



Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Κ.Τ.)  
ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π.Ε&ΔΒΜ/Α.Π. 1-2-3

«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ. και 2 Π.Σ.Εισ.»

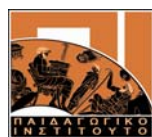


# Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

## Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»

Τελικός Δικαιούχος  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



Οκτώβριος 2010  
Αρχική έκδοση

Συσχέτιση-Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Μέρος 8ο

# **Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013):**

**Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών  
αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:  
Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων**

## Επιστημονική Ομάδα Έρευνας

### ■ Επιστημονικός Υπεύθυνος Μελέτης:

Παναγιώτης Αναστασιάδης,  
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,  
Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης

### ■ Επιστημονική Ομάδα Εργασίας (Εξωτερικοί Συνεργάτες)

Όνοματεπώνυμο	Ιδιότητα	Συμμετοχή στην Έρευνα
Βεργίδης Δημήτριος	Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών	Σχεδιασμός Ερευνητικού Πλαισίου Συσχέτιση - Ερμηνεία Αποτελεσμάτων
Καραδήμας Ευάγγελος	Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης	Σχεδιασμός Ερευνητικού Πλαισίου Παραγοντική Ανάλυση
Φερεντίνος Σπύρος	Σχολικός Σύμβουλος Γ' Αθήνας	Σχεδιασμός Ερευνητικού Πλαισίου Παραγοντική Ανάλυση
Τραντάς Πέτρος	Εκπαιδευτικός Ερευνητής, Στατιστολόγος	Σχεδιασμός Ερευνητικού Πλαισίου Σχεδιασμός Ερωτηματολογίων Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων Οργάνωση - Παρουσίαση Αποτελεσμάτων
Καρβούνης Λάμπρος	Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης	Σχεδιασμός Ερευνητικού Πλαισίου Σχεδιασμός Ερωτηματολογίων
Καραντζής Ιωάννης	Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών	Συσχέτιση - Ερμηνεία Αποτελεσμάτων
Ανάγνου Ευάγγελος	Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών	Συσχέτιση - Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

### ■ Επιστημονική Ομάδα Εργασίας (Στελέχη Παιδαγωγικού Ινστιτούτου)

Όνοματεπώνυμο	Ιδιότητα	Συμμετοχή στην Έρευνα
Καγκά Ευαγγελία	Σύμβουλος Π.Ι.	Σχεδιασμός Ερευνητικού Πλαισίου Σχεδιασμός Ερωτηματολογίων
Λουκέρης Διονύσιος	Πάρεδρος Π.Ι.	Σχεδιασμός Ερευνητικού Πλαισίου Σχεδιασμός Ερωτηματολογίων
Μαντάς Παναγιώτης	Πάρεδρος Π.Ι.	Σχεδιασμός Ερωτηματολογίων

## ■ Ομάδα Συλλογής, Ταξινόμησης και Καταχώρισης Ερωτηματολογίων

### Οργανωτικός Συντονισμός:

Καγκά Ευαγγελία, Σύμβουλος του Π.Ι.

Χατζηκωνσταντινίδου Χρυσούλα, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

### Υπεύθυνος Συλλογής Ερωτηματολογίων:

Φουτούχος Δημήτριος, Προϊστάμενος Τμήματος Διοικητικών Υποθέσεων του Π.Ι.

### Υπεύθυνοι Ταξινόμησης Ερωτηματολογίων:

Ιωάννου Στυλιανός, π. Πάρεδρος επί θητεία του Π.Ι.

Μίχος Πέτρος, Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

### Καταχώριση Ερωτηματολογίων (Αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στο Π.Ι.):

Αλεπουδέα Χριστιάννα, Βλαχοκυριάκου Φωτεινή, Γιαννακόπουλος Δημήτριος, Γιάχου Σοφία, Δαλαβίκας Θεόδωρος, Δανιόλου Αγγελική, Ζαμάνης Κωσταντίνος, Ζωγράφου Ελένη, Ιωάννου Στυλιανός, Καββαδά Αικατερίνη, Κατσαρού Βλασία, Κουκούλη Ελένη, Κωτσιδης Κωνσταντίνος, Μάνδαλος Νικόλαος, Μαυρομμάτης Ιωάννης, Μπακατσή Αγορίτσα, Μπαμπαρούτσης Χαράλαμπος, Μπενέκου Ελένη, Παλάσκα Μαρία, Παπαϊωάννου Βασιλική, Σοφού Ευστρατία, Σταυριανός Δημήτριος, Συμέλη Έλενα, Συρίου Ιωάννα, Τσιγώνη Στυλιανή, Χατζηκωνσταντινίδου Χρυσούλα, Ψωράκη Μαρία.

## ■ Σύνταξη εκθέσεων

### Μορφοποίηση Κειμένου – Γραφήματα:

Τραντάς Πέτρος, Εκπαιδευτικός Ερευνητής

### Φιλολογική Επιμέλεια:

Κατσαρού Βλασία, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

Χατζηκωνσταντινίδου Χρυσούλα, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

### Επιμέλεια Ηλεκτρονικής Έκδοσης:

Κωτσιδης Κώστας, Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

Συρίου Ιωάννα, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

# Περιεχόμενα

<b>1</b>	<b>Εισαγωγή</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Νέο Σχολείο</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Η διερεύνηση αναγκών</b>	<b>11</b>
3.1	Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου .....	12
3.2	Έρευνες στην Ελλάδα για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών .....	13
<b>4</b>	<b>Επιμέρους παρατηρήσεις επί των ερευνητικών ερωτημάτων</b>	<b>23</b>
4.1	Πρώτο ερώτημα: Αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης .....	23
4.2	Δεύτερο ερώτημα: Μορφές Επιμόρφωσης .....	24
4.3	Τρίτο ερώτημα: Θεματικές Ενότητες .....	26
4.4	Τέταρτο ερώτημα: Κίνητρα συμμετοχής .....	29
<b>5</b>	<b>Τελικές διαπιστώσεις</b>	<b>30</b>
<b>6</b>	<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>32</b>

# 1. Εισαγωγή

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τέθηκαν οι ακόλουθοι στρατηγικοί στόχοι:

1. Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας.
2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
3. Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
4. Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

Ειδικότερα, για τον στρατηγικό στόχο 2 (Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης) τονίζεται (μεταξύ άλλων): *«Ταυτόχρονα, πρέπει να εξασφαλιστεί διδασκαλία υψηλής ποιότητας, να παρασχεθεί κατάλληλη αρχική εκπαίδευση των διδασκόντων, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη στους διδάσκοντες και τους εκπαιδευτές και να καταστεί η διδασκαλία ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας».*

Διαπιστώνουμε ότι από την Ευρωπαϊκή Ένωση δίνεται προτεραιότητα στην αρχική εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στο πλαίσιο της βασικής αρχής της διά βίου μάθησης. Εξάλλου, ήδη στη δεκαετία του 1990 ο J. Delors είχε υπογραμμίσει ότι *«η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ενός φορέα αλλαγής, προώθησης της κατανόησης και της ανεκτικότητας, είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ φανερή. Είναι πιθανόν να γίνει ακόμη πιο ζωτικής σημασίας...»* (Delors et al., 1996: 157).

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 26<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 2007 (EC, 2007) αναγνωρίζεται ότι οι πολυσύνθετες απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό, στο σύγχρονο ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον, απαιτούν στενή συνεργασία σε όλες τις φάσεις, από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την εισαγωγική επιμόρφωσή τους μέχρι και την ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική ανάπτυξή τους. **Παράλληλα, τονίζεται πόσο σημαντικό είναι να διασφαλιστεί ότι η ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση αντιστοιχεί με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τόσο με ποιοτικούς όσο και με ποσοτικούς όρους.** Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι η αρχική εκπαίδευση, η εισαγωγική επιμόρφωση και η ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι συντονισμένη, συνεκτική, να διεξάγεται με επαρκείς πόρους και να εμπεριέχει τη διασφάλιση ποιότητας. Ο στόχος μιας

τέτοιας ολοκληρωμένης επιμορφωτικής στρατηγικής είναι η απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων/ικανοτήτων που θα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς:

- να μεταδίδουν εγκάρσιες δεξιότητες/ικανότητες στους μαθητές (όπως οι βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση<sup>1</sup>),
- να δημιουργούν ένα ασφαλές και ελκυστικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία,
- να διδάσκουν αποτελεσματικά σε ετερογενείς τάξεις μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα και με μεγάλη ποικιλία ικανοτήτων και αναγκών, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών ειδικής αγωγής,
- να εργάζονται σε στενή συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινωνία,
- να συμμετέχουν στην ανάπτυξη του σχολείου ή του κέντρου κατάρτισης στο οποίο απασχολούνται,
- να δημιουργούν νέα γνώση και να είναι καινοτομικοί μέσα από την εμπλοκή στην (ανα)στοχαστική πρακτική και έρευνα,
- να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ σε ποικίλες εργασίες, καθώς και για την προσωπική τους συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη,
- να γίνονται αυτόνομοι ηγέτες στην προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (βλ. EC, 2005).

Διαπιστώνουμε ότι το πρόταγμα στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό είναι η ανάπτυξη πολυποίκιλων και σύνθετων δεξιοτήτων/ικανοτήτων μέσα από μια διαδικασία διά βίου μάθησης, διαρκούς και ποιοτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Όπως, μάλιστα, έχει επισημανθεί σχετικά «...οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί της σημερινής εποχής θα πρέπει να μαθαίνουν διά βίου. Μία από τις πιο πρακτικές προσεγγίσεις είναι να τους εμπλέξουμε σε προγράμματα επίλυσης προβλημάτων και εμπειρικής μάθησης με τους συναδέλφους τους. Όπου υπάρχει μια κουλτούρα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα υπάρχει επίσης και επιτυχής μάθηση για τα παιδιά» (Tiedao, 2002: 306).

Η προτεραιότητα αυτή αποτυπώθηκε και με πιο συγκεκριμένους τρόπους: η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (EC, 2000), αλλά και έναν από τους 15 δείκτες ποιότητας για τη διά βίου μάθηση (EC, 2002).

<sup>1</sup> Οι 8 βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση (EC, 2005) είναι: 1) επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, 2) επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, 3) μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, 4) ψηφιακή ικανότητα, 5) μεταγνωστικές ικανότητες (μαθαίνω πώς να μαθαίνω), 6) κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, 7) αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα, και 8) πολιτιστική γνώση και έκφραση.



## 2. Νέο Σχολείο

Η Κοινωνία της Γνώσης, εκ των πραγμάτων, εφόσον η επιστήμη και η τεχνολογία είναι αποφασιστικής σημασίας παραγωγική δύναμη, αποτελεί τη σημαντικότερη προτεραιότητα των ανεπτυγμένων χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύοντας τον πρωτεύοντα ρόλο της γνώσης ως βασικού συστατικού στοιχείου της προσωπικής και κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης. Το πρόταγμα της κοινωνίας της γνώσης εμπεριέχει την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και ειδικότερα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Σύμφωνα με έρευνα αξιολόγησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η σύγχρονη κοινωνία της μάθησης, η οποία χαρακτηρίζεται από συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές, καθιστά αναγκαία και επιτακτική την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά, όταν στις τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσής του συμμετέχει ενεργητικά, εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και ενέργειες παρατήρησής τους και κριτικής ανασκόπησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και συνεπώς εντάσσεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών που επιχειρούνται.

Η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων αποτυπώνεται στο κείμενο «Νέο Σχολείο». Βασικές αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία του είναι:

1. Πρώτα ο μαθητής.
2. Κανένα σχολείο και κανένα παιδί δεν αφήνουμε να μείνει πίσω.
3. Νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες διδακτικές μέθοδοι, καινοτόμες δράσεις, πολιτιστική ζωή, χρήση σύγχρονων ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων.
4. Το Νέο Σχολείο είναι πρώτα απ' όλα **ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΙΣ... ΤΟΙΧΟΥΣ!** Ένα σχολείο ανοικτό στις ιδέες και την κοινωνία, στη γνώση και το μέλλον, που αξιοποιεί κάθε σύγχρονο εργαλείο: τον διαδραστικό πίνακα, το ηλεκτρονικό βιβλίο, το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, τον προσωπικό μαθητικό υπολογιστή.
5. Με πρωταγωνιστή τον μαχόμενο εκπαιδευτικό στην τάξη, το Νέο Σχολείο θα πετύχει τους στόχους του. Το Νέο Σχολείο δίνει έμφαση στη συνάρθρωση, τη συνέργεια και τον συντονισμό μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ισχυροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναβάθμισης του σχολείου, με πρωτοβουλίες αυτενέργειας και κίνητρα καινοτομίας, με τις γνώσεις που χρειάζεται για να ανταποκριθεί στην υψηλή αποστολή του και με αντίστοιχο υψηλό κύρος, θέση στην κοινωνία και αμοιβή.
6. Πράσινο σχολείο.
7. Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, σε αρμονική σύνδεση με τη Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης.
8. Δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους.



Στο κείμενο αυτό αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί «..βιώνουν ένα επαγγελματικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από άγχος, αίσθηση απαξίωσης και μια επιφυλακτικότητα απέναντι στην καινοτομία. Τρέχοντας να καλύψουν την όλη του ενός και μοναδικού βιβλίου, που σε πολλές περιπτώσεις δεν το θεωρούν ικανοποιητικό, χωρίς εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό, μέσα, νέες τεχνολογίες, καθώς και επαρκή παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση και επιμόρφωση, βλέπουν να περιορίζεται ο ρόλος τους σε αυτόν του απλού διεκπεραιωτή εκπαιδευτικών εντολών και κατευθύνσεων. Και αυτά όταν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης, παρότι το κύρος και η αμοιβή τους δεν είναι ανάλογα της υψηλής ευθύνης του επαγγέλματός τους».

Στο Νέο Σχολείο, όπως υπογραμμίζεται από το ΥΠΔΒΜΘ, υπηρετούνται κοινοί σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, όπως:

- η προώθηση της διά βίου μάθησης,
- η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- η προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
- η ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος.

Τονίζουμε ότι, κατά την εισαγωγή καινοτομιών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική, ακριβώς λόγω του κομβικού ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη διάχυση της καινοτομίας στη σχολική πράξη (βλ. ενδ. Riseborough, 1994).

Οι στρατηγικοί στόχοι στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου, σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, υποστηρίζονται με:

- διασφάλιση της πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση και αύξηση της συμμετοχής από την ηλικία των 4 ετών,
- διασφάλιση της πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,
- μείωση του ποσοστού των μαθητών που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες,
- μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση,
- πιστοποίηση των γνώσεων ξένης γλώσσας και χρήσης Η/Υ,
- δραστική αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία.

Σημειώνουμε ότι στα ολοήμερα σχολεία προβλέπεται η αύξηση των ωρών που αφορούν τον πολιτισμό και ειδικά τη λογοτεχνία. Αλλά και συνολικά στο Νέο Σχολείο, ο μαθητής «έρχεται σε επαφή με τον λογοτεχνικό πλούτο, το θέατρο, τη μουσική, την ιστορία και τον πολιτισμό γενικότερα». Είναι, λοιπόν, ευνόητο ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διευρύνει την παιδαγωγική και διδακτική του εμπέλεια διά της τέχνης και να διαφοροποιήσει τον ρόλο του με τη συμβολή της επιμόρφωσής του.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απασχολεί διαχρονικά τόσο το επίσημο κράτος (Βεργίδης, 1996· Εωχέλλης, 2006: 126-127) όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς (Βεργίδης, 1993· ΟΛΜΕ, 1991).

Στο πλαίσιο που προαναφέρθηκε, το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει ως σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το Νέο Σχολείο.

Στο περιβάλλον του Νέου Σχολείου *«αναδεικνύεται ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού και, με αυτή την έννοια, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί σε ζητήματα που άπτονται της δυναμικής της ομάδας και των σχέσεων στη σχολική τάξη (ιδιαίτερα στο σημερινό οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον), καθώς και σε ζητήματα ηγεσίας και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Επομένως, ο ρόλος της επιμόρφωσης είναι διττός, καθώς από τη μια θα πρέπει να υποστηρίξει το ανωτέρω θεωρητικό υπόβαθρο, με όρους διδακτικής πράξης που λαμβάνουν υπόψη τις σημερινές συνθήκες της σχολικής καθημερινότητας, και από την άλλη να θέσει τις βάσεις για τον μετασχηματισμό της»* ([www.epimorfosi.edu.gr](http://www.epimorfosi.edu.gr)).

Βασικό δομικό στοιχείο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης αποτελεί η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και στελεχών, πριν από την έναρξη του προγράμματος.

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, πριν την έναρξη ενός προγράμματος επιμόρφωσης, είναι μια πολύ σημαντική και απαραίτητη διαδικασία για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Όπως προκύπτει και από τη διεθνή βιβλιογραφία, όταν η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σχεδιάζεται με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, εκτιμάται ως αποτελεσματικότερη (Eraut, 1995· Duncombe και Armour, 2004), ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού, δόμησης και εφαρμογής της επιμόρφωσής τους (Borko και Putnam, 1995· National Foundation for the Improvement of Education, 1996).

Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε σε ορισμένες βασικές διευκρινίσεις για την έννοια της «ανάγκης».

### 3. Η διερεύνηση αναγκών

Για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου, απαιτείται καταρχάς η αποσαφήνιση της έννοιας **ανάγκη** και ο προσδιορισμός του σημασιολογικού της περιεχομένου (Βεργίδης, 1999: 22-37).

Η έννοια **ανάγκη** συγγέεται συχνά με παρεμφερείς έννοιες, όπως:

- η **αναγκαιότητα**, με αποτέλεσμα τον κίνδυνο άκριτης αποδοχής αναγκών που παρουσιάζονται ως μη διαπραγματεύσιμες «αναγκαιότητες» ή αντίθετα, την αμέριμνη προσδοκία υλοποίησης σχεδίων και πολιτικών που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες ανάγκες, χωρίς όμως την επίπονη, επίμονη και συστηματική εργασία που προϋποθέτει η εφαρμογή τους, με την απλή αναγωγή τους σε κάποια μεταφυσική αναγκαιότητα,
- η **επιθυμία**, που παραπέμπει σε έναν άκρατο υποκειμενισμό,
- η **ζήτηση**, που αποτελεί όρο της Οικονομίας (νόμος της προσφοράς και της ζήτησης).

Διευκρινίζουμε ότι η έννοια **ανάγκη** ορίζεται πάντοτε στο πλαίσιο μιας θεωρητικής προσέγγισης και συνεπώς επιδέχεται διαφορετικούς ορισμούς (Βεργίδης, 2003α).

Η διερεύνηση αναγκών αφορά τον προσδιορισμό στόχων και την αναγνώριση της διαφοράς μεταξύ των στόχων και της υπάρχουσας κατάστασης. Διερεύνηση αναγκών είναι, λοιπόν, η διαδικασία προσδιορισμού της απόστασης μεταξύ του «τι είναι» και του «τι θα 'πρεπε να είναι». Σε αυτό το σημείο, διευκρινίζουμε τη διάκριση μεταξύ της απόστασης στα αποτελέσματα (δεξιότητες/ικανότητες) και της απόστασης σε πόρους και δομές (Hunt, 1986). Το «τι θα 'πρεπε να είναι» αντιστοιχεί στη στοχοθεσία και εξαρτάται από το επίπεδο εμπάθυσης της διερεύνησης αναγκών (Vergidis, Katsigianni, Brinia, 2010).

Σύμφωνα με τους Scriven και Roth (1978), **ανάγκη** είναι η διαφορά ανάμεσα στο υπάρχον (actual) και το ικανοποιητικό (satisfactory). Επισημαίνεται, επίσης, ότι η **ανάγκη** σταματά και το «θέλω» αρχίζει ακριβώς στο επίπεδο της **επάρκειας**.

Οι ανάγκες μπορεί να είναι αντιφατικές ή/και συγκρουσιακές μεταξύ τους, εφόσον αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα (Βεργίδης, 1999:36). Προσθέτουμε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες έχουν αντικειμενικές και υποκειμενικές διαστάσεις (Βεργίδης, 2007).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι μια από τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το περιεχόμενό της να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Βεργίδης, 1998· Κόκκος, 2005: 94).

Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα και όταν ο πληθυσμός-στόχος έχει συνειδητοποιήσει σε βάθος τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, δεν τις εκφράζει ρητά ή τις εκφράζει με έμμεσο και υπαινικτικό τρόπο.

Η διερεύνηση αναγκών, τελικά, αποτελεί μια συνεχή διαδικασία ενταγμένη στην ιδιαίτερη οικονομική, κοινωνική και πολιτική κατάσταση, με όρους προσδιορισμού του θεσμικού πλαισίου και της επίδρασής του στην ομάδα-στόχο (Scriven και Roth, 1978).

### 3.1 Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου

Οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να έχουν μια **υποκειμενική** διάσταση, όπως, για παράδειγμα, η συνειδητοποίηση της έλλειψης συγκεκριμένων γνώσεων ή/και δεξιοτήτων/ικανοτήτων, η ερμηνεία του ρόλου του εκπαιδευτικού στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες και μια **αντικειμενική-συστημική** διάσταση, όπως η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, των σχολικών βιβλίων, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στα σχολεία κτλ. Γενικότερα, οι αντικειμενικές-συστημικές ανάγκες αναφέρονται στα λειτουργικά προαπαιτούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος και οι υποκειμενικές ανάγκες στην προσωπική πρόσληψη, σύνθεση, επεξεργασία και ερμηνεία τους.

Εφόσον οι επιμορφωτικές ανάγκες συναρτώνται με τον βαθμό συνειδητοποίησης της έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων, και τις αλλαγές στην εργασία και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημόσιων φορέων, μπορούμε να τις διακρίνουμε σε **συνειδητές** και **μη συνειδητές** ή **λανθάνουσες**.

Διευκρινίζουμε ότι ακόμη κι όταν ο πληθυσμός-στόχος έχει υψηλό βαθμό συνειδητοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών του, οι ανάγκες αυτές δεν εκφράζονται πάντοτε ρητά. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες σε τρεις κατηγορίες:

- α. συνειδητές και ρητές,
- β. συνειδητές και μη ρητές,
- γ. λανθάνουσες (και, βεβαίως, άρρητες) (Βεργίδης, 2003<sup>α</sup> και 2007).

Τονίζουμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφέρεται σε ρητές επιμορφωτικές ανάγκες, όπως προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Ο Mezirow (2007: 57) κάνει μια αξιοσημείωτη παρατήρηση σχετικά με τις «απόψεις». Διευκρινίζει ότι οι απόψεις (points of view) εκφράζουν τις νοητικές συνήθειες (habits of mind), με άλλα λόγια τις παραδοχές για τα μαθησιακά πρότυπα. Συνεπώς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες εκφράζουν τις γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις τους στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Συμπερασματικά, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαρκή διαδικασία. Η θέση αυτή ενισχύεται αν λάβουμε υπόψη μας ότι στον χώρο της εκπαίδευσης σημειώνονται συχνές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

Είναι σαφές ότι, ανάλογα με την κατηγορία επιμορφωτικών αναγκών που επιδιώκουμε ή έχουμε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τις κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές (Βεργίδης, 2007 και 2003α).

### **3.2 Έρευνες στην Ελλάδα για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών**

Τα τελευταία χρόνια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέραμε, απασχολεί έντονα τόσο τις εκπαιδευτικές αρχές, όσο και την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Οι σκοποί και οι στόχοι της, η μορφή της, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, οι τρόποι που μαθαίνουν θεωρείται ότι αποτελούν ζητήματα πρωταρχικής σημασίας για την ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης.

Από το 2000, η μόνη θεσμοθετημένη επιμόρφωση που πραγματοποιείται στη χώρα μας για εκπαιδευτικούς είναι η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καθώς και η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες στο πλαίσιο του προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας». Δεν προβλέπεται διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Προβλέπεται η σύσταση και λειτουργία συγκροτημένων ομάδων εργασίας σε επίπεδο ΟΕΠΕΚ, οι οποίες θα καθορίζουν το πρόγραμμα επιμόρφωσης (ΟΕΠΕΚ, 2003:5).

Η Παπανασούμ (2003) πραγματοποίησε το 1999 έρευνα σε δείγμα 710 εκπαιδευτικών (382 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 328 της Δευτεροβάθμιας), σχετικά με τις αντιλήψεις και εκτιμήσεις τους για το εκπαιδευτικό τους έργο και την επιμόρφωσή τους. Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβανόταν ερώτηση για τη σημαντικότητα συγκεκριμένων θεμάτων επιμόρφωσης, με βάση τις τρέχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος, το 74,8%, θεωρεί σημαντική την επιμόρφωση σε θέματα Ψυχολογίας (κυρίως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και οι εκπαιδευτικοί που είχαν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας), το 70,9% σε θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας (κυρίως οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας και οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων) και το 57,6 % σε θέματα Γενικής Παιδείας (σε μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας). Υψηλό ποσοστό του δείγματος, 52,5%, θεωρεί σημαντική την επιμόρφωση σε ειδικά γνωστικά αντικείμενα (συχνότερα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας, με τους φιλολόγους να εκφράζουν πιο συχνά αυτή την προτίμηση συγκριτικά με τους άλλους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας) και, με λίγο χαμηλότερα ποσοστά, την επιμόρφωση σε θέματα Παιδαγωγικής, όπως «η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης» (46,7%) και το «αναλυτικό πρόγραμμα» (43,8%), χωρίς σημαντικές συσχετίσεις με μεταβλητές όπως η βαθμίδα που υπηρετούν ή το τμήμα αποφοίτησης. Σημαντικά θεωρούνται, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας, τα θέματα σχολικής ζωής



(58,5%) και τα θέματα συνεργασίας γονέων-σχολείου (57,3%), ενώ μόνο το 38% του δείγματος (κυρίως οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι άνω των 46 ετών και οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας) θεωρεί σημαντικά τα θέματα διοίκησης του σχολείου (Παπαναούμ, 2003: 144-146). Ένα από τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας είναι ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί «...*χρειάζονται επιμορφωτική υποστήριξη σε θέματα τα οποία ελάχιστα ή και καθόλου δεν έχουν διδαχτεί κατά τις σπουδές τους, αποδεικνύονται όμως ιδιαίτερα σημαντικά για το έργο τους, όπως προκύπτει από τη βιωματική τους εμπειρία*» (ό.π.:147).

Έρευνα πραγματοποιήθηκε από ομάδα ερευνητών του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Πατούνα κ.ά., 2005), για τον προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στους κλάδους των Φιλολόγων, Μαθηματικών, Φυσικών, Χημικών, Βιολόγων και Γεωλόγων.

Πιο συγκεκριμένα, οι ανάγκες στις οποίες θα έπρεπε να ανταποκριθεί το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης προέκυψαν από τη συγκριτική μελέτη των μαθημάτων παιδαγωγικής κατεύθυνσης που περιέχονταν στα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων και των ερωτημάτων που είχαν τεθεί κατά το διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. (έτη 1998, 2000, 2002), στη θεματική ενότητα που αναφερόταν στη Διδακτική Μεθοδολογία και τα Παιδαγωγικά.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται όχι μόνο ανάλογα με τον κλάδο και την ειδικότητα, αλλά ακόμα και ανάλογα με το Πανεπιστήμιο αποφοίτησης, δεδομένου ότι τα παιδαγωγικά μαθήματα ήταν υποχρεωτικά σε ορισμένα πανεπιστημιακά τμήματα και διδασκόνταν με διαφορετικό περιεχόμενο. Επιπλέον, φαίνεται ότι ακόμα και για τους εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας, οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται ανάλογα με τα προσφερόμενα μαθήματα επιλογής στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η εισαγωγική επιμόρφωση για όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να επικεντρώνεται στις θεωρίες μάθησης και σε θέματα αξιολόγησης της διδασκαλίας και του μαθητή. Πολύ σημαντικό κρίνεται, επίσης, η επιμόρφωση να επιδιώκει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή (Πατούνα κ.ά., 2005: 264-274).

Η Παπαναούμ (2005) θεωρεί ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε πιλοτικά από το 1997 έως το 2000 εντάσσεται πλήρως στη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επρόκειτο για μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής επιμόρφωσης, η οποία αφορούσε όλο το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Η επιμόρφωση των διδασκόντων εντάχθηκε στην πολιτική της σχολικής μονάδας και υπηρέτησε τους στόχους και τις προτεραιότητές της. Βασίστηκε στις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων τόσο για τον σχεδιασμό όσο και για την υλοποίηση της επιμόρφωσης. Από την αξιολόγηση του προγράμματος προέκυψε ότι ενισχύθηκε ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, καθώς συνειδητοποιήθηκαν οι δυνατότητες που έχει το σχολείο να αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές για τη βελτίωσή του, αξιοποιώντας τη σχετική του αυτονομία από την κεντρική διοίκηση (Παπαναούμ, 2005: 88-90). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης δήλωσαν (Ξωχέλλης και Παπαναούμ, 2000) την προτίμησή τους, αναφορικά με θεματικές ενότητες, πρωτίστως για τις νέες τεχνολογίες στην

εκπαίδευση, τις θεωρίες μάθησης και τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών. Δευτερευόντως, προτιμώνται από τα υποκείμενα της έρευνας η διδακτική μεθοδολογία, η πολιτισμική και η αισθητική αγωγή.

Μια άλλη έρευνα πραγματοποίησε η Κατσαντά (2005) το έτος 2004-2005 σε 67 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον νομό Αιτωλοακαρνανίας, με σκοπό την καταγραφή των απόψεών τους για την επιμόρφωση, τη διατύπωση της γνώμης τους για την υπάρχουσα κατάσταση και τη διερεύνηση των κριτηρίων, με βάση τα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι:

- α) οι καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την επιμόρφωση ως θεσμό στρατηγικής σημασίας και τη συνδέουν με τις ελλείψεις που παρουσιάζει η βασική τους εκπαίδευση, σε σχέση με τους νέους όρους που επιβάλλει η εξέλιξη της σύγχρονης ζωής,
- β) οι καθηγητές προτιμούν προαιρετική επιμόρφωση βασισμένη στις ανάγκες τους,
- γ) το περιεχόμενο της επιμόρφωσης θα πρέπει να αναδεικνύει τη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης,
- δ) σημαντικός αριθμός καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχει παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τα ποσοστά συμμετοχής αυξάνουν κυρίως από τους εκπαιδευτικούς εκείνους που παρακολούθησαν υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα (εισαγωγική επιμόρφωση),
- ε) η ανάλυση των ποιοτικών στοιχείων έδειξε πως η διερεύνηση αναγκών κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αναγκαία.

Έρευνα με πληθυσμό-στόχο τους/τις νεοδιόριστους/ες δασκάλους/ες που είχαν διοριστεί τον Αύγουστο του 2003 και είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην περιοχή ευθύνης του ΠΕΚ Πάτρας (νομοί Αχαΐας, Ηλείας, Κεφαλονιάς, Ζακύνθου και Αιτωλοακαρνανίας) κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα (Βαλμάς, 2006· Βαλμάς και Βεργίδης, υπό δημοσίευση):

A. τα κυριότερα προβλήματα των νεοδιόριστων δασκάλων εντοπίζονται σε πέντε επίπεδα:

1. στο επίπεδο των πόρων, των εκπαιδευτικών μέσων και των υποδομών των σχολείων,
2. στο επίπεδο των μαθητών (είτε στο γνωστικό τους υπόβαθρο είτε στις συμπεριφορές τους είτε στα ειδικά χαρακτηριστικά τους),
3. στο επίπεδο της διδασκαλίας,
4. στο επίπεδο της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών,
5. στο επίπεδο των κοινωνικών επαγγελματικών σχέσεων και του εργασιακού τους πλαισίου.

B. Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, η συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην επίλυση των προβλημάτων αυτών ήταν μέτρια έως ανύπαρκτη.

Γ. Οι ρητές επιμορφωτικές ανάγκες του δείγματος αφορούσαν τους μαθητές (με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο, με μαθησιακές δυσκολίες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς), τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, τις νέες τεχνολογίες και την ψυχοπαιδαγωγική. Πρόκειται,



κυρίως, για αντικειμενικές επιμορφωτικές ανάγκες, που προκύπτουν από τον ρόλο του δασκάλου και από τα τρία πρώτα επίπεδα προβλημάτων (α, β και γ).

Οι υπόρρητες επιμορφωτικές ανάγκες εντοπίστηκαν κυρίως στα εξής θέματα:

- στις κοινωνικές/επαγγελματικές τους σχέσεις,
- στην έλλειψη υποστήριξης,
- στις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας στα ολιγοθέσια σχολεία.

Από τις έρευνες που προαναφέραμε προκύπτουν τα εξής (Καζαντζής, 2007):

- ❖ Ως προς τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων:
  - Οποιαδήποτε μορφή συνεχιζόμενης επιμόρφωσης οφείλει να έχει προαιρετικό χαρακτήρα και όχι υποχρεωτικό.
  - Χρειάζεται μελέτη και διάγνωση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία καθορισμού των στόχων και του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος.
  - Ο βαθμός διαθεσιμότητας των επιμορφωνόμενων είναι άμεσα εξαρτώμενος από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και τον βαθμό που αυτά λαμβάνονται υπόψη από τους σχεδιαστές και τους επιμορφωτές σ' ένα πρόγραμμα.
  - Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων και η υλοποίησή τους θα πρέπει να γίνεται με βάση τις αρχές και τις μεθόδους του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.
- ❖ Ως προς την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων:
  - Παρά τον μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων της τελευταίας δεκαετίας, αυτά φαίνεται να ήταν ελάχιστα αποτελεσματικά.
  - Η πλειονότητα των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει θετική γνώμη για την ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά δε φαίνεται να έχει συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης.
  - Υπάρχει η ανάγκη για πολυμορφία, πολυτυπία και ευέλικτα σχήματα επιμόρφωσης.
- ❖ Ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφωνόμενων εκπαιδευτικών:
  - Ο προσανατολισμός των προγραμμάτων δεν πρέπει να είναι μονόπλευρος στην κατεύθυνση της ικανοποίησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά απαιτείται μια διαδικασία εναρμόνισης των αναγκών του συστήματος και των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων επιμορφωνόμενων.
  - Τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να ξεφεύγουν από τον αυστηρά ακαδημαϊκό τους χαρακτήρα και να αναφέρονται κυρίως στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και τις προσωπικές επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Σε έρευνα με συνεντεύξεις (Καζαντζής, 2007) σε δείγμα νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που παρακολούθησαν το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης στον νομό Αιτωλοακαρνανίας το 2006-2007, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Δε φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (τα κίνητρα και οι στόχοι με τους οποίους έρχονται στην επιμόρφωση, οι εμπειρίες τους, η τάση για ενεργητική συμμετοχή, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν).
- Δεν προκύπτει ότι λαμβάνονται υπόψη οι τρόποι μάθησης των επιμορφωόμενων εκπαιδευτικών (δεν προωθείται η ενεργητική τους συμμετοχή στη διεργασία της μάθησης, δεν αξιοποιούνται οι εμπειρίες τους και ο προσανατολισμός του προγράμματος είναι καθαρά θεωρητικός-ακαδημαϊκός).
- Το πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διατυπώθηκαν στις συνεντεύξεις τους. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ρωτήθηκαν για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, που αφορούσαν προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, και το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης δεν κάλυψε αυτές τις ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να συμμετέχουν σε όλες τις διαδικασίες που αφορούν τη δόμηση και την υλοποίηση του προγράμματος, ώστε αυτό να προσαρμόζεται στις δικές τους ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε έρευνα για τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών (Μπατσούτα και Παπαγιαννίδου, 2006) με 226 ερωτηματολόγια, τα κυριότερα συμπεράσματα ήταν ότι τα υποκείμενα της έρευνας:

- επιθυμούν μέσα από την επιμόρφωσή τους να βοηθηθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη και να ανανεώσουν τις γνώσεις τους, για να μπορούν να παρακολουθούν τις ραγδαίες αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης,
- προτείνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση,
- επιθυμούν τη συμμετοχική επιμόρφωση, όπου συναποφασίζουν με τη Σχολική Σύμβουλο και με συναδέλφους τους για τον σχεδιασμό, τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που επιθυμούν, αναδεικνύοντας έναν πρωταγωνιστικό, συμμετοχικό ρόλο του εκπαιδευτικού,
- προτιμούν να επιμορφώνονται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και μέσα από ομάδες συναδέλφων τους, υποδεικνύοντας μια άλλη μορφή επιμόρφωσης, την αλληλοεπιμόρφωση. Επίσης, επιθυμούν να έχουν ως επιμορφωτές και πανεπιστημιακούς καθηγητές, που σημαίνει ότι θέλουν έναν συνδυασμό επιστημονικής τεκμηρίωσης και διδακτικής πρακτικής, και
- προτιμούν, τις βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης.

Οι νηπιαγωγοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (68,6%) φαίνεται να επιθυμούν να έχουν «λόγο» και να συναποφασίζουν με τους Σχολικούς Συμβούλους για το περιεχόμενο, τη μορφή και τη διάρκεια της επιμόρφωσης που

επιθυμούν. Επιζητούν γενικότερα ένα είδος συνδιαλλαγής με τους αρμόδιους του σχεδιασμού για το αντικείμενο, το περιεχόμενο και το είδος της επιμόρφωσή τους, προτάσσοντας τις ανάγκες τους, τις ελλείψεις και τυχόν αδυναμίες τους. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη του Day (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύσσονται παθητικά και γι' αυτόν τον λόγο η επιμόρφωση πρέπει να είναι αντικείμενο διεξοδικής διαπραγμάτευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φορέων της διοίκησης, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τις οποίες αντιλαμβάνονται και οι δύο πλευρές. Συνεπώς, είναι σημαντικό το να είναι ενεργά εμπλεκόμενοι στον σχεδιασμό της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Σε έρευνα (Φώκιαλη και Ράπτης, 2008) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της εκπόνησης της μελέτης «Ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» με χρηματοδότηση του ΟΕΠΕΚ, σε δείγμα 306 εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι:

- Η εμπειρία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα από την επιμόρφωσή τους ήταν θετική (αλλά όχι καθοριστική) για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου που προσφέρουν.
- Η επιμόρφωση που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί δεν είχε σημαντική συμβολή στην επαγγελματική τους εξέλιξη.
- Η ποιότητα της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν χαρακτηρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς «μέση προς καλή» ή «μέση προς κακή».
- Εξαιρετικά σημαντικά θεωρούνται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος επιμόρφωσης: το περιεχόμενο, η σαφήνεια των στόχων, η σχέση θεωρίας-πράξης, η επάρκεια των επιμορφωτών, και οριακά η ελκυστικότητα της διδασκαλίας, ενώ απλώς «σημαντικά» χαρακτηριστικά η οργανωτική αρτιότητα, η ευελιξία, η επάρκεια χρόνου, η καταλληλότητα του τόπου, η επιδότηση, τα κίνητρα και το κόστος.
- Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μόνιμη και ταυτόχρονα επιτακτική.
- Η επιμόρφωση έχει σημασία ως ουσιαστική βελτίωση του επιπέδου γνώσεων των εκπαιδευτικών. Το πιστοποιητικό επιμόρφωσης είναι επιθυμητό, αλλά όχι αυτοσκοπός.
- *«Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια των γνώσεών τους δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ελλείψεις στο περιεχόμενο των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν-άρα δε χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση σε αυτά»* (Φώκιαλη και Ράπτης, 2008: 135). Τα τρία γνωστικά αντικείμενα, στα οποία δηλώνουν ότι έχουν ελλείψεις και συνεπώς χρειάζονται επιμόρφωση, είναι τα εικαστικά, η μουσική και οι νέες τεχνολογίες.
- *«Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υστερούν σε γνώσεις που αφορούν θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και ακόμα πιο πολύ σε θέματα διαχείρισης των οικονομικών του σχολείου και αξιοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων...[ενώ δε φαίνεται να υστερούν] σε γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν την*

*πολυπολιτισμικότητα, το περιβάλλον, το φύλο και άλλες παραμέτρους»* (ό.π.: 137).

- Η συμμετοχή στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης εκφράζεται ως καθολικό αίτημα των υποκειμένων της έρευνας.
- Υπάρχει έλλειψη «κωδικοποίησης» του σύγχρονου ρόλου του εκπαιδευτικού.

Από μελέτη του ΟΕΠΕΚ για την «ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (ΟΕΠΕΚ, 2008β: 60-62), προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εκφράζονται αρνητικά ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης που έχουν ήδη λάβει στη βελτίωση των δυνατοτήτων τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και στη συμβολή της στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων τα οποία παρουσιάζονται στο σχολείο.
- Αναφορικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης σε διάφορα ζητήματα, διαφαίνεται η ύπαρξη δύο βασικών τάσεων: η πρώτη έχει μια θετική εικόνα για τη συμβολή της επιμόρφωσης σε γενικής φύσεως ζητήματα (επιστημονική βελτίωση και διδακτική επάρκεια), ενώ η δεύτερη διακρίνεται από μια κριτική στάση σχετικά με τη συμβολή της σε πιο ειδικά ζητήματα (αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος και καθημερινά προβλήματα).
- Οι συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς κρίνεται ως το σημαντικότερο όφελος από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική τους. Στην ερώτηση για τις επιμορφωτικές ανάγκες σε γνωστικά αντικείμενα στις επιστήμες της αγωγής, η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών ήταν 'θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας', και ακολουθούν οι 'θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας'. Οι επιλογές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την ειδικότητά τους: άλλες είναι οι πρώτες προτιμήσεις φιλολόγων και μαθηματικών (νέες διδακτικές μεθοδολογίες) και άλλες των φυσικών ή χημικών (χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας) ή των καθηγητών ξένων γλωσσών (γνώσεις λογισμικού υπολογιστών).
- Σε σχέση με την επιμόρφωση σε ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως πλέον απαραίτητη την επιμόρφωση, η οποία θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν 'προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο' αλλά και να 'υποστηρίξουν ψυχικά τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές'.
- Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ζητημάτων κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών επικεντρώνονται στη διοργάνωση σεμιναρίων σχετικών με την 'αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-

οικονομικές ανισότητες των μαθητών' και τη 'διδασκτική της πολύ-πολιτισμικής τάξης'.

- Για τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος, ο κύριος στόχος της επιμόρφωσης είναι η 'επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας'.
- Στους παράγοντες που θα διευκόλυναν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην πλειονότητά τους ότι προτιμούν τη μείωση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, ενώ τα δύο τρίτα εξ αυτών θεωρούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να προσμετράται στην επαγγελματική τους εξέλιξη ως τυπικό προσόν.

Από μελέτη σχετικά με την «ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση» (ΟΕΠΕΚ, 2007β) προέκυψαν τα ακόλουθα κύρια συμπεράσματα:

- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των στελεχών του δείγματος (73%) εκτιμά ότι η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική, γιατί συμβάλλει στην ανανέωση, τη βελτίωση και την απόκτηση νέων γνώσεων,
- Το δείγμα, κατά σειρά ιεράρχησης, θεωρεί ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης:
  1. στις **νέες τεχνολογίες** και τη χρήση τους στη **διδασκτική πράξη**,
  2. στη **διδασκτική προσέγγιση** -οι απαντήσεις αυτές περιλαμβάνουν επιμόρφωση για τις νέες διδασκτικές μεθόδους, με εξειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο κατά ειδικότητα, τα νέα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία και το διδασκτικό-εποπτικό υλικό και την αξιολόγηση του μαθητή,
  3. στα **Παιδαγωγικά**,
  4. σε **θέματα διαχείρισης τάξης**,
  5. την **Επιμόρφωση των ωρομισθίων** και των **αναπληρωτών**, καθώς δεν προβλέπεται εισαγωγική επιμόρφωση για αυτούς, και
  6. σε θέματα προσέγγισης της **διεθνούς εμπειρίας** της αγοράς εργασίας και σύνδεσή της με την **ελληνική** πραγματικότητα, ώστε να βελτιωθούν και να ενισχυθούν οι δεξιότητες των μαθητών τους.

Από έρευνα (Τουρκάκη και Βεργίδης, 2005) σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός», όσον αφορά τη συμβολή της επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της πειραματικής εφαρμογής του, προκύπτει ότι εκτός από την ωφέλεια που δηλώνουν οι δάσκαλοι/ες ότι είχαν από τα επιμορφωτικά σεμινάρια, διατυπώνουν το αίτημα για επιμόρφωση ως κίνητρο για τη συνέχιση των δράσεων του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ». Διευκρινίζουμε ότι το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» είχε αποτελέσει τον κυριότερο επιμορφωτικό φορέα της χώρας σε θέματα πολιτισμικής αγωγής (Βεργίδης και Βαϊκούση, 2003). Η εξελικτική του πορεία μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για μελέτη και προβληματισμό στη συζήτηση για το στρατηγικής σημασίας, πολυσύνθετο και πάντοτε επίκαιρο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν προγράμματα, δράσεις και διαδικασίες που αποτελούν πανάκεια για όλες τις εκπαιδευτικές καταστάσεις,



αλλά νέοι στόχοι και πρακτικές αναπτύσσονται για να απαντήσουν στις νέες ανάγκες και προκλήσεις κάθε φορά (Τζαβάρα και Βεργίδης, 2005).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών συνήθως σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, την επαγγελματική ικανοποίηση, το επαγγελματικό άγχος, την επαγγελματική κόπωση και την επιβάρυνση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του επαγγέλματος. Ο Μλεκάνης (2005), σχετικά με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, διαπιστώνει ότι: α) αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, β) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνθήκες εργασίας, ανάλογα με την περίπτωση, άλλοτε τους ενισχύουν και άλλοτε τους εμποδίζουν στην άσκηση του επαγγέλματος τους, και γ) συγκεκριμένα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συντελούν στη διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους για την επίδραση που θεωρούν ότι δέχονται από τις συνθήκες εργασίας κτλ.

Σύμφωνα με τον Day (2003), οι λόγοι για το χαμηλό ηθικό των εκπαιδευτικών, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους σε πολλές χώρες μπορούν να αποδοθούν στις αλλαγές των εργασιακών και οργανωτικών συνθηκών απασχόλησης, οι οποίες οδήγησαν γενικά στην εντατικοποίηση της εργασίας στα σχολεία, την αύξηση του φόρτου εργασίας εντός και εκτός σχολείου και τη μείωση της εμπιστοσύνης στη διακριτική κρίση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανόν να παρουσιάζουν χαμηλά κίνητρα για εργασία στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου και ακόμη πιθανότερο να προτιμούν την πεπατημένη από τον πειραματισμό, καθώς και να είναι λιγότερο δεκτικοί στις νέες διδακτικές πρακτικές.

Δεχόμαστε ότι: *«η μάθηση συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της ίδιας της ζωής, όχι απλή προετοιμασία. Πρέπει να συνεχίσουμε να μαθαίνουμε, γιατί δεν μπορούμε να μάθουμε εφάπαξ όλα αυτά που θα χρειαστούμε στη διάρκεια της διαδρομής μας στη ζωή. Όχι μόνο γιατί δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, αλλά επίσης πολλά πράγματα είναι απρόβλεπτα και, όπως και να έχει, πολλά πράγματα θα είναι ακατανόητα ως τη στιγμή που θα ασχοληθούμε ενεργά μ' αυτά»* (Rogers, 1999: 310). Η παρατήρηση αυτή ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκώς μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες απαιτήσεις. Η αρχική εκπαίδευση και κατάρτισή τους δεν επαρκεί, σήμερα περισσότερο από ποτέ, για να καλύψει ανάγκες νέες, απρόβλεπτες και πιο σύνθετες. Η διαρκής επιμόρφωσή τους στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, υπό το πρίσμα των σύγχρονων απαιτήσεων, είναι μια αδήριτη ανάγκη.

Οι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πρέπει να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, εφόσον απαιτείται να αναλάβουν νέους ρόλους. Όπως έχει επισημανθεί (Cros, 2003), παλαιότερα οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να μεταδίδουν γνώσεις στους μαθητές. Τώρα πλέον πρέπει να τους δημιουργούν διάθεση για μάθηση, να τους αναπτύσσουν κίνητρα για να μάθουν. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκμεταλλεύεται κάθε μορφή ευφυΐας του μαθητή, τόσο γνωστικής όσο και συναισθηματικής, προκειμένου να αναδείξει τις δυνατότητες για μάθηση του κάθε εκπαιδευόμενου, μέσα στο πλαίσιο της οπτικής της διά βίου μάθησης για τον μαθητή και τον εκπαιδευτή.

Σχηματικά η νέα θεώρηση μπορεί να αποδοθεί ως εξής (Cros, 2003: 34):

Πριν από τη διά βίου μάθηση	Με τη διά βίου μάθηση
Βασικό περιεχόμενο: αναπαραγωγή γνώσεων	Βασικό περιεχόμενο: γνώσεις, αξίες και στάσεις
Διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων	Ικανοποίηση βασικών αναγκών της κατάρτισης
Αναγνωρίζει αποκλειστικά τις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από το σχολείο	Αναγνωρίζει διάφορους τύπους γνώσεων, περιλαμβανομένων και των παραδοσιακών
Ομοιομορφία για όλους τους εκπαιδευόμενους	Διαφοροποίηση ανάλογα με τις ανάγκες
Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως σημαντικό γεγονός	Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως αέναη διαδικασία
Επικεντρωμένη στην προσφορά	Επικεντρωμένη στη ζήτηση: διδασκόμενοι, γονείς, κοινωνία
Επικεντρωμένη στην έννοια της διδασκαλίας	Επικεντρωμένη στην έννοια της μάθησης
Αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας	Αρμοδιότητα πολλών Υπουργείων
Αρμοδιότητα του Κράτους	Αρμοδιότητα του έθνους στο σύνολό του, της κοινωνίας

Οι εκπαιδευτικοί νέου τύπου, που είναι προσανατολισμένοι στη διά βίου μάθηση, πρέπει να στρέψουν τις προσπάθειές τους προς 3 κατευθύνσεις:

- το είδος των στόχων που αποδίδονται στο σχολείο από την πολιτική της κάθε χώρας,
- τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που είναι συμβατές με τους στόχους,
- την ποιότητα της εκπαίδευσης και τις διαδικασίες της μάθησης, τις συνέπειες και τα αποτελέσματά της.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν πλέον να είναι απλώς ειδικοί σε ένα γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο σχολείο για δύο λόγους: οι γνώσεις είναι πολλαπλές και η διεργασία της μάθησης καθίσταται πιο σημαντική από το περιεχόμενό της. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί «...θα μπορούσαν να δράσουν ως καταλύτες στις εκπαιδευτικές αλλαγές εκ των κάτω (bottom up)» (Μπαγάκης κ.ά., 2007:266). Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού οδηγείται, στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής, προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων σε τομείς που τέμνονται μεταξύ τους σχετικά με τη μάθηση και την αξιολόγησή της. Έτσι, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εντάσσεται σε μια διαδικασία συνεχούς μάθησης.

Μια τέτοια φιλοδοξία δεν μπορεί να υλοποιηθεί παρά μόνο με βάση την εκπαιδευτική έρευνα, γιατί μόνο με αφετηρία την έρευνα μπορεί να υπάρξει σοβαρός και αποτελεσματικός προβληματισμός πάνω στην πρακτική, χωρίς να εγκαταλείπεται η φαντασία και η δημιουργικότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση πολύ σημαντική θα είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού-ερευνητή (Μπαγάκης, 2002), που θα καταγράφει συστηματικά και θα επεξεργάζεται τα προβλήματα της σχολικής του τάξης και της σχολικής του μονάδας.



## 4. Επιμέρους παρατηρήσεις επί των ερευνητικών ερωτημάτων

### 4.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

*Ποιες είναι οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν στο παρελθόν και κατά πόσο αυτές διαφοροποιούνται με βάση την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;*

#### Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν «αρκετά» έως «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν στο παρελθόν είναι μικρότερο του 50%, με κάποιες διαφοροποιήσεις στις επιμέρους αναλύσεις ανά περιφέρεια, βαθμίδα και ειδικότητα. Το αντίστοιχο ποσοστό για την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι 50%.

Σε έρευνα των Υφαντή και Καραντζή (2007), η οποία διεξήχθη σε δείγμα 380 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία της Αττικής (Αθήνα, Ανατολική και Δυτική Αττική και Πειραιά) και των νομών Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Ηλείας, Μεσσηνίας, Κέρκυρας, διαπιστώθηκε ότι το 74,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης. Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και κατάρτισης σας ωφέλησε;», η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (68,9%) πιστεύει ότι η συμμετοχή τους σε κάποια από τα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης τους ωφέλησε αρκετά, 29% μέτρια και 2,1% καθόλου. Τέλος, σύμφωνα με τον έλεγχο για τη στατιστική σημαντικότητα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την περιοχή εργασίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Σε ανάλογα ευρήματα για τη συμβολή της επιμόρφωσης καταλήγουν και οι ακόλουθες έρευνες: ΟΕΠΕΚ, 2007β, για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική εκπαίδευση· Αναστασιάδης και Καρβούνης, 2008, σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, σύμφωνα με την οποία το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστηρίζει ότι η συνεχής επιμόρφωση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την επαγγελματική τους επάρκεια· Τουρκάκη και Βεργίδης, 2005· Βεργίδης και Βαϊκούση, 2003· Τζαβάρα και Βεργίδης, 2005, για τις απόψεις των εκπαιδευτικών

που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός».

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών [Βαλμάς, 2006, από την οποία προκύπτει ότι η συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης κρίνεται από τους νεοδιόριστους δασκάλους του δείγματος από μέτρια έως ανύπαρκτη· Καζαντζής, 2007, σε δείγμα νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αιτωλοακαρνανίας· Φώκιαλη και Ράπτης, 2008, για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας (μελέτη με χρηματοδότηση του ΟΕΠΕΚ), σύμφωνα με την οποία η ποιότητα της επιμόρφωσης χαρακτηρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος «μέση προς καλή» ή «μέση προς κακή»· ΟΕΠΕΚ, 2008α, για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος εκφράζονται αρνητικά ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης που έχουν ήδη λάβει στη βελτίωση των δυνατοτήτων τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και στη συμβολή της στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων τα οποία παρουσιάζονται στο σχολείο· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008, από την οποία προκύπτει ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος (45%) έχει σαφώς μεγαλύτερες απαιτήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων].

## 4.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

*Ποιες είναι οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης και κατά πόσο αυτές διαφοροποιούνται με βάση την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;*

### Γενικό σχόλιο

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικής έρευνας πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (Υφαντή και Καραντζής, 2007). Μάλιστα, θεωρείται ότι είναι απολύτως συνυφασμένη πλέον με τη διά βίου επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία έχει ακολούθως ευνοϊκή απήχηση στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (Earley and Porritt, 2009· Pickering, J. et al., 2007).

Στις μέρες μας, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν συνδέεται μόνο με την απόκτηση γνώσεων και την ενίσχυση των δεξιοτήτων του στη διδασκαλία. Η θεώρησή της διευρύνεται συνεχώς περιλαμβάνοντας όλες εκείνες τις μαθησιακές εμπειρίες αλλά και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που στοχεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στη σχολική τάξη (Παπανασούμ, 2003· Υφαντή και Βοζαΐτης, 2007 και 2009· Υφαντή και Καραντζής, 2007).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το 44% των εκπαιδευτικών θεωρούν ως αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης το μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών) και το 24% τα ταχύρρυθμα σεμινάρια.

Ιδιαίτερα έντονο είναι το αίτημα για μεικτό σύστημα επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Ιονίων Νήσων και Νοτίου Αιγαίου.

#### Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Με δεδομένη την παραπάνω θεώρηση είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν τα προγράμματα που επιθυμούν να παρακολουθήσουν, ώστε να ανταποκρίνονται στην ανάγκη για ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους και κατ' επέκταση για προώθηση πολιτικών βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας ενισχύονται και από αυτά της προαναφερθείσας έρευνας των Υφαντή και Καραντζή (2007). Συγκεκριμένα, στο ερώτημα αυτής της έρευνας «*Με ποιους άλλους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η διά βίου μάθηση; Αναφέρατε τρεις τουλάχιστον.*» βρέθηκε ότι το 43,1% των εκπαιδευτικών προτείνουν τα συνέδρια, τα σεμινάρια και τα επιμορφωτικά προγράμματα, το διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες (δηλαδή, ένα «μεικτό σύστημα επιμόρφωσης και κατάρτισης»), ενώ 35,3% των εκπαιδευτικών αναφέρονται στην προσωπική προσπάθεια και στη μελέτη βιβλίων. Στην εξέταση για τη στατιστική σημαντικότητα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την περιοχή εργασίας (μεγάλα αστικά κέντρα και επαρχιακές πόλεις) και τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η βαρύτητα που πρέπει να δοθεί στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (εξ αποστάσεως εκπαίδευση) προκύπτει και από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες (ΠΜΤ) σύγχρονης και ασύγχρονης μετάδοσης υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ανοιχτών-πολυμορφικών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Διευκρινίζεται ότι οι ΠΜΤ δε θα πρέπει να θεωρούνται ως ένα ουδέτερο μέσο διδασκαλίας, αλλά θα πρέπει να αξιοποιούνται με παιδαγωγικό τρόπο (Αναστασιάδης, 2008), παράλληλα με την ανάπτυξη του προβληματισμού για τις κοινωνικές διαστάσεις της τεχνολογίας (Κορωνάιου, 2002: 84).

Με δεδομένο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η αρχική εκπαίδευση και κατάρτισή τους είναι ανεπαρκής (Υφαντή και Καραντζής, 2007· Βαλμάς, 2006· Βαλμάς και Βεργίδης, υπό δημοσίευση· Καζαντζής, 2007), θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι και να οργανωθούν οι αρμόζουσες πρακτικές, ώστε να λειτουργούν προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης ευέλικτα και προσαρμόσιμα στις νέες συνθήκες εκπαίδευσης, διατηρώντας έτσι ενεργή αλλά και αποδοτική μια συστηματική διαδικασία υλοποίησης των αρχών της πολιτικής της διά βίου μάθησης (Υφαντή και Καραντζής, 2007).

Επίσης, από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) προκύπτει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι «...δεν υιοθετούν τις παραδοσιακές 'μετωπικές επιμορφώσεις' ως κεντρική επιμορφωτική διαδικασία

και προκρίνουν τις μεθοδολογίες που έχουν χαρακτήρα πρακτικής ανταπόκρισης και επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων την επικέντρωση στο σχολείο και τις συνεργατικές μορφές επιμόρφωσης».

### 4.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

*Ποιες είναι οι θεματικές ενότητες, οι οποίες θα ήθελαν να αναπτυχθούν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι επιλογές τους με βάση την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;*

#### Γενικό σχόλιο

Τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην ερώτηση 10 για τις προτιμώμενες θεματικές ενότητες μπορούμε να τις ομαδοποιήσουμε στις παρακάτω κατηγορίες:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
<b>A. Σχολική τάξη</b>	Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο
	Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις
	Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης
	Αξιολόγηση μαθητών
<b>B. Σχολική μονάδα</b>	Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας
	Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης
<b>Γ. Σύνδεση σχολείου-τοπικής κοινωνίας</b>	Συμβουλευτική και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός
	Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς
	Προώθηση και υποστήριξη καινοτόμων δράσεων (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικές Δράσεις)
<b>Δ. Εκπαιδευτικοί</b>	Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών
<b>Ε. Ειδικά θέματα</b>	Νέες τεχνολογίες
	Διαπολιτισμική εκπαίδευση
	Ειδική αγωγή

Διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες ερωτήσεις εντάσσονται στην κατηγορία «Σχολική τάξη» (τέσσερις). Τρεις ερωτήσεις εντάσσονται στην κατηγορία «Σύνδεση σχολείου-τοπικής κοινωνίας», ενώ από δύο στις κατηγορίες «Σχολική μονάδα» και «Ειδικά θέματα». Στην κατηγορία «Εκπαιδευτικοί» υπάρχει μόνο μία ερώτηση.

### Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Η προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με άξονες διάφορες θεματικές ενότητες επιχειρείται σήμερα μόνο μέσα από το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών που υλοποιείται στα ΠΕΚ. Αυτό φαίνεται και από τα ευρήματα ερευνητικών μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί από την έναρξη της λειτουργίας των ΠΕΚ (Βεργίδης, 1995· Βεργίδης και Βαϊκούση 2003· Βοζαΐτης και Υφαντή, 2008· Καψάλης και Ραμπίδης, 2007· Ξωχέλης και Παπαναούμ, 2000· Παπαναούμ, 2005· Υφαντή και Βοζαΐτης, 2007· Χατζηδήμου και Στραβάκου, 2003· Υφαντή και Καραντζής με Μοναστηρίδη, 2010). Οι μελέτες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, μολονότι το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση διαμόρφωσε προοπτικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (με το Προεδρικό Διάταγμα 45/1999), η επιμόρφωση διαχρονικά συρρικνώθηκε και περιορίστηκε στην εισαγωγική. Έτσι, είναι αναγκαίο να καταβληθούν σημαντικές προσπάθειες προς την κατεύθυνση αφενός της ποιοτικής αναβάθμισης της επιμόρφωσης και αφετέρου οι προσπάθειες αυτές να αναφέρονται σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες επιμόρφωσης, που θα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς τη σημαντικότητα των θεματικών εννοιών που θα πρέπει να αναπτυχθούν κατά την εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος, αναδεικνύουν στις πέντε πρώτες θέσεις, τρεις που αναφέρονται στη διδασκαλία (σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, διδακτική κατά γνωστικό αντικείμενο) και δύο στη σχολική καθημερινότητα (διαχείριση σχολικής τάξης και ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς). Ειδικότερα, οι ρητές τους ανάγκες φαίνεται ότι εντοπίζονται κυρίως, κατά σειρά ιεράρχησης, στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τη διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο και την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς. Στις δύο τελευταίες θέσεις βρίσκονται οι θεματικές ενότητες: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Φαίνεται ότι η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, παρ' όλο που οι σύγχρονες διεθνείς εμπειρίες είναι πολύ θετικές στον τομέα αυτό (Μπαγάκης, 2005), αποτελεί ζητούμενο για την ελληνική εκπαίδευση. Μάλιστα, οι απόψεις αυτές δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές σε σχέση με την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους. Μια διαφορά παρατηρείται στα θέματα της «ειδικής αγωγής», την οποία οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέγουν μεταξύ των πέντε πρώτων σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Θα πρέπει να εξετασθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας διατυπώνουν το αίτημα για επιμόρφωση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Μια καλύτερη διατύπωση της ερώτησης θα ήταν «Οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας». Επίσης, είναι ενδιαφέρον ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών (Παπαναούμ, 2003· ΟΕΠΕΚ, 2008β· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008, στην οποία,



μεταξύ άλλων, αναφέρεται ότι μόνο ένας στους τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος νιώθει την ανάγκη επιμόρφωσης σε γνωστικά αντικείμενα του τομέα του). Ειδικά για τη θεματική «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας βρίσκονται και τα ευρήματα της έρευνας των Φώκιαλη και Ράπτη (2008).

Επίσης, σημειώνουμε ότι, σε έρευνα διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών (Βαρνάβα-Σκούρα και Βεργίδης, 2000) που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα «Ενισχυτική Διδασκαλία» (1997-2000), τα κυριότερα προβλήματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους μαθητές τους είναι η αδιαφορία (ποσοστό 26,1% για το δημοτικό και 50,9% για το γυμνάσιο) και η απειθαρχία (22,6% για το δημοτικό και 56,5% για το γυμνάσιο).

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι πορίσματα άλλων ερευνών διαφοροποιούνται από τα συγκεκριμένα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα:

α) Η έρευνα των Πατούνα κ.ά. (2005) έδειξε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται όχι μόνο ανάλογα με τον κλάδο και την ειδικότητα, αλλά ακόμη και ανάλογα με το Πανεπιστήμιο αποφοίτησης. Διαφοροποίηση ανάλογα με την ειδικότητα προέκυψε και από την έρευνα του ΟΕΠΕΚ για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΟΕΠΕΚ, 2008β).

β) Στην έρευνα του ΟΕΠΕΚ για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση (ΟΕΠΕΚ, 2007β), ως κυρίαρχη ανάγκη αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, ενώ τα θέματα διαχείρισης τάξης αποτελούν την τέταρτη προτίμησή τους. Οι νέες τεχνολογίες ως πρώτιστη ρητή επιμορφωτική ανάγκη αναφέρεται και από τους Ξωχέλλη και Παπανασούμ (2000).

γ) «*Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια των γνώσεών τους δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ελλείψεις στο περιεχόμενο των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν-άρα δε χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση σε αυτά*» (Φώκιαλη και Ράπτη, 2008: 135, η υπογράμμιση δική μας). Τα τρία γνωστικά αντικείμενα στα οποία δηλώνουν ότι έχουν ελλείψεις και συνεπώς χρειάζονται επιμόρφωση είναι τα εικαστικά, η μουσική και οι νέες τεχνολογίες.

δ) Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας της Παπανασούμ (2003) είναι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί «...*χρειάζονται επιμορφωτική υποστήριξη σε θέματα τα οποία ελάχιστα ή και καθόλου δεν έχουν διδαχτεί κατά τις σπουδές τους, αποδεικνύονται όμως ιδιαίτερα σημαντικά για το έργο τους, όπως προκύπτει από τη βιωματική τους εμπειρία*», όπως π.χ. τα θέματα σχολικής ζωής και τα θέματα συνεργασίας γονέων σχολείου (Παπανασούμ, 2003: 147).

Το γεγονός ότι τα θέματα της ειδικής αγωγής προτάσσονται από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και όχι από τους συναδέλφους τους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μπορεί να αιτιολογηθεί από τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα παραπάνω θέματα, εξαιτίας της ύπαρξης ειδικών τάξεων και ειδικών σχολείων καθώς και προγραμμάτων μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεσμοί που μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν ή τώρα αρχίζουν να δημιουργούνται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

#### 4.4 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

*Ποια είναι τα κριτήρια ώστε να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, και κατά πόσο διαφοροποιούνται οι επιλογές τους με βάση την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητάς τους;*

##### Γενικό σχόλιο

Γενικά οι εκπαιδευτικοί, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, με μικρές διαφοροποιήσεις κατά Περιφερειακή Διεύθυνση, φαίνεται να θεωρούν στην πλειονότητά τους (56,1% του δείγματος) ότι το κίνητρο «πιστοποίηση της επιμόρφωσης» είναι το βασικότερο. Το 52,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η οικονομική ενίσχυση αποτελεί το βασικότερο κίνητρο για την επιμόρφωση και το 44,8% θεωρεί τη μοριοδότηση ως βασικότερο κίνητρο.

Στην έρευνα των Φώκιαλη και Ράπτη (2008) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι το πιστοποιητικό επιμόρφωσης είναι επιθυμητό, αλλά όχι αυτοσκοπός. Επίσης, σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), το 47% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να συνοδεύεται από πιστοποίηση. Η σύνδεση θεωρίας και πράξης ως επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευτικών αναφέρεται και από τους: Πατούνα κ.ά, 2005· Κατσαντά, 2005· Μπατσούτα και Παπαγιαννίδου, 2006 (για επιμορφωτικές ανάγκες νηπιαγωγών)· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008.

Όσον αφορά τη χρονική περίοδο πραγματοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος, το 56,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προτιμούν τη διεξαγωγή του τις πρωινές ώρες με εκπαιδευτική άδεια (εντός σχολικού ωραρίου). Επίσης, το 31,1% προτιμά τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης πριν την έναρξη του σχολικού έτους και μετά τη λήξη του, και το 22,4% του δείγματος εκτός σχολικού ωραρίου.

Είναι ευνόητο ότι ένας συνδυασμός από τα κίνητρα αυτά στο πλαίσιο των πραγματικών δυνατοτήτων θα συμβάλει ουσιαστικά στην καλύτερη οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.



## 5. Τελικές διαπιστώσεις

Ένα από τα βασικά προτάγματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ανάπτυξη πολυποίκιλων και σύνθετων δεξιοτήτων/ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς μέσα από μια διαδικασία διαρκούς και ποιοτικής επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (EC, 2000), αλλά και έναν από τους 15 δείκτες ποιότητας για τη διά βίου μάθηση (EC, 2002).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και συνεπώς εντάσσεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών που επιχειρούνται στην Ελλάδα. Απασχολεί, εξάλλου, διαχρονικά τόσο το επίσημο κράτος (Βεργίδης, 1996· Ξωχέλλης, 2006: 126-127) όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς (Βεργίδης, 1993· ΟΛΜΕ, 1991).

Το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει ως σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το Νέο Σχολείο. Βασικό δομικό στοιχείο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης αποτελεί η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και στελεχών, πριν από την έναρξη του προγράμματος.

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, πριν από την έναρξη ενός προγράμματος επιμόρφωσης, είναι μια πολύ σημαντική και απαραίτητη διαδικασία για την αποτελεσματικότητά του. Οι ανάγκες μπορεί να είναι αντιφατικές ή/και συγκρουσιακές μεταξύ τους, εφόσον αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα (Βεργίδης, 1999:36). Προσθέτουμε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες έχουν αντικειμενικές και υποκειμενικές διαστάσεις (Βεργίδης, 2007).

Σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα και όταν ο πληθυσμός-στόχος έχει συνειδητοποιήσει σε βάθος τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, δεν τις εκφράζει ρητά ή τις εκφράζει με έμμεσο και υπαινικτικό τρόπο.

Μπορούμε να διακρίνουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες σε τρεις κατηγορίες:

- α. συνειδητές και ρητές,
- β. συνειδητές και μη ρητές,
- γ. λανθάνουσες (και, βεβαίως, άρρητες).

Διευκρινίζεται ότι η συγκεκριμένη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφέρεται σε ρητές επιμορφωτικές ανάγκες, όπως προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν «αρκετά» έως «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία παρακολούθησαν στο παρελθόν είναι μικρότερο του 50%, με κάποιες διαφοροποιήσεις στις επιμέρους αναλύσεις ανά περιφέρεια,

βαθμίδα και ειδικότητα. Το αντίστοιχο ποσοστό για την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι 50%.

Το 44% των εκπαιδευτικών θεωρούν ως αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης το μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών) και το 24% τα ταχύρρυθμα σεμινάρια.

Ιδιαίτερα έντονο είναι το αίτημα για μεικτό σύστημα επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Ιονίων Νήσων και Νοτίου Αιγαίου.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς τη σημαντικότητα των θεματικών εννοιών που θα πρέπει να αναπτυχθούν κατά την εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος, αναδεικνύουν στις πέντε πρώτες θέσεις, τρεις που αναφέρονται στη διδασκαλία (σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, διδακτική κατά γνωστικό αντικείμενο) και δύο στη σχολική καθημερινότητα (διαχείριση σχολικής τάξης και ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς). Ειδικότερα, οι ρητές τους ανάγκες φαίνεται ότι εντοπίζονται κυρίως, κατά σειρά ιεράρχησης, στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τη διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο και την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς. Στις δύο τελευταίες θέσεις βρίσκονται οι θεματικές ενότητες: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Γενικά οι εκπαιδευτικοί, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, με μικρές διαφοροποιήσεις κατά Περιφερειακή Διεύθυνση, φαίνεται να θεωρούν στην πλειονότητά τους (56,1% του δείγματος) ότι το κίνητρο «πιστοποίηση της επιμόρφωσης» είναι το βασικότερο. Το 52,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η οικονομική ενίσχυση αποτελεί το βασικότερο κίνητρο για την επιμόρφωση και το 44,8% θεωρεί τη μοριοδότηση ως βασικότερο κίνητρο.

Όσον αφορά τη χρονική περίοδο πραγματοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος, το 56,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προτιμούν τη διεξαγωγή του τις πρωινές ώρες με εκπαιδευτική άδεια (εντός σχολικού ωραρίου). Επίσης, το 31,1% προτιμά τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης πριν την έναρξη του σχολικού έτους και μετά τη λήξη του και το 22,4% του δείγματος εκτός σχολικού ωραρίου.

Ο συνδυασμός των ευρημάτων που προαναφέρθηκαν μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αποδοτικότερη οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, συνολικά η μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αποτελεί την αφετηρία για την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος.

## 6. Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1995), «Αξιολόγηση προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η περίπτωση του Π.Ε.Κ. Αθηνών», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ. 17, σ. 175-195.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1998), «Συγκριτική διερεύνηση της χωρικής και λειτουργικής οργάνωσης της επιμόρφωσης (1985-1996)», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* τχ. 45, σ. 32-37.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μία εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης* (Μτφρ. Δεληγιάννη Μ.), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Αναστασιάδης, Π. (2008), «Πλαίσιο Διερεύνησης Ιδιαίτερων Χαρακτηριστικών των Εκπαιδευομένων, ως Παράγοντας Σχεδιασμού e-learning Προγραμμάτων Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» στα πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: *ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, που διοργανώθηκε από την Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (Ε.Τ.Π.Ε.) και το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Λεμεσός 25-28 Σεπτεμβρίου, 2008.
- Αναστασιάδης, Π. (2007), «Οι Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες Σύγχρονης και Ασύγχρονης Μετάδοσης στην υπηρεσία της εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης: Ζητήματα Σχεδιασμού και Υλοποίησης Συστήματος Μικτής Μάθησης (Blended Learning) για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Ομογένειας. Κοινωνικο-Εποικοδομιστική Προσέγγιση», στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007.
- Αναστασιάδης, Π., Καρβούνης, Α. (2008), «Η διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, ως βασικός παράγοντας για τον σχεδιασμό Μικτού Πολυμορφικού Περιβάλλοντος Επιμόρφωσής τους», στο *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 4, σ. 41-65.
- Ανδρέου, Α. (2005), «Η επιμόρφωση των Στελεχών της εκπαίδευσης», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 309-317.
- Ανθόπουλος, Κ., Δαγκλή, Β. (1994), *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη.
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμπούκλη, Α. (1999), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων*, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Βαλμάς, Θ. (2006), *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων*, Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα, ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών.
- Βαλμάς, Θ., Βεργίδης, Δ. (υπό δημοσίευση), *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων*.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ., Βεργίδης, Δ. (2002), *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία. Απογεύματα, νύχτες και δυο καλοκαίρια*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Βασάλα, Π. Μότσιος, Γ. (2007), «Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Συμβατικά ή εξ αποστάσεως προγράμματα;», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τχ. 11 (Μάιος -Αύγουστος 2007), σ. 12-20.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., Χαραμής, Π. (2001), «Ευρωπαϊκό πρόγραμμα RENDS, Ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε έξι Ευρωπαϊκές χώρες». *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 17, σ. 33-37.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992), «Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού», *Τα εκπαιδευτικά*, τχ. 25-26, σ. 114-127.

- Βεργίδης, Δ. (2007), «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συνδικαλιστικών στελεχών. Πρώτα ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις», στα *Πρακτικά ημερίδας Δημοσιοϋπαλληλικό Κίνημα και Συνδικαλιστική Εκπαίδευση*. Παρουσίαση της έρευνας. Οι εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές ανάγκες συνδικαλιστικών στελεχών στο Δημόσιο, ΑΔΕΔΥ-Κοινωνικό Πολύκεντρο, Φεβρουάριος 2007, σ. 52-86.
- Βεργίδης, Δ. (2006), «Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης», στο Καψάλης Α. και Παπασταμάτης Α. (επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Βεργίδης, Δ. (2005), «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες», στα *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα 2004, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Βεργίδης, Δ. (2003α), «Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες», στο Βεργίδης Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 95-122.
- Βεργίδης, Δ. (2003β), *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Έρευνα, Αθήνα, ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2002), *Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών*. κατατέθηκε στο ΕΚΕΠΙΣ.
- Βεργίδης, Δ. (2000α), «Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική», στον συλλογικό τόμο *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πρακτική*, Αθήνα, Ατραπός, σ. 127-144.
- Βεργίδης, Δ. (2000β), «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων», στο Μπαγάκης, Γ., *Πρακτικά συνεδρίου: Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Πάτρα, 28-30 Μαΐου 1999, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Βεργίδης, Δ., (1999), «Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων», στο Βεργίδης Δ. και Καραλής Θ., *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμος Γ', Πάτρα, ΕΑΠ, σ. 22-37.
- Βεργίδης, Δ. (1998), «Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 45, σ. 38-41.
- Βεργίδης, Δ. (1996), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση», στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών*. Αθήνα, Π.Ι.
- Βεργίδης, Δ. (1995), «Από τις σχολές επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», στο Καζαμίας Α. και Κασσωτάκης Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος.
- Βεργίδης, Δ. (1993), «Νεοφλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 69, σ. 43-49 και τχ. 70, σ. 67-73.
- Βεργίδης, Δ., Βαϊκούση, Δ. (2003), *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (2008), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμ. Γ', Πάτρα, ΕΑΠ, Β' έκδοση.
- Bonniol, J., J., Vial, M. (2007), *Τα μοντέλα αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Βοζαΐτης, Γ., Ν., Υφαντή, Α., Α. (2008), «Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα», *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 44, σ. 68-84.
- Βρατσάλης, Κ. (2005), «Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», στο Βρατσάλης Κ. (επιμ., εισαγωγή), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*, Αθήνα, Νήσος, σ. 19-54.
- Clark, C. (1995), «Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη», στο Hargreaves Α. και Fullan Μ., *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Πατάκης.
- Courau, S. (2000), *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Cros, F. (2003), «Ο εκπαιδευτικός και η Ευρώπη», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχιμο.



- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008), «Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τχ. 14 (Μάιος - Αύγουστος 2008), σ. 11-16.
- Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2005), «Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας» *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 10, σ. 74-83.
- Γκόλιαρη, Χ. (1998), «Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 101, σ. 83-88.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1996), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γομάτος, Λ. (2004), «Αναλυτικά Προγράμματα των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτήριων και ανάπτυξη (;) μεταφερομένων ικανοτήτων» στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχιμο, σ. 412-419.
- Day, C. (2003), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης*. Μτφρ. Α. Βακάκη, Αθήνα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Demunter, P. (2001), «Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Δρεττάκης, Μ. (1999), «Παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 107, σ. 45-50.
- Δρόσος, Θ., Κυρίδης, Γ. (2000), «Πληροφορική – Επικοινωνιακή Τεχνολογία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 115, σ. 13-20.
- Eraut, M. (1990), «Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών», λήμμα στο *Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, 1883-1885*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή / Ευριδική (2009), *Συνοπτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη και τρέχουσες μεταρρυθμίσεις*, Βρυξέλλες, Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Fontana, D. (1994), *Ο Εκπαιδευτικός στην Τάξη*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Ηλιού, Μ. (2000), «Οι εκπαιδευτικοί: εξέλιξη και διαφοροποίηση των ρόλων τους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 113, σ. 45-46.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Πατάκης.
- Horf, D., Ξωχέλλης, Δ. (2003), *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επιστημονικές, μελλοντικές προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Jackson, P. (1995), «Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς πώς να αναπτυχθούν», στο Hargreaves A. και Fullan M., *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Πατάκης.
- Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Ιορδανίδης, Γ. (2000), «Ανάπτυξη του προσωπικού και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση», *Τα εκπαιδευτικά*, τχ. 55-56, σ.128-136.
- Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ., Κλάδης, Δ. (1995), «Οι εκπαιδευτικοί: βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, συνδικαλισμός», στο Καζαμίας Α. και Κασσωτάκης Μ., *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, σ. 443-455.
- Καζαντζής, Χ. (2007), *Διερεύνηση του συνολολογισμού των παραμέτρων της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Κακανά, Δ., Μητσιούλη, Β. (2001), «Πρόγραμμα επαγγελματικής και ακαδημαϊκής αναβάθμισης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αξιολόγηση πεπραγμένων», στο Χάρης Κ. Π., Πετρουλάκης Ν. Β. και Νικόδημος Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου με θέμα Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα, Ατραπός.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Καμαρινού, Δ. (2002), «Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως ερευνητής; Μια εφαρμοσμένη πρόταση», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Καραμπίνη, Π., Ψίλου, Ε. (2005), «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επιστημονικές και προτάσεις», στο Μπαγάκης Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο.

- Κατσοντά, Π. (2005), *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Καψάλης, Α., Ραμπίδης, Κ. (2007), «Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας», *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 1, σ. 7-21.
- Κόκκος, Α. (2010), «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τχ. 19 (Ιανουάριος- Απρίλιος 2010), σ. 9-13.
- Κόκκος, Α. (2008), *Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μελέτη αξιολόγησης*, Αθήνα, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2006), «Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τχ. 9, σ. 4-9.
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2004), «Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τχ. 1, σ. 12-23.
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1999), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Τόμ. Γ', Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Κόμης, Β. (2005), «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: από την τεχνολογική ευχέρεια στο εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης», στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Κορωναίου, Α. (2001), *Εκπαιδύοντας εκτός σχολείου. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Κουλαϊδής, Β. (επιμ.), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κυριαζή, Ν. (2002), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κωττούλα, Μ. (2000), *Ενιαίο Σχολείο και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, σειρά: Ο εκπαιδευτικός σήμερα.
- Κωστικά, Ι. (2004), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Αλόφρων και Στάσεων των Στελεχών της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Λιντζέρης, Π. (2007α), *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirou για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιντζέρης, Π. (2007β), «Η Διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τχ. 12, σ. 6-8.
- MacBeath, J., M., Schratz, M., Meuret, D., Jakobsen, L., (2005), *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Ματθαίου, Δ., (1999), «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», στο *Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Ημερίδας, Π. Ι.*, Αθήνα, σ. 45-57.
- Ματθαίου, Δ. κ.ά. (1999α), «Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου 1995 - Ιουνίου 1996», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ.1, σ.147-153.
- Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ. (1999β), «Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας, κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου 1995 - Ιουνίου 1996», *Επιθεώρηση Επιστημονικών κι Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. Α', σ. 7-32.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2005), «Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη», στο Μπαγάκης Γ.(επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο, σ. 63-82.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, Αθήνα, ΕΚΕΠΙΣ, τόμ. ΙΙΙ, σ. 273-304.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005), «Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο, σ. 348-355.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο Αθανασούλα-Ρέππα Αν. κ.ά., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τόμ. Α', Πάτρα, ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996α), «Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ. 89, σ. 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996 β), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο», στο Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μαυροειδής, Γ., Τύπας, Γ. (2003), «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 5, σ. 147-153.
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2007), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μλεκάνης, Μ. (2005), *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) (2006), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005α), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005β), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2003), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2002), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2001), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2000), *Πρακτικά συνεδρίου: Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση. Πάτρα, 28-30 Μαΐου 1999*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (1997), «Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 43, σ. 46-54.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (επιμ.) (2007), *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*, Αθήνα, Λιβάνης.
- Μπατσούτα, Μ., Παπαγιαννίδου, Χ. (2006), «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 11.
- Neave, G. (2001), *Οι Εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Νικολακάκη, Μ. (2003), Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 8, σ. 5-19.
- Noyé, D., Riveteau, J. (1999), *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ξωχέλης, Π., Παπανασούμ, Ζ. (2000), *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη, Action A.E.
- Ξωχέλης, Π. (2006), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, σειρά: Ο εκπαιδευτικός σήμερα.
- Ξωχέλης, Π. (2001), *Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, στο Ξωχέλης Π. και Παπανασούμ Ζ.(επιμ.) *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου* Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.
- ΟΕΠΕΚ (2008α), *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2008β), *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2008γ), *Μελέτη: Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2008δ), *Μελέτη: Εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων-δράσεων στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2008ε), *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού περιοδικής-υποχρεωτικής/προαιρετικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2007α), *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2007β), *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.



- ΟΕΠΕΚ (2007γ), *Μελέτη: Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2007δ), *Μελέτη: Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθήματα ειδικότητας ΤΕΕ. Κριτήρια αξιολόγησης :Λογισμικό, σχολικά εγχειρίδια, προγράμματα σπουδών*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2007ε), *Μελέτη: Κριτήρια αξιολόγησης εργαστηριακού εξοπλισμού για τα μαθήματα ειδικότητας ΤΕΕ.*, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2003), *Μελέτη Εφαρμογής της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Γ' ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ II.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010), *Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2008-2009. Περιγραφή φυσικού αντικείμενου του έργου και αποτίμηση προβλημάτων*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008α), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008β), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), *Το πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοδιοριστών Εκπαιδευτικών Σχ. Έτους 2004-05*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004), *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών-Διδακτική Μεθοδολογία-Αξιολόγηση του μαθήματος-Επιμόρφωση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδάκης, Σ., Φραγκούλης, Ι. (2005), «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών για αξιοποίηση ΑεξΑΕ και ΤΠΕ στην επιμόρφωσή τους», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τχ. 6, σ. 16-21.
- Παπανασούμ, Ζ. (2005), «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς», στο Μπαγάκης Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Παπανασούμ, Ζ. (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993), *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τομ. Α' και Β', Αθήνα.
- Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης (2001), *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Στο σχολείο με τις Νέες Τεχνολογίες*, Αθήνα, Ίδρυμα μελετών Λαμπράκη.
- Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999), *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), «Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)», *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, (2009/C 119/02) (διαθέσιμο στο <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ>).
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000), *Η Επιμόρφωση από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική Προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Τζαβάρια, Δ., Βεργίδης, Δ. (2005), «Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος “ΜΕΛΙΝΑ”», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο, σ. 255-262.
- Τζιμόπουλος, Ν. (2002), *Αξιολόγηση ενός εντατικού σεμιναρίου διάρκειας 60 ωρών σε καθηγητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα "Χρήση Η/Υ και εκπαιδευτικό λογισμικό". Γνώμες, κρίσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους υπολογιστές και τις εφαρμογές τους*, Ινστιτούτο Πολιτιστικής και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (Ι.Π.Ε.Τ).
- Τουρκάκη, Δ., Βεργίδης, Δ. (2005), «Απόψεις και αιτήματα των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος “ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός”», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο, σ. 245-254.
- Τσίρου, Μ. (2004), *Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των λόγων και των κινήτρων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωση*, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ.

- ΥΠΕΠΘ (2003), *Μελέτη Εφαρμογής της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Γ' ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ II.
- Υφαντή, Α., Α. (2003), «Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση», στο Μπαγάκης Γ (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Υφαντή, Α., Α. (2000), «Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 113, σ. 57-63.
- Υφαντή, Α., Α., Βοζαΐτης, Γ., Ν. (2009), «Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο», *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, τχ. 3, σ. 31-46.
- Υφαντή, Α., Α., Βοζαΐτης, Γ., Ν. (2007), «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση», *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 40, σ. 87-105.
- Υφαντή, Α., Α., Καραντζής, Ι., Μοναστηριδής, Α. (2010), «Διερευνώντας τις απόψεις επιμορφωτών και νεοδιόριστων επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα της πρώτης φάσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η περίπτωση του ΠΕΚ Πάτρας», *Διοικητική Ενημέρωση* (Υπό δημοσίευση).
- Υφαντή, Α., Α., Καραντζής, Ι. (2007), «Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας», *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 1, σ. 23-44.
- Φίλιας, Β. (επιμ.) (2001), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα, Gutenberg.
- Φίλλιπς, Ν. (2004), «Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τχ. 3, σ. 4-10.
- Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ. (2005), «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών για αξιοποίηση ΑεξΑΕ και ΤΠΕ στην επιμόρφωσή τους», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τχ. 6, σ. 16-21.
- Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., (2005α), «Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών και Στάσεων Εκπαιδευτικών για την παροχή Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης σε Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης», εισήγηση στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Φραγκούλης, Ι., Χονδρογιάννης, Β. (2004), «Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματική Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο πλαίσιο λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου. Η περίπτωση των Εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας», εισήγηση στο 7ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση -Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα», το οποίο οργανώθηκε από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών και υλοποιήθηκε στη Πάτρα (18-20 Ιουνίου 2004).
- Φώκιαλη, Π. (2003), «Εισαγωγικό Σημείωμα», στο Φώκιαλη Π., Τριάρχη-Herrmann Β, Καΐλα Μ (επιμ.), *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*, Ακαδημία Dilingen, Μόναχο-Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Φώκιαλη, Π., Ράιπης, Ν. (2008), *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., Λέφας, Ε. (2005), «Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Χαραμής, Π., Κοτσιφάκης, Θ. (2005), «Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο, σ. 355- 362.
- Χατζηδήμου, Δ., Στραβάκου, Π. (2003), *Τα ΠΕΚ ως Φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η Συμβολή τους στη Διδακτική Πράξη. Το Παράδειγμα του 1<sup>ου</sup> ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*, Αθήνα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2005), «Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχιμο, σ. 92-104.

## Ξενόγλωσση

- Altschuld, J., W., Kumar, D., D. (2005), «Needs assessment», στο Mathison S. (ed), *Encyclopaedia of Evaluation*, Sage Publications Inc.
- Brookfield, S. (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Charlot, B. (1976), «Négociation des besoins: nécessité ou impasse» στο *Education Permanente*, τχ. 34, σ. 19-33.
- Claparede, E. (1953), *Λειτουργική Παιδαγωγική*, τχ. Α', Αθήνα, Νέο Σχολείο.
- Commission Européene (1999), *Évaluer les programmes socio-économiques. Conception et conduite d' une évaluation*, Collection MEANS, том. 1, Luxemburg, Communautés Européennes.
- Coffield, F. et al. (2007) *Principles for Improving the Education System*, London, University of London Institute of Education.
- Day, C. (1997), "In-service teacher education in Europe: conditions and themes for development in the 21<sup>st</sup> century", *Journal of In-service Education*, том. 23, τχ. 1, σ. 39-54.
- Delors, J. et al. (1996), *Learning: the treasure within*. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris, Unesco.
- Duncombe, R., Armour, K. (2004), "Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice", *Journal of In-Service Education*, том. 30, τχ. 1, σ. 141-166.
- Earley, P., Porritt, V. (Eds.) (2009), *Effective Practices in Continuing Professional Development: Lessons from Schools*, London, University of London Institute of Education.
- Eraut, M. (1995), "In Service Teacher Education", στο L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press.
- E.C (2007), *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education*, Brussels, E.C.
- E.C. (2005), *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*, Brussels, E.C.
- E.C. (2002), *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*, Brussels, E.C.
- E.C. (2000), *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities), διαθέσιμο στο: [www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf)
- European Commission/ Eurydice (2006), *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, Brussels, Eurydice.
- European Commission/ Eurydice (2002), *Key topics in education in Europe, том. 3. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General lower secondary education*. Brussels, Eurydice.
- Eurydice (2006), *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, Brussels, Eurydice European Unit.
- Eurydice (2005), *Key Topics in Education in Europe, том. 3, The Teaching Profession in Europe*, Brussels.
- Eurydice (2004), *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*, Brussels, Eurydice European Unit.
- Fullan, M. (1992), *Successful school improvement*, Buckingham, Open University Press.
- Fullan, M. (1991), *The new meaning of educational change*, London, Cassell.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1992), *Teacher Development and Educational Change*, στο Fullan M. και Hargreaves A. (eds), *Teacher Development and Educational Change*, London, Palmer.
- Hunt, G. (1986), «Needs assessment in adult education: tactical and strategic considerations», *Instructional Science*, том. 15, Dordrecht, Mantis Nijhoff Publisher, σ. 287-296. Ανακτήθηκε: στις 3 Σεπτεμβρίου, 2009, διαθέσιμο στο: <http://www.springerlink.com/content/kw5265mr61156662/fulltext.pdf>
- Ifanti, A., A. (1994), 'Education politics and the Teachers Unions in Greece'. *European Journal of Teacher Education*, том. 17, τχ. 3, σ. 219-230.
- Jarvis, P. (1995), *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*, London and New York, Routledge.
- Knowles, M. (1988), *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, New Jersey, Cambridge Books.

- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Laszlo, A. (1993), «Methods and procedures to analyse the demand for qualifications in Germany», στο CEDEFOP, *Matching training needs to training provision. Contribution to the 1993 CEDEFOP FORUM*, σ. 17-34.
- Lieberman, A. (1994), “Teacher development: commitment and challenge”, στο Grimmett P.P. και Neufeld J. (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*, New York Teachers, College Press.
- MacBeath, J., Mortimore, P. (2001), *Improving School Effectiveness*, Open University Press, Great Britain.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- National Foundation for the Improvement of Education (1996), *Teachers Take Charge of Their Learning. Transforming Professional Development for Student Success*, Washington D.C, National Foundation for the Improvement of Education.
- Nixon, J. (1989), Determining In- service needs within specific contexts, *British Journal of In-service Education*, τομ. 15, τχ. 3, σ. 150-153.
- OECD (2009), OECD Economic Surveys. GREECE, vol. 15, OECD διαθέσιμο στο <http://www.oecd.org/eco/surveys/greece>
- OECD (2008), *Education at a glance 2008*, OECD, διαθέσιμο στο: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>
- OECD (2005α), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining, Effective Teachers. (Overview)*, OECD.
- Pickering, J., Daly, C., Pachler, N. (eds) (2007), *New Designs for Teachers' Professional Learning*, London: Bedford Way Papers, University of London, Institute of Education.
- Riseborough, G (1994), «Teachers' careers and Comprehensive School closure: policy and professionalism in practice», *British Educational Research Journal*, τομ. 20, τχ. 1, σ. 85-104.
- Scriven, M. (1991), *Evaluation Thesaurus*, 4<sup>th</sup> edition, CA, Newbury Park, Sage Publications.
- Scriven, M., Roth, J. (1978), “Needs assessment: concept and practice”, *New Directions for Program Evaluation*, τομ. 1, σ. 1-11.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Tiedao, Z. (2002), “Reorientating Teachers as Lifelong Learners. A Personal Account for Experiential Learning Programs”, στο Medel-Añonuevo, C. (ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, Hamburg, Unesco, Institute for Education, σ. 302-306.
- UNESCO (1997), *Teachers as lifelong learners*, Paris, UNESCO.
- Vergidis, D., Katsigianni, M., Brinia, V. (2010), “Needs Assessment of the adult educators teaching in Adults' Education Centers (A.E.C.)”, στο Papastamatis A., Valkanos E., Zarifis Z.K., Panitsidou E. (eds), *Proceedings of the Conference “Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe”*, University of Macedonia, Thessaloniki, 6-8 November 2009, European Society for Research on the Education of Adults.
- Wilson, L., Easen, P. (1995), “Teacher Needs and practice development: implications for in-classroom support”, *British Journal of In- service Education*, τόμ. 21, τχ. 3, σ. 273-284.