθυμία για εμπλουτισμό και εξειδίκευση γνώσεων και η αναβάθμιση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων.

Η μεθοδολογία υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς ενισχύοντας την άποψη ότι ο σχεδιασμός είναι εξίσου σημαντικός με την διεξαγωγή. Η θεματολογία που φαίνεται να ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι η διαχείριση προβλημάτων στην τάξη, θέματα μαθησιακών δυσκολιών και οι διδακτικές μέθοδοι με τη χρήση Η/Υ και συμφωνεί με τα αποτελέσματα παλιότερης έρευνας του Νάσαινα (2006) με αντίστοιχο ποσοστό 22,2%. Εξάλλου, η εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών με την ενσωμάτωση των Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία εναρμονίζεται απόλυτα με τον νέο εκπαιδευτικό στόχο του ψηφιακού εγγραμματισμού. Ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες προκαλεί ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την ειδική αγωγή και την ανάγκη για επιμόρφωση πάνω στην παιδαγωγική της συμπερίληψης και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων που δημιουργούνται στην σχολική τάξη (41,1%). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με παλιότερη έρευνα της Γιαννοπούλου (2004), στην οποία το ενδιαφέρον για τις μαθησιακές δυσκολίες απασχολούσε μόνο το 6,9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Οι φορείς που θεωρούνται καταλληλότεροι για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι οι Πανεπιστημιακοί Φορείς (ΑΕΙ και ΤΕΙ) και το ΥΠ.Π.Ε.Θ. Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί γι' αυτά τα αποτελέσματα, είναι η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί προς τους Πανεπιστημιακούς φορείς για την ποιότητα και κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού τους. Οι καταλληλότερες εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρούνται η συζήτηση, η μελέτη περίπτωσης και η προσομοίωση, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην έλκονται από την τεχνική της εμπλουτισμένης εισήγησης και επιζητούν πιο συνεργατικά μοντέλα που ενισχύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την κριτική σκέψη.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα του Νάσαινα (2006) ως προς την καταλληλότητα των ΑΕΙ ως φορείς οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων (40,1% και 41,6% αντίστοιχα Δακοπούλου (2004) και της έρευνας των John B. O'Dwyer και ο Hilal Handan Atli (2015) καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης την ενδοσχολική, με επίκεντρο και χώρο διεξαγωγής το σχολείο, ετήσιας διάρκειας με πιο πρόσφορη περίοδο την αρχή του σχολικού έτους και συνοδευόμενη από απαλλαγή τους από τα διδακτικά καθήκοντα. Η ενδοσχολική επιμόρφωση,

παρουσιάζεται ως καταλληλότερη, καθώς έχει ως πεδίο εφαρμογής της το σχολείο, φυσικό χώρο για την σύνδεση θεωρίας με πράξης, δίνοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά με το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης και να εντοπίζει σημεία που τον προβληματίζουν στην πρακτική του (Ζώνιου- Σιδέρη, Παπασταυριανίδου, 2011: 969).

Εξάλλου, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση είναι οι τεχνολογικές εξελίξεις, η ικανοποίηση προσωπικών επιθυμιών και η επαγγελματική εξέλιξη ενώ η κοινωνική αναγνώριση και η ελλιπής βασική εκπαίδευση αναφέρονται αλλά σε χαμηλότερο επίπεδο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι παραπάνω παράγοντες προβάλλουν την εσωτερική ανάγκη των εκπαιδευτικών για βελτίωση και ενίσχυση του ρόλου τους, με την κάλυψη των προσωπικών τους αναγκών εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η μάθηση πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον προσαρμοσμένο στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Το μόνο δημογραφικό χαρακτηριστικό που φαίνεται να επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και την συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη είναι η διαφοροποίηση μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, με τους δάσκαλους να θεωρούν μεγαλύτερη την συμβολή της επιμόρφωσης, έναντι των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή βλέπουν θετικά το θεσμό της επιμόρφωσης, προβάλλοντας όμως και τα κριτήρια σχεδιασμού της που θα οδηγήσουν στη βελτιστοποίησή της. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση δεν είναι σε καμιά περίπτωση περιττή αλλά ενισχύει τις υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτικών, αναπτύσει τις δεξιότητες τους και συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Θα πρέπει όμως, κατά τον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος, να λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων και το πεδίο εφαρμογής της να είναι ο φυσικός χώρος του σχολείου, προάγοντας έτσι την ενδοσχολική επιμόρφωση ως την κύρια μορφή της. Εξάλλου το αίτημα των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική επιμόρφωση έχει στόχο την επαγγελματική ενδυνάμωση του προσωπικού και την αποτελεσματικότερη διαχείριση των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στην σχολική τάξη ((Ζώνιου- Σιδέρη, Παπασταυριανίδου, 2011: 975). Η ενδοσχολική επιμόρφωση θα μετατρέψει το σχολικό περιβάλλον σε μανθάνον οργανισμό που θα στηρίζεται στην συνεργασία μεταξύ των μελών του.

Θα ήταν λάθος να μην αναφερθεί ότι η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας υπόκειται σε κάποιους βασικούς περιορισμούς. Ένας εξ αυτών ήταν η διεξαγωγή της έρευνας αποκλειστικά στη βάση

της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου ακολουθώντας την διαδικασία της ποσοτικής ανάλυσης. Η συλλογή δεδομένων δεν περιελάμβανε ποιοτικά δεδομένα που θα αποσαφήνιζαν και θα εμπλούτιζαν την ερμηνεία των θέσεων των εκπαιδευτικών και πιθανόν να διευκρίνιζαν περαιτέρω ζητήματα. Επιπλέον, το δείγμα ήταν ικανοποιητικό (212 ερωτηματολόγια) αλλά προερχόταν αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας. Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί στο μέλλον σε τι βαθμό διαφοροποιούνται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με βάση την ευρύτερη περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με συναφείς έρευνες.

Κλείνοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα στους φορείς (δημόσιους ή και ιδιωτικούς) που ασχολούνται με τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, τόσο ως προς την επιλογή θεματικών πεδίων όσο και ως προς τις μεθοδολογικές τεχνικές τις οποίες μπορούν να ενσωματώσουν ώστε να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων-Εκδόσεις Έλλην.

Αιτιολογική Έκθεση (2018). *Για το σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*. Ανακτήθηκε στις 15-6-2018, στις 22.50 από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/aitiologiki\\_ek8esi.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/aitiologiki_ek8esi.pdf)

Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική διδακτορική διατριβή*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Αναστασιάδου, Α. (2016). *Ανίχνευση των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν σε μαθητές/τριες της πρώιμης παιδικής ηλικίας*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 4, Τεύχος 1, σελ. 57-78.

Αναστόπουλος, Χ. (2005). *Στάσεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι στο θαλάσσιο περιβάλλον*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο: Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (622- 627). Αθήνα: Πεδίο.

Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σύγχρονες επισημάνσεις. Στο: Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (967- 976). Αθήνα: Πεδίο.

Αρβανίτη, Ε.(2013). *Εκπαιδευτικές Κοινότητες Πρακτικής και Επαγγελματική Μάθηση στο Νέο Σχολείο*. Ανακτήθηκε την 4-6-2018, 13.45, από <http://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/tefxos-1-2013/tomos-1-teyχος-1-2013> .

Αρβανίτη Ε.& Κατσαρός Γ. (2016). Ενδοσχολική επαγγελματική μάθηση και διαφοροποίηση του διδακτικού σχεδιασμού. Ανακτήθηκε την 20-06-2018, 14:50, από [https://www.researchgate.net/publication/294427449\\_Endoscholike\\_epangelmatike\\_mathese\\_kai\\_diaphoropiose\\_tou\\_didaktikou\\_schediasmou](https://www.researchgate.net/publication/294427449_Endoscholike_epangelmatike_mathese_kai_diaphoropiose_tou_didaktikou_schediasmou).

Ασημάκη, Α., Μυλωνοπούλου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2016). *Προβλήματα και επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: μια ποσοτική μελέτη*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 11ο, 142- 156.

Αυτοαξιολόγησης, Δ., Τόμος, Ι. V., & Πλαίσιο, Β. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*.

Βοζαΐτης, Γ. Ν., Υφαντή, Α. Α., & Βεργίδης, Δ. Κ. (2016). *Θέσεις Σχολικών Συμβούλων για τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.

Ανακτήθηκε την 23-5-2018, 12.25  
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8704>.

Βασιλειάδου, Ο. (2007). *Η επίδραση της επιμόρφωσης στη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Κομοτηνή.

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα Μελίνα- Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- ΥΠΠΟ- ΓΓΕΕ.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας* 29, 97-126. Ανακτήθηκε την 3-5-2018, 14:55 doi:<http://dx.doi.org/10.12681/sas.871>.

Βουλτσίδης, Π. (2013). *Η Εφαρμογή Αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Γιαννοπούλου, Ε. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα .

Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Γρίβα, Ε. (2005). *Το Ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Εμπειρική Διερεύνηση των Παραμέτρων και των Θεσμικών Δομών της Επιμόρφωσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Γούτα, Ε., ΠΑντωνίου Π., & Παπαδάκης Σπ. (2017). *Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και συνεργατική μάθηση μέσω περιβαλλόντων συνδιαμόρφωσης περιεχομένου*. Ανακτήθηκε την 8-7-2018, 16:50

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1342>

Δακοπούλου, Α. Α. (2004). *Πολιτικές Επιμόρφωσης των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (1995-2003)*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Δασκολιά, Μ. Κ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Δεληγιάννης, Δ. (2016). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η σχέση του με τους εκπαιδευόμενους. Η περίπτωση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ*. Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Dessler, C. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Διπλάρη, Χρ. (2011). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (Δεκαετία 1980 έως 2010): Μια ιστορικο- συγκριτική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

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*, τεύχος 13, 114-118.

Δουλκερίδου, Π. (2017). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου*. Ανακτήθηκε την 20-07-2018, 18:05 <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8595> .

Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τομ. 6, 42-48.

Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, (2006). *Έκθεση επιτροπής για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζώνιου- Σιδέρη, Αθ. & Παπασταυρινίδου, Γ. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: οι δυνατότητες της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στο: Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (967- 976). Αθήνα: Πεδίο.

Hargreaves, A. & M. Fullan (2014). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μετφρ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Πατάκης.

Θεοδοσίου, Β. (2015). Πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση: μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής*, τομ.3, 129-152.

Ιορδανίδης, Γ. (2000). Ανάπτυξη του προσωπικού και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση. *Εκπαιδευτικά*, 55-56, 128-136.

Καραγιώργη, Γ.& Συμέου, Λ. (2005). Η Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Πλαίσια της Δια Βίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης. *Ενημερωτικό Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 6, 12-17

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Καυάλης, Α. & Παπαναστασίου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γενική εισαγωγικά θέματα*. Αθήνα : Σιδέρης.

Κελεσίδης, Ε., Μανάφη, Ι., & Μπότσας, Γ. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία με το μεικτό μοντέλο μάθησης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(1), 15-29.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Κιουλάνης, Σ. (2008). *Ανοιχτή και εζ' Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.



- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Κουδούνα, Μ. (2004). *Πολιτικές στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Κουτσελίνη, Μ. (χ.χ.). *Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε την 30-06-2018 από <https://ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/ActionResearch.pdf>
- Λαζαρίδου, Α., & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68), 126-146.
- Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονία, Θεσσαλονίκη.
- Λιοναράκης, Α. (2012). Για ποια «εξ αποστάσεως» εκπαίδευση μιλάμε; Ανακτήθηκε την 8-7-2018 από <https://edu4adults.wordpress.com/2010/03/17/%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B1-%C2%AB%CE%B5%CE%BE-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%BB-%CE%BC/>.
- Λιοναράκης, Α., & Φραγκάκη, Μ. (2016). *Στοχαστικο-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5(2Α).
- Μαντάς, Π. (2001). *Η Μετεκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η (2005). *Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη*. Στο: Μπαγάκης, Γ(επιμ) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχιμο
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ, 46.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. et al.: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τόμ. Β΄ Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σελ.93-135.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* τ. Β΄σελ, 142-143.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (348-354). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μαυροειδής, Γ. & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, σσ. 147-153. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/> πρόσβαση 28-05-2018.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, (2011). «*Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.*», Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μεταξάς, Ν. & Μιχαλιός, Μ. (2016). Τα πρότυπα και πειραματικά σχολεία: θύλακες αυτονομίας- Το διεθνές περιβάλλον. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 9ο, 174-183.

Μπαγάκης, Γ. (2016). *Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαγάκης, Γ. & Σκία, Κ. (2015). *Διερεύνηση των Δυνατοτήτων Επιμορφωσης των Εκπαιδευτικών σήμερα στην χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαμπινιώτης, Γ. : Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Επιφυλλίδες, Νέες Εποχές, εφημ. "Το Βήμα"*, Κυριακή 25 -11-1990, σ. Β- 10/36.

Μπαραλός, Γ. (2016). Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (61-69). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπίκος, Κ. (2013). *Η εξ' αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια καινοτομία που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή*. Ανακτήθηκε την 15-4-2018, 21.30 από [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/odigos/mpikos.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/mpikos.pdf).

Μπιρμπίλη, Μ. (2011). *Σχέδιο δράσης για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νέο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης 24/3/2011.

Μπίστα, Π. & Κόκκινος, Θ. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρότυπων-Πειραματικών σχολείων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από την πρακτική άσκηση μελλοντικών εκπαιδευτικών. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 10ο, 20-32.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ, & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα, Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2011). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Εθνικές και Ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Στο: Β. Δ. Οικονομίδης ( Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (602- 607). Αθήνα: Πεδίο.

Νάσαινας, Γ. Σ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) (Εμπειρική Έρευνα)*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Νάσαινας, Γ. Σ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα Μπατσιούλας.

Νικολουτσοπούλου, Γ. (2017). *Επιμόρφωση και Εργασιακή Ικανοποίηση. Μια Δυναμική Σχέση – Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (1991). *Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις*. Φιλολόγος, (64), 84-97.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2002). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα-ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες*. Στο 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. Ανακτήθηκε την

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: εκδ. τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Ξωχέλλης, Π.Δ. (2011). Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο: Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (593-601). Αθήνα: Πεδίο.

Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007). *Επιστημονική μελέτη με θέμα Ανίχνευση Επιμορφωτικών αναγκών στην Β/θμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007). *Επιστημονική μελέτη με θέμα Ανίχνευση Επιμορφωτικών αναγκών στην Α/θμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής–Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008). *Εξωτερική Αξιολόγηση του προγράμματος Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής–Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα.

Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008). *Καταγραφή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κατά το Γ' ΚΠΣ*. Αθήνα.

Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2011). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Αντικείμενο: Οι Ερευνητικές Εργασίες της Α' Τάξης του Λυκείου. Οδηγός Επιμόρφωσης*. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 12-6- 2018, στις 14:30 από [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_epimorf.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf).

Παλαιοκρασάς, Στ., Δημητρόπουλος, Β., Πάγκαλος, Στ., Παυλίδης, Γ., Νικολόπουλος, Α., Τσαλιαγκού, Ξ. & Τσιαντής, Κ. (2008). *Μελέτη: Οργάνωση Θεσμού Υποχρεωτικής/Περιοδικής Επιμόρφωσης για τους Εκπαιδευτικούς Ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παναγιωτόπουλος, Γ. (2017). *Σημειώσεις Εργαστηρίου «Επιμόρφωση Ενηλίκων»*. Πάτρα: Μ.Π.Σ. Διοίκηση Εκπαίδευσης.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 54-60. Ανακτήθηκε την 28-5-2018, 17:45, [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=105&bitstream=105\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=105&bitstream=105_01#page/1/mode/2up)

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τεύχος 60.

Πρόταση Νέων Δομών Υποστήριξης Εκπαιδευτικού Έργου (2017). *Σχολική Μονάδα. Ομάδες Σχολείων Προγραμματισμός & Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Έργου. Δομές Υποστήριξης*. Ανακτήθηκε στις 15-2-2018, στις 15:30 από <https://www.minedu.gov.gr/allages-se-didaktealyi-leitourgia-sxoleion/protovathmia-ekpaidefsi/31140-26-10-17-26-10-17-se-magnitoskopisi-i-imerida-gia-to-neo-diktyo-domon-ypostiriksis-tou-ekpaideftikoy-ergou-sto-ypourgeio-paideias-6>.

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον Αναστοχαστικό Επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Schemerhor, I. (2011). *Εισαγωγή στο management*. Αθήνα: Πασχαλίδης.

Σοφού, Ε. (2015). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Ανακτήθηκε την 17-5-2018, 16:40 [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita\\_d/sofoy.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_d/sofoy.pdf).

Σταματούρου, Α. (2016). Ο ρόλος της συνεργατικής κουλτούρας στη διεύρυνση της φσχετικής αυτονομίας μιας σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 9ο, 146-155.

Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ. & Βελισάριος, Α. (2016). Το e-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (79-86). Αθήνα: Γρηγόρη.

Φωτοπούλου, Β. Σ., & Υφαντή, Α. Α. (2014). Θέσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα: μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 57.

Φωτοπούλου, Β. (2015). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Χάδου, Ν. Ν. Α. (2017). Δια βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 163-172.

Χαρίσης, Α. (2016). *Εφαρμογή μετασχηματιστικού μοντέλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(6B).

Χατζηγιάννη, Α. (2008). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Χατζηπαναγιώτου, Π.& Μαρμαρά, Χ. (2014). *Πρακτικό δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών*. Ανακτήθηκε την 7-7-2018, 20:45 από [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/odigos/xatzipanagioutou.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/xatzipanagioutou.pdf)

Χρυσαντίδη Κ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Στο: Β. Δ. Οικονομίδης ( Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (36-44). Αθήνα: Πεδίο.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). *Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools*. *Journal of labor economics*, 19(2), 343-369.

Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2), 319-327.

Bayrakci, M. (2010). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 34, 10- 22.

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Calderhead, J. (1995). *The development of initial teacher education: Insights from research on learning to teach. Discussions on Some Educational Issues VI*. Research Report, 145, 63-75.

Cömert, M. (2018). A Qualitative Research on the Contribution of In-service Training to the Vocational Development of Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 6, 114-129.

De Monte, J. (2013). *High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning*. Center for American. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-30\\_elProgress](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-30_elProgress).

Πρόσβαση στις 15-06-2018.

Eraut, M. (1987). *In-service Teacher Education*. Στο Dunkin, Michael J. ed. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon

Eurydice, (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report Press: 730- 743

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. (2nd ed.). London: SAGE.

Freeman, D. (1982). *Observing teachers: three approaches to in-service training and development*. *Tesol Quarterly*, 16(1), 21-28.

Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812.

Hobson, A. J. (2002). *Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT)*. *Mentoring and tutoring*, 10(1), 5-20.

Jackson, P.W. (2014). *Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν*. Στο A.Hargreaves, M.G. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (106-123), Αθήνα: Πατάκη.

Jung, I. (2005). *ICT-pedagogy integration in teacher training: Application cases worldwide*. *Educational Technology & Society*, 8(2), 94-101.

Kansanem, P. (1987). *Discussion on some educational issues vi. Research Report*. Helsinki University, Finland.

Kelchtermans, G. (2004). *CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice*. In C. Day and J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.

Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Antoniou, P. (2009). *Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development*. *Teaching and teacher education*, 25(1), 12-23.

Little, J. W. (1993). *Teachers' professional development in a climate of educational reform*. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129-151.

Nuri Balta, N., Arslan, M. & Duru, H. (2015). The Effect of In-Service Training Courses on Teacher Achievement: A Meta-analysis Study. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 3, 254- 263.

O' Dwyer, J. B., & Atli, H. H. (2015). A study of in-service teacher educator roles, with implications for a curriculum for their professional development. *European journal of teacher education*, 38(1), 4-20.

O.E.C.D., (1998). *XXVth Report on competition policy 1995*. Ανακτήθηκε στις 15-4-2018, στις 21.30 από [http://ec.europa.eu/competition/publications/annual\\_report/1995/el.pdf](http://ec.europa.eu/competition/publications/annual_report/1995/el.pdf) .

O.E.C.D., (1998). *Staying ahead, In-service Training and Teacher Professional Development*. Centre for Educational Research and Innovation.

O.E.C.D., (2014). *Skills Beyond School: Synthesis Report*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.

OECD, (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>

Symeou, L., Karagiorgi, Y., Kaloyirou, C., & Roussounidou, E. (2009). *Reflections on teacher training for equity and social justice: The insertion Cypriot experience*. *Intercultural Education*, 20(6), 511-521

ul Amin, R., Ullah, O., & Ahmed, S. Z. (2017). In-Service Teachers' Training Program: A step towards quality Education Teachers are the key factor in promoting quality of education at grass root level. They ought to be kept themselves abreast with the modern approaches in promoting quality of education. *NICE Research Journal of Social Science*. ISSN: 2219-4282, 78-95.



## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ**

ΦΕΚ 89/7-3-1929, Νόμος 4037. Περί Μετεκπαιδύσεως των Δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω.

ΦΕΚ 309/24-8-1929, Νόμος 4397. Περί Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως.

ΦΕΚ 378/19-10-1929, Δ. Περί του Χρόνου Ορισμού των Διδασκαλείων προς Μετεκπαίδευσιν των Δημοδιδασκάλων.

ΦΕΚ 47/14-2-1930, Δ. Περί Τροποποιήσεως του Διατάγματος (περί μετεκπαιδύσεως των Δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω της 11-2-1929).

ΦΕΚ 165/6-6-1951, Β.Δ. Περί Καθηκόντων Συνδιευθυντού Σπουδών των Μετεκπαιδευομένων Δημοδιδασκάλων.

Εισηγητική Έκθεση Ν.4379/1964. Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως.

ΦΕΚ 197Β, /28-2-1972, Υ.Α. 23142/701. Περί Λειτουργίας Ταχύρρυθμου Μετεκπαιδύσεως προς Επιμόρφωσιν Αποσπαθησομένων εις Ελληνικά Σχολεία του Εξωτερικού Εκπαιδευτικών Λειτουργών».

ΦΕΚ 246Β730-3-1972, Υ.Α. 38685. Περί Προσκήσεως Διδασκάλων προς Συμμετοχήν εις Διαγωνισμόν Μετεκπαιδύσεως Μείζονος Διαρκείας εις το Διδασκαλείον Δημοτικής Εκπαιδύσεως.

ΦΕΚ 1044Β723-11-1972, Υ.Α. 118429. «Περί καθορισμού των διαδικασιών προς μετεκπαίδευσιν μείζονος διαρκείας και μετεκπαίδευσιν εις την ειδικήν αγωγήν εν τω Μαρασλείω Διδασκαλείω Δημοτικής Εκπαιδύσεως».

ΦΕΚ 218Β722-2-1975, Υ.Α. Φ.821.2/3/13908. Περί Λειτουργίας Ταχυρρύθμου Ειδικής Μετεκπαιδύσεως Επιλεγχομένων προς Απόσπασιν Εκπαιδευτικών εις Ελληνικά Σχολεία του Εξωτερικού.

ΦΕΚ 336Β724-3-1975, Υ.Α. Φ.863/3/2637. Περί Φιλοξενίας και Μετεκπαιδύσεως Ομογενών Εκπαιδευτικών Υπηρεστούντων εις Ελληνικά Σχολεία του Εξωτερικού».

ΦΕΚ 214/4-2-1975, Νόμος 186. Περί του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως και Διατάξεων τίνων του Προσωπικού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (άρθρο 2, παράγραφος 6).

ΦΕΚ 395B723-4 1977, Υ.Α. Φ. 557.1/36641. Περί Καθορισμού των Διαδικασιών Προκρίσεως και Επιλογής των προς Μετεκπαίδευσιν Διδασκάλων και Νηπιαγωγών εις το Μαρασλείον Διδασκαλείον Δημοτικής Εκπαιδεύσεως.

Εγκ. Αριθμ. Φ.557.1/129184 ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πρόσκληση Διδασκάλων και Νηπιαγωγών για Συμμετοχή τους στο Διαγώνισμα του έτους 1978 και Μετεκπαίδευση Μείζονος Διαρκείας και στην Ειδική Αγωγή στο Μ.Δ.Δ.Ε..

ΦΕΚ 17B714-1-1978, Υ.Α. Φ. 557.1/142096. Περί Οργανώσεως και Λειτουργίας Σεμιναρίου Μετεκπαιδεύσεως στη Χρήση Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας για τους Δευτεροετείς Μετεκπαιδευομένους στο Μ.Δ.Δ.Ε..

ΦΕΚ 71/13-4-1979, Π.Δ. 255. Περί Οργανώσεως και Λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) και Συμπληρώσεως των περί Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Διατάξεων του 459/1978 Διατάγματος.

ΦΕΚ 164/30-09-1985 Ν. 1566. Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις. (Κεφάλαιο Θ', Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών).

ΦΕΚ 18/ 14-02-1992 Ν. 2009. Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Άλλες Διατάξεις. (Κεφάλαιο Γ', Ρυθμίσεις για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).

ΦΕΚ 138/ 10-08-1992, Π.Δ. 250. Ρύθμιση Θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και Θεμάτων Λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων.

Εισηγητική Έκθεση Ν. 2327/1995. Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Ρύθμιση Θεμάτων Έρευνας Παιδείας και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.

ΦΕΚ Α' 156 31-7-1995, Ν. 2327. Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας Ρύθμιση Θεμάτων Έρευνας Παιδείας και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.

ΦΕΚ 1026B712-12-1995, Υ.Α.. Γ2/9021. Συμπλήρωση της Απόφασης για την Πραγματοποίηση Ειδικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, Ευέλικτων Μορφών Επιμόρφωσης για τους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΦΕΚ 46/11-3-1999, Π.Δ. 45. Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.

ΦΕΚ 24/13-2-2002, Ν. 2986. Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης , Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.

ΦΕΚ 71/19-5-2010, Ν. 3848. Αναβάθμιση του ρόλου του Εκπαιδευτικού – Καθιέρωση Κανόνων Αξιολόγησης και Αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και Λοιπές Διατάξεις.

ΦΕΚ 102/12-06-2018, Ν. 4547. Αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Λοιπές Διατάξεις.

---

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

---

**Αγρίνιο 28/5/2018**

Αγαπητοί συνάδελφοι.

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά στο ερευνητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας που έχω αναλάβει στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Π.Μ.Σ. «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας.

Η εργασία έχει ως θέμα «Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως συντελεστής διαμόρφωσης της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών του νομού Αιτωλοακαρνανίας.» Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική για την διεξαγωγή και την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας.

Σας διαβεβαιώνω για ανωνυμία και απόλυτη εμπιστευτικότητα. Τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας.

Εκτιμώντας τον κόπο και τον προσωπικό χρόνο που θα διαθέσετε σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα.

Κόκιου Μαρία  
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια  
ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας

## A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

### 1. ΦΥΛΟ:

Άρρεν  Θήλυ:

### 2. ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΣΑΣ (π.χ. 34 ετών):

### 3. ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Μόνιμος/η:  Αναπληρωτής / τρια:

### 4. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

ΠΕ70  ΠΕ70.50/ΠΕ71  ΠΕ60  ΠΕ05  ΠΕ06  ΠΕ07   
ΠΕ08  ΠΕ11  ΠΕ16.01  ΠΕ19/ΠΕ20  ΠΕ32  Άλλο

### 5. ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΤΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (π.χ. 15):

### 6. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

Ολιγοθέσιο (1/θέσιο- 4/θέσιο)   
Πολυθέσιο (4/θέσιο και άνω)

### 7. ΣΠΟΥΔΕΣ:

Παιδαγωγική Ακαδημία  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Δεύτερο πτυχίο  
Μεταπτυχιακό  
Διδακτορικό  
Διδασκαλείο- Εξομοίωση  
Άλλο \_\_\_\_\_

ΝΑΙ	ΟΧΙ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## B. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

8. Σε ποια από τις παρακάτω μορφές επιμόρφωσης έχετε συμμετάσχει;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Επιμόρφωση στα ΠΕΚ		
Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση		
Ενδοσχολική Επιμόρφωση		
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση		
Εισαγωγική επιμόρφωση ως νεοδιόριστοι		
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών		

9. Πόσες φορές περίπου συμμετείχατε σε επιμορφωτικά προγράμματα;

10. Πιστεύετε ότι η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι επαρκής για όλη την επαγγελματική τους ζωή;

Επιλέξτε	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

11. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Αναγκαία λόγω των συνεχών αλλαγών και εξελίξεων.					
Χρήσιμη για τον εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων.					
Χρήσιμη τόσο για την απόδοση των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.					
Αναγκαία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.					
Δύσκολη λόγω διαφόρων προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων.					
Περιττή.					

12. Οι γνώσεις που αποκτήσατε μέσω της επιμόρφωσης σας βοήθησαν στην άσκηση των διδακτικών σας καθηκόντων;

Επιλέξτε	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

## Γ . ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

13. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση γνώσεων;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Στη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας.					
Στη βελτίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης.					
Στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων στην εργασία.					
Στην καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους μαθητές.					
Στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.					
Στην προώθηση καινοτόμων μορφών μάθησης.					
Στον επανασχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη.					
Στη σύνδεση θεωριών μάθησης με την καθημερινή πρακτική στο χώρο του σχολείου.					
Στην αξιολόγηση μαθητή, εκπαιδευτικού, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου.					

14. Κατά πόσο τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Στη δημιουργία πλεονεκτήματος έναντι των συναδέλφων.					
Στην τόνωση αυτοπεποίθησης.					
Στη δημιουργία κινήτρων για επαγγελματικές φιλοδοξίες και τη διεκδίκηση θέσεων ευθύνης					
Στην προσωπική ανάπτυξη.					
Στην τόνωση του αισθήματος εμπιστοσύνης στον εαυτό σας.					
Στη δημιουργία ισχυρού βιογραφικού.					
Στη συνεχή βελτίωση μέσω της δια βίου μάθησης.					
Στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.					
Στη δημιουργία ενός ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος.					
Στο μετασχηματισμό της πρακτική μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή.					



## Δ. ΕΝΔΟΪΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

15. Κατά πόσο οι σχολικοί φορείς (Σχολικός Σύμβουλος, Δ/ντής Εκπαίδευσης, Δ/ντής Σχολικής Μονάδας) υποστηρίζουν την επιμόρφωσή σας;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Υπάρχει οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους τους σχολικούς φορείς					
Υπάρχει ενθάρρυνση από την σχολική μονάδα για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα					
Υπάρχει υποστήριξη από τους σχολικούς φορείς για απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα για να συμμετέχετε σε επιμορφωτικό πρόγραμμα					
Υπάρχει κατανόηση από τη σχολική μονάδα και τους σχολικούς φορείς σχετικά με τις δυσκολίες παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος					
Υπάρχει οικονομική ενίσχυση από τους σχολικούς φορείς για την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος					
Υπάρχει τεχνική ενίσχυση από τους σχολικούς φορείς για την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος					
Ο Σύλλογος Διδασκόντων αναπτύσσει πρωτοβουλίες για επιμορφωτικές δράσεις					
Οι σχολικοί φορείς εφαρμόζουν επιμορφωτικά προγράμματα στα πλαίσια της διά βίου μάθησης					
Τα επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονται από τους σχολικούς φορείς είναι υποχρεωτικά για τους εκπαιδευτικούς					

16. Οι γνώσεις που αποκτήσατε μέσω της ενδοϊπηρεσιακής επιμόρφωσης σας βοήθησαν στην άσκηση των διδακτικών σας καθηκόντων;

Επιλέξτε	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

## Ε. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ- ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

17. Για ποιο λόγο θα παρακολουθούσατε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Προσωπική επιθυμία για επιμόρφωση.					
Επαγγελματική εξέλιξη.					
Ανάγκη για σύναψη σχέσεων και επικοινωνία με συναδέλφους.					
Εμπλουτισμός γνώσεων.					
Εξειδίκευση γνώσεων.					
Απόκτηση τυπικών προσόντων.					
Αναβάθμιση και ανάπτυξη δεξιοτήτων.					
Αυξημένη αποδοτικότητα.					

18. Σε ποια θεματική ενότητα θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Προετοιμασία για συνεργασία με την τοπική κοινωνία.					
Επιτυχείς σχέσεις και επικοινωνία με γονείς					
Επιτυχείς σχέσεις και επικοινωνία με συναδέλφους					
Θέματα σχετικά με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση					
Ενημέρωση και προετοιμασία για την προσαρμογή στον χώρο εργασίας					
Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης (παραβατικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς)					
Παιδαγωγικά θέματα (αναπτυξιακά στάδια μαθητή, θεωρίες μάθησης).					
Θέματα μαθησιακών δυσκολιών (σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή).					
Θέματα σχετικά με την οργάνωση-διοίκηση των σχολικών μονάδων.					
Θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση (Διαπολιτισμική αγωγή, Ειδική αγωγή).					

19. Ποιοι φορείς θα επιθυμούσατε να αναλάβουν την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων; (Επιλέξτε μία απάντηση, αυτή που θεωρείται σημαντικότερη)

- ΑΕΙ (Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ)
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- Σχολική Μονάδα
- ΠΕΚ
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Ιδιωτικοί Φορείς


20. Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές συνδέονται με την αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Εμπλουτισμένη εισήγηση					
Καταιγισμός ιδεών					
Εργασία σε ομάδες					
Ερωτήσεις - απαντήσεις					
Συζήτηση					
Μελέτη περίπτωσης					
Ασκήσεις					
Χιονοστιβάδα					
Παιχνίδι ρόλων					
Επίδειξη					
Προσομοίωση					

**21. Κάθε πότε θεωρείται απαραίτητη τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα; (Επιλέξτε μία απάντηση, αυτή που θεωρείται σημαντικότερη)**

- Κάθε τρίμηνο
- Κάθε χρόνο
- Κάθε πενταετία
- Κάθε φορά που συντελούνται αλλαγές

**22. Ποια είναι η καλύτερη περίοδος για να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; (Επιλέξτε μία απάντηση, αυτή που θεωρείται σημαντικότερη)**

- Στην αρχή της σχολικής χρονιάς.
- Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- Στη διάρκεια των διακοπών.
- Στο τέλος του σχολικού έτους.

**23. Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να απαλλάσσονται από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;**

- Ναι  Όχι

**24. Ποια από τις ακόλουθες μορφές θα επιθυμούσατε να έχει η επιμόρφωσή σας; (Επιλέξτε μία απάντηση, αυτή που θεωρείται σημαντικότερη)**

- α. σεμινάρια στο σχολείο
- β. σεμινάρια σε άλλους χώρους
- γ. κατ' οίκον μελέτη (αυτομόρφωση)
- δ. εξ αποστάσεως επιμόρφωση ενδιάμεσες συναντήσεις

**25. Αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με τη συμβολή τους στη διαμόρφωση αναγκών για επιμόρφωση.**

	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
Ελλιπής βασική εκπαίδευση.					
Προηγούμενη θετική εμπειρία από επιμόρφωση.					
Επαγγελματικό περιβάλλον.					
Κοινωνικό περιβάλλον.					
Ανάγκες λόγω τεχνολογικών εξελίξεων .					
Προσωπικές επιθυμίες, φιλοδοξίες και κίνητρα.					
Οικονομική ανταμοιβή.					
Επαγγελματική εξέλιξη.					
Ικανοποίηση προσωπικών επιθυμιών.					
Κοινωνική αναγνώριση.					

**Ευχαριστώ θερμά  
για τη συμμετοχή σας.**