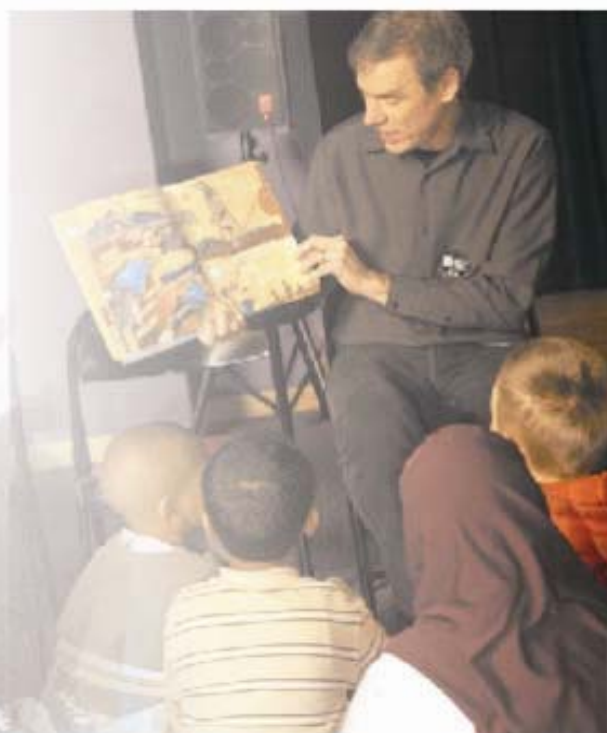


Παροχή Εξειδικευμένων Υπηρεσιών για την Εκπόνηση Μελετών

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση



ΑΝΑΘΕΤΟΥΣΑ ΑΡΧΗ
Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

ΑΝΑΔΟΧΟΣ
EURICON Ε.Π.Ε



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΣΠΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2007

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών



**«ΠΑΡΟΧΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ
ΜΕΛΕΤΩΝ»**

στο πλαίσιο της Πράξης
«Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
(Ο.ΕΠ.ΕΚ.)»

της κατηγορίας πράξεων 2.1.1.α: Ενίσχυση Οργανισμού
Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

της ενέργειας 2.1.1: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

του μέτρου 2.1 "Αναβάθμιση της Ποιότητας της
Παρεχόμενης Εκπαίδευσης",

του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ,

που συγχρηματοδοτείται
κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και
κατά 25% από τους Εθνικούς Πόρους.

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ

Επιστημονική Υπεύθυνη

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρυσή

Μέλη της Ομάδας

- Γκασούκα Μαρία
- Φώκιαλη Περσεφόνη
- Χιονίδου Μαρία
- Βασιλειάδης Αναστάσιος
- Ευθυμίου Ηλίας
- Δουκάκης Σπυρίδων
- Ζημπίδης Δημήτριος
- Σιωμάδης Βασίλειος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ _____	5
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ _____	5
1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ _____	7
1.3. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ _____	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ _____	16
2.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΞΟΝΩΝ _____	16
2.2 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ: ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ, ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ Ή ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ; _____	22
2.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ _____	24
2.4 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ _____	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ _____	27
3.1 Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ _____	27
3.2 ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΠΕΔΙΟΥ _____	27
3.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ _____	28
3.4 ΣΧΟΛΙΑ –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ _____	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ _____	36
4.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΑΞΟΝΑ 1: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ _____	36
4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΑΞΟΝΑ Γ. ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΕΙ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ _____	53
4.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΑΞΟΝΑ Δ. ΑΝΑΓΚΕΣ/ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ _____	59
4.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΑΞΟΝΑ 5. ΑΝΑΓΚΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ, ΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ, ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟΤΗΤΑ _____	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ _____	77
5.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ _____	77
5.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ _____	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ _____	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 _____	99
ΔΕΛΤΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ _____	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 _____	105
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ _____	106
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ _____	106
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ _____	106

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ταχύτητα με την οποία η γνώση παράγεται, εξελίσσεται, διαχέεται, απαξιώνεται, συμπληρώνεται και αντικαθίσταται από άλλη, αλλά και η ανάγκη διατήρησης της ανταγωνιστικότητας στην αγορά προϊόντων και στην αγορά εργασίας, καθιστούν σήμερα την επιμόρφωση αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής και προσωπικής διαδρομής του σύγχρονου ανθρώπου και στοιχείο δυναμικό και απαραίτητο για την ανάπτυξη του κάθε ατόμου, του κάθε κλάδου οικονομικής δραστηριότητας και της κάθε κοινωνίας .

Περισσότερο από άλλοτε, σήμερα, η μόρφωση που αποκτά το άτομο σε νεαρή ηλικία στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής για να καλύψει τις ανάγκες σε γνώση που δημιουργούνται σε όλο το φάσμα της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής του ανθρώπου. Η επιμόρφωση, η οποία αναπτύσσεται με πολλές μορφές και με τη βοήθεια διάφορων θεσμών, δίνει διέξοδο στην ανάγκη ανανέωσης και συμπλήρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων, και αλληλοσυμπληρωνόμενη με την μόρφωση που παρέχει η τυπική εκπαίδευση, βοηθά στη βελτίωση της ποιότητας του μορφωτικού και του ανθρώπινου κεφαλαίου, αυξάνει την παραγωγικότητα της οικονομίας, και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην διαμόρφωση κουλτούρας, κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών.

Η εκπαίδευση, κλάδος εξ αντικειμένου σχετικός με τη γνώση, είναι άμεσα συνδεδεμένος με το θεσμό της επιμόρφωσης. Ο θεσμός αυτός βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί πρόκληση τόσο για την εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η ταχεία ανάπτυξη των επιστημών της αγωγής σε θεωρητικό επίπεδο, η ανάγκη εισαγωγής νέων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων στο χώρο της μάθησης, η εισαγωγή νέων θεματικών στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ο εμπλουτισμός παραδοσιακών γνωστικών αντικειμένων με νέες διαστάσεις, η διείσδυση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αλλά και των αρχών του management στον κλάδο της εκπαίδευσης, οι αλλαγές στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού και του σχολείου αυξάνουν τη σπουδαιότητα και δίνουν δυναμική στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν πεδίο στο οποίο ο θεσμός της επιμόρφωσης βρίσκει έδαφος ανάπτυξης. Οι λόγοι είναι πολλοί: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση για παράδειγμα αναμφισβήτητα αποτελεί ένα από τους πιο σημαντικούς πυλώνες και θεμέλιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η θέση της αυτή στο οικοδόμημα

της εκπαίδευσης καθιστά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στόχο υψηλής προτεραιότητας για τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης αναμφισβήτητο ο/η εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναλαμβάνει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους στο δημοτικό σχολείο, πολύ περισσότερους σε αριθμό από αυτούς που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί άλλων βαθμίδων και αυτό αυξάνει τις ανάγκες επιμόρφωσης του/της. Πιο συγκεκριμένα, ο/η δάσκαλος/α αναλαμβάνει ρόλο μεταδότη γνώσεων σε ένα εξαιρετικά μεγάλο αριθμό γνωστικών αντικειμένων, ρόλο παιδαγωγού, ρόλο διαχειριστή της τάξης και ρόλο ερευνητή/ριας και ανιχνευτή/ριας συμπεριφορών. Αν ένας από τους ρόλους αυτούς αλλάξει είτε σε θεωρητικό επίπεδο είτε σε επίπεδο εφαρμογής, ο/η δάσκαλος/α είναι υποχρεωμένος να προσαρμοστεί και ένας τρόπος να το επιτύχει είναι μέσω επιμόρφωσης. Τέλος το ότι στην Ελλάδα τα πανεπιστημιακά τμήματα που ασχολούνται με τις επιστήμες της αγωγής (και συγκεκριμένα τα Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ) παράγουν εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λειτουργεί υπέρ της ανάπτυξης του θεσμού της επιμόρφωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση –όχι μόνο γιατί τα παιδαγωγικά τμήματα των ΑΕΙ εν δυνάμει αποτελούν τυπικούς φορείς επιμόρφωσης ή τυπικά και άτυπα φυτώρια στελεχών επιμόρφωσης αλλά και επειδή ο θεσμός της επιμόρφωσης αποτελεί αντικείμενο ακαδημαϊκής και θεωρητικής μελέτης και ανοικτού διαλόγου.

Η ανάγκη για αναβάθμιση της εκπαίδευσης και επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιβεβλημένη πρακτική, επιβεβαιώνοντας ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές δεν προσφέρουν εκπαίδευση και ειδικευση «μια για πάντα» (Χιωτάκης, 2002). Είτε υπό μορφή εξελικτικής ανάπτυξης είτε υπό μορφή απότομων αλλαγών, η μεταβαλλόμενη πορεία του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού περιβάλλοντος, της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, των επί μέρους επιστημονικών κλάδων που αποτελούν τον κορμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών δομών και θεσμών, απαιτεί συνεχείς προσαρμογές των εκπαιδευτικών σε ρόλους που διαφοροποιούνται από τους ρόλους προς τους οποίους τον κατηύθυναν οι αρχικές πανεπιστημιακές του σπουδές. Οι προσαρμογές της προσφοράς στη συνεχώς μεταβαλλόμενη ζήτηση για γνώσεις διατηρούν στην επικαιρότητα τους θεσμούς και τους μηχανισμούς που σχετίζονται με την επιμόρφωση.

Το ότι η επιμόρφωση αποτελεί αναγκαιότητα για τον/την εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργεί την υποχρέωση στους φορείς σχεδιασμού της επιμόρφωσης να λειτουργούν στα πλαίσια μιας στρατηγικής επιμόρφωσης, που αποτελεί αποτέλεσμα ορθολογικού σχεδιασμού, στηριγμένου στη μελέτη των αναγκών τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος που προσφέρει επιμόρφωση όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών που ζητούν επιμόρφωση. Αν μάλιστα

λάβουμε υπόψη ότι η επιμόρφωση είναι ένα προϊόν (άυλο μεν και με πολλές διαφορετικές μορφές, οπωσδήποτε όμως αποτέλεσμα παραγωγικής διαδικασίας), η επιβίωσή του εύλογα στηρίζεται στην ένταση των προτιμήσεων υπέρ αυτού, με άλλα λόγια στο πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμο το κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα. Αν αυτό δεν συμβεί τότε η επιμόρφωση καταλήγει σε σπατάλη πόρων και χρόνου, είναι άσκοπη και με αμφισβητούμενη βιωσιμότητα.

Βρισκόμαστε λοιπόν μπροστά σε μια πραγματικότητα: Στην ανάγκη ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, άρα στην ανάγκη συστηματικής μελέτης των επιμορφωτικών προτιμήσεών τους. Η μελέτη αυτή θα βοηθήσει στην ανάπτυξη επιμορφωτικών στρατηγικών χρήσιμων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών.

1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Από την προηγηθείσα ανάλυση καθίσταται εμφανές ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Σε πολλές χώρες -μεταξύ των οποίων και σε όλες τις ευρωπαϊκές- επιδιώκεται η ανάπτυξη του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών η οποία εντάσσεται στα καιρία ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτελεί αντικείμενο πολιτικού, ακαδημαϊκού, συνδικαλιστικού και ευρύτερα κοινωνικού διαλόγου. Η επιμόρφωση θεωρείται πλέον όχι μόνο υποχρέωση ή ευκαιρία επαγγελματικής ανόδου, αλλά και επαγγελματικό δικαίωμα (Belbenoit, 1979) καθώς και ελπίδα για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και για ποιοτική βελτίωση του σχολείου (Βεργίδης 1995).

Οποιαδήποτε προσπάθεια δημιουργίας ενός πλαισίου μελέτης της επιμόρφωσης είναι απαραίτητο να στηριχθεί αφενός στην ίδια την έννοια της επιμόρφωσης και αφετέρου στο επίπεδο στο οποίο βρίσκεται σήμερα ο διάλογος για την επιμόρφωση.

Εννοιολογική προσέγγιση, ταυτότητα και στόχοι της επιμόρφωσης

Από το μεγάλο αριθμό εννοιολογικών προσδιορισμών της επιμόρφωσης επιλέγουμε τους εξής:

(α) Η επιμόρφωση μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό, ή αποκλειστικό, σκοπό τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών, θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999).

(β) Από παρόμοια σκοπιά, η επιμόρφωση μπορεί να θεωρηθεί ότι τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες και μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέω-

ση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια της θητείας του, αφ' ενός να βελτιώνει τις σχετικές με το διδακτικό του έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, αφ' ετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Με αυτή την έννοια, απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας (Χατζηπαναγιώτου Π., 2001, σ. 27).

(γ) Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε. Ε.) χρησιμοποιεί ευρύτατα τον όρο επιμόρφωση για να υποδηλώσει το σύνολο των δραστηριοτήτων και πρακτικών που δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να τελειοποιήσουν τις ικανότητές τους και να επιτύχουν την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πρακτικής (Perrou, 1991).

Εξ ίσου σημαντική με την αναφορά στους ορισμούς της επιμόρφωσης, των οποίων η πολλαπλότητα και η ευρύτητα αποτελούν, κατά μια άποψη, αναγνώριση της σημασίας της (Bolam, 1986), είναι και η αναφορά στους στόχους που η επιμόρφωση ικανοποιεί. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να ομαδοποιηθούν σε δυο κατηγορίες: στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής αφενός και στους στόχους των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών αφετέρου.

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η επιμόρφωση από την οπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων, στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού κόσμου και του συνόλου της κοινωνίας και στη διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και στη σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική πράξη. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι επιδιωκόμενοι αυτοί στόχοι αλληλεπικαλύπτονται και δημιουργούν τους λόγους προσφοράς επιμόρφωσης.

Οι στόχοι των επιμορφωομένων εκπαιδευτικών

Τέτοιοι στόχοι είναι (α) η απόκτηση συμπληρωματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βελτιώσουν την απόδοσή τους στην εκπαιδευτική πράξη (β) η απόκτηση επί πλέον τυπικών και ουσιαστικών διπλωμάτων/ πιστοποιητικών σπουδών που θα ευνοήσει τη μετακίνησή τους σε άλλη θέση σε οριζόντιο ή κάθετο επίπεδο ιεραρχίας η ενδεχομένως σε άλλο επάγγελμα (EURYDICE, σ.33). (γ) η αύξηση των αποδοχών (δ) η απόκτηση αναγνώρισης και κύρους ανάμεσα σε συναδέλφους και γενικά στο κοινωνικό περιβάλλον και (ε) η ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών και η βελτίωση του επιπέδου αυτοεκτίμησης. Όπως συμβαίνει και με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι στόχοι των εκπαιδευτικών αλληλο-επικαλύπτονται.

Μάλιστα η ισορροπία ανάμεσα στους κοινωνικούς, επαγγελματικούς και προσωπικούς λόγους αποτελεί αντικείμενο διαλόγου που σχετίζεται άμεσα, μεταξύ άλλων,

με τις συνθήκες που επικρατούν στον κλάδο της εκπαίδευσης, τους εκάστοτε παράγοντες που καθορίζουν την κοινωνική καταξίωση και το μέτρο που διαμορφώνει τις προσωπικές φιλοδοξίες. Εν πάση περιπτώσει οι στόχοι στους οποίους αποβλέπουν οι επιμορφωνόμενοι εκπαιδευτικοί αποτελούν τις μεταβλητές που επηρεάζουν τη ζήτηση για επιμόρφωση.

Ανάγκη σύμπτωσης των στόχων εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικών

Είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι η κύρια κριτική που δέχθηκε ο θεσμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα είναι η, μέσω αυτής, αναπαραγωγή του μοντέλου της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Γενικά θεωρήθηκε ότι η επιμόρφωση, εφ' όσον εξελίσσεται στα πλαίσια της αρχής του εκλεκτισμού ή του ελιτισμού, δημιουργεί ένα στρώμα εκπαιδευτικών που συντηρεί την αναπαραγωγή του συστήματος, αποτρέπει οποιουδήποτε μετασχηματισμούς και δημιουργεί βάση για αντιμεταρρυθμιστικούς μηχανισμούς. Συχνά είναι μια μορφή αναγνώρισης και παγίωσης του κατεστημένου και του συντηρητισμού (Α. Χρονοπούλου, 1982).

Αντίθετα με τα παραπάνω το σύστημα επιμόρφωσης είναι απαραίτητο να λειτουργεί ως σύστημα προτιμήσεων, μεταξύ δυο μερών: των φορέων σχεδιασμού της επιμόρφωσης και των εκπαιδευτικών που είναι οι αποδέκτες της. Οι προτιμήσεις των μερών αυτών δεν είναι απαραίτητα αντίρροπες, είναι όμως διαφορετικές. Σύμφωνα με τους κανόνες ισορροπίας, ο βαθμός επιτυχίας και αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης μπορεί να επιτευχθεί στο σημείο που οι προτιμήσεις –που λειτουργούν ως δυνάμεις- συμπίπτουν. Με άλλα λόγια είναι απαραίτητο οι φορείς σχεδιασμού της επιμόρφωσης να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν μια στρατηγική επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι όμως απαραίτητο στο σχεδιασμό αυτό να λάβουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ως τελικών αποδεκτών της επιμόρφωσης. Μάλιστα, σε μεγάλο βαθμό αναμένεται ότι αναμένεται να γίνουν ακόμη πιο ελκυστικά, όσο αναγνωρίζεται ότι στη βάση των προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης βρίσκεται η ατομική προτίμηση του εν δυνάμει εκπαιδευόμενου, ο οποίος διαμορφώνει μια ατομική συνάρτηση ζήτησης και συμβάλλει –μέσω αυτής- στη διαμόρφωση της συνολικής ζήτησης.

Χωρίς την απαιτούμενη σύμπτωση επιλογών και προτιμήσεων, υπάρχει ο κίνδυνος να λειτουργεί η επιμορφωτική διαδικασία ως μηχανισμός επιβολής εξουσίας σε ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο οι επιμορφωνόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν δημοκρατικές αρχές ακολουθώντας σαφώς μη αυταρχικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Η ταυτότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Ο ορισμός της επιμόρφωσης θα ήταν ελλιπής χωρίς προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι

1. Το περιεχόμενο
2. Η διάρκεια και η περιοδικότητα
3. Η δεσμευτικότητα
4. Ο φορέας υλοποίησης
5. Ο τόπος διεξαγωγής και ο τρόπος χρηματοδότησης
6. Η εκπαιδευτική/ διδακτική μέθοδος
7. Ο χώρος διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσης

Τα χαρακτηριστικά αυτά αναλύονται ως εξής:

Περιεχόμενο επιμόρφωσης

Με βάση το περιεχόμενο, τα προγράμματα επιμόρφωσης διακρίνονται σε (α) γενικά και (β) ειδικά. Στα γενικά, κεντρική επιδίωξη είναι η ολοκληρωμένη προσέγγιση στις διδακτικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές πλευρές της επιστήμης της αγωγής καθώς και σε μια σειρά «καινοτόμων» αντιλήψεων που οριοθετούν το σύγχρονο ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία (περιβάλλον, υγεία, ευρωπαϊκή διάσταση, διεθνοποίηση της παιδείας, πολυπολιτισμικότητα). Σε αντίθεση με τα γενικά, τα ειδικά προγράμματα αναφέρονται σε ειδικευμένα θέματα του τομέα της εκπαίδευσης –όπως π.χ. η διδακτική ενός γνωστικού αντικείμενου, η οργάνωση και διοίκηση σχολείων ή οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση- με στόχο την εξειδίκευση των εκπαιδευομένων ή την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (EURYDICE, σ.33). Δεν αμφιβάλλει κανείς ότι η επιλογή της μιας ή της άλλης μορφής επιμόρφωσης εξαρτάται από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ο διάλογος όμως που αναπτύσσεται σχετικά με το κριτήριο αυτό αφορά το ερώτημα κατά πόσον η επιμόρφωση χρειάζεται απλώς για να προσφέρει στον εκπαιδευτικό μια πρακτική δεξιότητα, που δεν έχει, ή για να του δώσει την ευκαιρία παράλληλα να ανανεώσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των επιστημών αγωγής.

Δεσμευτικότητα

Με βάση τη δεσμευτικότητα είναι δυνατόν να διακρίνει κανείς τα προγράμματα επιμόρφωσης σε (α) υποχρεωτικά και (β) προαιρετικά. Ο διάλογος που απορρέει από το κριτήριο αυτό εστιάζεται στο κατά πόσον η ικανοποίηση της αναγνωρισμένης ανάγκης για επιμόρφωση και ο τρόπος ικανοποίησής της πρέπει να αποτελεί αντικείμενο επιλογής των τελικών αποδεκτών της.

Τόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης

Στα πλαίσια του κριτηρίου του τόπου επιμόρφωσης, διακρίνει κανείς (Μαυρογιώργος 1982) (α) επιμορφωτικά προγράμματα έξω από το σχολείο με ειδικούς κύ-

κλους μαθημάτων, (β) επιμόρφωση εντός του σχολείου όπου συνήθως τα προγράμματα παίρνουν το χαρακτήρα προγραμμάτων αυτοπροσδιορισμού και (γ) προγράμματα επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο. Όπως και με το κριτήριο των επιμορφωτών, το κριτήριο του τόπου διεξαγωγής της επιμόρφωσης δημιουργεί ένα πλαίσιο διαλόγου που σχετίζεται με το βαθμό αποστασιοποίησης της επιμόρφωσης από την εκπαιδευτική πρακτική.

Η εφαρμοζόμενη διδακτική μέθοδος

Στα πλαίσια του κριτηρίου της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθόδου, διακρίνει κανείς (α) προγράμματα επιμόρφωσης με παραδοσιακή (μετωπική) διδασκαλία και (β) προγράμματα επιμόρφωσης από απόσταση. Η υπό διερεύνηση αποτελεσματικότητα της από απόσταση εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την πρακτική της ευελιξία (ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων) τροφοδοτεί τον επιστημονικό διάλογο, συγκρινόμενη με την καταξιωμένη στο χρόνο, παραδοσιακή μετωπική προσέγγιση.

Η διάρκεια και η περιοδικότητα

Με βάση το κριτήριο της διάρκειας διακρίνει κανείς επιμορφωτικά προγράμματα μικρής, μεσαίας και μεγάλης διάρκειας, ενώ με βάση το κριτήριο της περιοδικότητας διακρίνει κανείς προγράμματα που γίνονται εφ' άπαξ ή επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ο διάλογος που αναπτύσσεται σε σχέση με το κριτήριο αυτό έχει σχέση, μεταξύ άλλων, με την καθιέρωση, ή μη, μόνιμων θεσμών επιμόρφωσης.

Ο φορέας προγραμματισμού, σχεδιασμού και υλοποίησης

Στα πλαίσια του κριτηρίου του φορέα προγραμματισμού, σχεδιασμού και υλοποίησης διακρίνει κανείς (α) προγράμματα που οργανώνονται σε επίπεδο κεντρικό και (β) προγράμματα αποκεντρωμένα. Από άλλη άποψη, τα προγράμματα μπορεί να οργανώνονται από φορείς δημόσιους ή ιδιωτικούς και να έχουν τον ίδιο ή διαφορετικό φορέα προγραμματισμού, σχεδιασμού και υλοποίησης. Σε κάθε περίπτωση ο διάλογος σε σχέση με το κριτήριο αυτό αναπτύσσεται με άξονα τη στρατηγική, και ιδιαίτερα το βαθμό ανεξαρτησίας, που διέπει το σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στα πλαίσια του φορέα οργάνωσης των επιμορφωτικών δράσεων εντάσσεται και η κατηγορία των εκπαιδευτών. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό, τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να απασχολούν (α) μόνιμους επιμορφωτές κέντρων επιμόρφωσης, (β) εμπειρογνώμονες του εργασιακού κόσμου, (γ) ακαδημαϊκό προσωπικό και ερευνητές, (δ) επιθεωρητές και συμβούλους, και (ε) εκπαιδευτικούς (EURY-DICE, σ.33). Στα πλαίσια του κριτηρίου αυτού αναπτύσσεται μια ολόκληρη επιχειρηματολογία που αναφέρεται στην επιλογή προγραμμάτων που στηρίζονται στην ακαδημαϊκότητα ή άλλων που συνδέονται με την μεταφορά και διάχυση εκπαιδευτικών εμπειριών.

Παλαιότερες έρευνες

Η διαπίστωση της ανάγκης να ληφθούν υπόψη οι προτιμήσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης δεν είναι κάτι καινούργιο. Μια μεγάλη σειρά ερευνών καταλήγει στην κοινή διαπίστωση ότι υπάρχουν γενικά ατέλειες στους θεσμούς επιμόρφωσης οι οποίες ξεκινούν από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις επιμόρφωσης και καταλήγουν σε μειωμένη αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Charlot, 1992). Τέτοιου είδους συμπεράσματα στηρίζουν, τουλάχιστον ακαδημαϊκά και βιβλιογραφικά, την ανάγκη να ληφθούν υπόψη στο ζήτημα της επιμόρφωσης (τουλάχιστον εξίσου σοβαρά με τους λοιπούς παράγοντες) οι επιλογές και οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Ήδη από τη δεκαετία του 1980, οι έρευνες επισημαίνουν την ανάγκη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικών με την επιμόρφωση ή έστω διερεύνησης των αναγκών και των απόψεών τους και τροφοδότησης της επιμορφωτικής πολιτικής με τις σχετικές πληροφορίες. Ενδεικτικά:

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1985-1986 (*Παντελή & Πανουτσόπουλος*) για τη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που φοιτούσαν στις σχολές επιμόρφωσης (ΣΕΛΔΕ) Ιωαννίνων, Λαμίας, Τρίπολης και Πάτρας τονίζουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, αλλά παράλληλα θεωρούν ότι η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους επιμορφωνόμενους αποτελεί οδηγό για το σωστό σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Η ανάγκη ανάπτυξης ενός συνεχούς διαλόγου μεταξύ των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας τονίζεται σε έρευνα (*Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1998*) για την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ο *Βεργίδης* σε έρευνά του αναφέρεται στο σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη φοίτησή τους στα ΠΕΚ. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί σε υψηλό ποσοστό τοποθετούνται αρνητικά για τον τρόπο λειτουργίας των ΠΕΚ και αμφισβητούν κατά πόσο προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στο εκπαιδευτικό έργο, υποστηρίζοντας ότι η επιμόρφωση αυτής της μορφής ελάχιστα ικανοποιεί τις επαγγελματικές και προσωπικές τους ανάγκες και ελάχιστα λαμβάνει υπόψη τις επιλογές τους.

Σε παρόμοια έρευνα (*Ματθαίου και Αγγελάκος, ...*) διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση υστερεί σε θέματα περιεχομένου και οργάνωσης ενώ ταυτόχρονα απουσιάζουν από τα προγράμματά της τα κίνητρα που θα μπορούσαν να την καταστήσουν ελκυστική. Η αναντιστοιχία μεταξύ των στόχων των προγραμμάτων και των πραγματικών αναγκών των επιμορφούμενων δημιουργεί προβλήματα που καταλήγουν σε μη ορθολογική απόδοση των προγραμμάτων.

Οι *Ανθόπουλος και Δαγκλής (1994)* παρουσιάζουν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και επιχειρούν μέσω της καταγραφής αυτής να δώσουν το πλαίσιο για το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων υψηλής απόδοσης.

Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από εκτεταμένες ευρωπαϊκές έρευνες διακρατικού επιπέδου. Συγκεκριμένα η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών έξι Ευρωπαϊκών χωρών (Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία, Γαλλία και Αγγλία) καταλήγει στην επισήμανση από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης προσαρμογής του περιεχομένου της επιμόρφωσης σε θέματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί υστερούν πραγματικά. Στα θέματα αυτά πρωταρχικής σημασίας είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών και της πληροφορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (*Βασιλού κ.α. 1997*)

Η σημασία του/της εκπαιδευτικού ως υποκειμένου αποδοχής των επιμορφωτικών προγραμμάτων τονίζεται σε εκτεταμένη έρευνα που υλοποιήθηκε κατά την τριετία 1997-2000 (υπό την επιστημονική καθοδήγηση του καθηγητή *Ξωχέλλη*) Τα πορίσματα σε γενικές γραμμές αφορούσαν τις προϋποθέσεις για την καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι η επιμόρφωση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της βάσης και συγκεκριμένα τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Η έρευνα υποστηρίζει ακόμα την ανάγκη διαμόρφωσης ενός γενικού πλαισίου επιμόρφωσης, συντονισμού των επιμορφωτικών δράσεων από ένα φορέα και αντιμετώπισης της επιμόρφωσης ως ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας που αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού και ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την ενεργό υπηρεσία.

Μεταγενέστερα οι έρευνες προχωρούν πέρα από τη διαπίστωση της ανάγκης να ληφθούν υπόψη οι προτιμήσεις των επιλογών και εστιάζουν στην ανίχνευση των επιλογών αυτών. Ενδεικτικά έρευνες της δεκαετίας του 2000 (ενδεικτικά *Φώκιαλη 2003*) για τις συνιστώσες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δωδεκανήσου επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν στην επιμόρφωση για προσωπική ανάπτυξη, η οποία έχει σχέση με τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ επιλέγουν προγράμματα ευέλικτα, μικρής διάρκειας, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και σχεδιασμένα από αξιόπιστους φορείς.

1.3. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Κεντρικός στόχος της μελέτης είναι η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα επιμόρφωσης, τόσο από θεωρητική όσο και από εμπειρική σκοπιά.

Οι στόχοι στο θεωρητικό μέρος:

Αξίζει να σημειωθεί ότι -παρά την πληθώρα των ερευνών σε θέματα επιμόρφωσης- τα ερευνητικά δεδομένα που καταγράφουν με τρόπο συστηματικό τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να είναι αποσπασματικά. Η βιβλιογραφική επισκόπηση καταγράφει κυρίως τη σημασία να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης ελάχιστα όμως προχωρά στην ανίχνευση των αναγκών αυτών. Λείπει άλλωστε από τη σχετική θεωρία ένα πλήρες μοντέλο ανίχνευσης των αναγκών που να καλύπτει όλο το φάσμα των θεμάτων και των χαρακτηριστικών επιμόρφωσης.

Υπάρχουν επομένως ανοικτά θέματα που σχετίζονται με τη θεωρία για την επιμόρφωση και στόχος της μελέτης είναι να ασχοληθεί διεξοδικά με τα θέματα αυτά. Συγκεκριμένα στο θεωρητικό μέρος οι στόχοι είναι οι εξής:

Να διερευνήσει τις μελέτες που υλοποιήθηκαν για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να γίνει σαφής προσδιορισμός του state of art του πεδίου, αντλώντας εμπειρία και know-how στο πεδίο.

Δεδομένου ότι υπάρχει ένα μεγάλο ανοικτό θέμα που αφορά τον εντοπισμό των αναγκών σε θέματα επιμόρφωσης, ένας από τους στόχους της μελέτης είναι να δημιουργήσει ένα τέτοιο μοντέλο. Το μοντέλο αυτό θα στηρίζεται στο ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών δημιουργούν προτιμήσεις και οι προτιμήσεις οδηγούν σε επιλογές και προτεραιότητες. Για την ανάπτυξη του μοντέλου είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη:

- ✓ Ο προσδιορισμός των επιμορφωτικών αναγκών και η ταξινόμησή τους σε επίπεδα και ομάδες, μέσα από τις υφιστάμενες θεωρίες περί αναγκών .
- ✓ Ο προσδιορισμός των προσωπικών/κοινωνικών αναγκών που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης και καθορίζουν τις προτιμήσεις υπέρ του ενός ή του άλλου επιμορφωτικού προγράμματος.
- ✓ Ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τα επιμορφωτικά προγράμματα μεταξύ τους.

Οι στόχοι στο εμπειρικό μέρος

Με βάση το μοντέλο επιμόρφωσης, σε εμπειρικό επίπεδο, είναι απαραίτητο να καταγραφούν, να διερευνηθούν, να αναλυθούν και να ερμηνευθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από μια σειρά καίριων ερευνητικών υποθέσεων, αξόνων και ερωτημάτων.

Απώτεροι στόχοι της μελέτης /έρευνας είναι μέσω της καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών:

- 1) Να διερευνηθεί ποια είναι η εμπειρία, οι απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επιμόρφωση γενικά και το ρόλο της στην επαγγελματική τους ζωή.
- 2) Να εξεταστεί ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να επιδιώκουν (ή μη) να επιμορφωθούν δηλαδή ποια αίτια δημιουργούν ανάγκη για επιμόρφωση
- 3) Να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης (διάρκεια, περιεχόμενο, τρόπος διεξαγωγής κλπ)
- 4) Να εξεταστεί κατά πόσον τα δημογραφικά και κοινωνικά δεδομένα (Φύλο, ηλικία, οικογενειακή ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, εμπειρία από επιμόρφωση) επηρεάζει τις προτιμήσεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επιμόρφωση.

Να διερευνηθεί ο ρόλος της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των επιμορφωτικών αναγκών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΞΟΝΩΝ

Για την επιλογή των ερευνητικών αξόνων ελήφθησαν υπόψη τα παρακάτω:

1. Η επιμόρφωση αποτελεί ένα από τα δυναμικά πεδία εκπαιδευτικής πολιτικής για όλους τους κλάδους –άρα και για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής το οποίο εξελίσσεται συνεχώς, οι ανάγκες για επιμόρφωση δεν ξεκινούν από μηδενική βάση. Στο διαμορφωμένο πλαίσιο της επιμορφωτικής πολιτικής ο/η εκπαιδευτικός έχει ήδη αποκτήσει χρήσιμη εμπειρία η οποία τον βοηθά να αποφανθεί για τον τύπο επιμόρφωσης που κρίνει αναγκαίο, όπως και γι' αυτόν που κρίνεται άχρηστο. Η αποτίμηση αυτή είναι χρήσιμη για τον καθορισμό των αναγκών σε επιμόρφωση.
 2. Η επιμορφωτική πολιτική υλοποιείται μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα των οποίων κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί το περιεχόμενο. Οι ανάγκες για επιμόρφωση διαμορφώνονται σε σχέση με το χαρακτηριστικό αυτό. Οι δυσκολίες που συναντά ο εκπαιδευτικός στην ανταπόκρισή του στους ρόλους του ορίζουν τις ανάγκες ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης.
 3. Εκτός από το περιεχόμενο τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν συγκεκριμένα πρόσθετα χαρακτηριστικά: διάρκεια, φορέα σχεδιασμού και υλοποίησης και τρόπο με τον οποίο προσφέρονται . Οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διάρκεια, το φορέα, κλπ ισοδυναμεί με διατύπωση ανάγκης για επιμορφωτικά προγράμματα.
 4. Η θεωρία των αναγκών δίνει ένα πλαίσιο για το είδος των αναγκών που πρέπει να καλύπτει η επιμόρφωση. Τα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελούν 'προϊόντα' στα οποία ο εκπαιδευτικός επενδύει γιατί αναμένει κάποια οφέλη –υλικά (π.χ. οικονομικά, ιεραρχική εξέλιξη) ή/και άυλα (κύρος κλπ). Η ένταση των αναγκών αυτών έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση επιμορφωτικής πολιτικής και για τα κίνητρα που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί που είναι οι τελικοί τους αποδέκτες.
 5. Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία αλλά και την πρακτική των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ερευνών, ορισμένοι κοινωνικοί και δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία κλπ) μπορεί να επιδρούν στη διαμόρφωση των επιμορφωτικών αναγκών. Οι παράγοντες αυτοί προσδιορίζουν και την ταυτότητα του δείγματος.
- Με βάση τα παραπάνω διαμορφώνονται 5 ενότητες και 4 ερευνητικοί άξονες οι οποίοι αποτελούν τη βάση της κατασκευής των ερευνητικών εργαλείων της μελέτης.

Ενότητα Α. Άξονας 1: Ταυτότητα του δείγματος.

Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τις οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις που δεσμεύουν το χρόνο των εκπαιδευτικών, τις σπουδές, τις γνώσεις ξένων γλωσσών και υπολογιστών, τα χρόνια υπηρεσίας, τον τομέα απασχόλησης, το είδος της εκπαιδευτικής μονάδας, τον τόπο εργασίας και το κατά πόσον λειτουργεί ΑΕΙ στην περιοχή διαμονής ή εργασίας.

Ενότητα Β. Ερευνητικός άξονας (2) Αξιολόγηση- αποτίμηση της επιμόρφωσης μέχρι σήμερα

Τα τελευταία χρόνια, τα επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς είναι πολλά, η πληροφόρηση γι' αυτά είναι σχετικά μεγάλη, η ποικιλία και η διαφορετικότητα στη μορφή των προγραμμάτων εντυπωσιακή και οι τρόποι προσέγγισης συχνά καινοτόμοι. Τα επιμορφωτικά προγράμματα ως αποτέλεσμα, η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα έχει αναχθεί σε σημαντικό μέρος της επαγγελματικής τους ζωής και η εμπειρία τους από επιμόρφωση αναμένεται ότι είναι ήδη σημαντική. Παρόλα αυτά εξακολουθούν να υπάρχουν μεγάλες ανάγκες σε επιμόρφωση και η αιτία βρίσκεται στο ότι η επιμόρφωση

- ✓ δεν είναι ποτέ αρκετή ή/και
- ✓ μπορεί μέχρι τώρα να μην ήταν η κατάλληλη.

Αν η επιμόρφωση απλώς δεν είναι αρκετή, π.χ. επειδή οι γνώσεις πρέπει συνεχώς να εμπλουτίζονται, να αναθεωρούνται και να επιβεβαιώνονται, οι ανάγκες επιμόρφωσης δεν θα πρέπει απαραίτητα να οδηγούν σε ανατροπή της μέχρι τώρα ακολουθούμενης επιμορφωτικής πολιτικής. Αν όμως η προσφερθείσα επιμόρφωση δεν είναι κατάλληλη τότε είναι απαραίτητο να αναζητήσει κανείς μια νέα στρατηγική. Αν πάλι συμβαίνουν και τα δυο –κάτι που είναι και το πλέον αναμενόμενο– τότε αξίζει κανείς να αναθεωρήσει τη στρατηγική της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διατηρώντας τα θετικά στοιχεία (δηλαδή τα πλεονεκτήματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων) και αλλάζοντας τα αρνητικά (δηλαδή αυτά που οι εκπαιδευτικοί ως τελικοί αποδέκτες της επιμόρφωσης θεωρούν αρνητική εμπειρία). Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της μέχρι τώρα εμπειρίας τους από την επιμόρφωση που έλαβαν είναι σκόπιμη και χρήσιμη.

Στα πλαίσια αυτά ο πρώτος ερευνητικός άξονας προς διερεύνηση αναφέρεται στην εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη μέχρι τώρα επιμόρφωση. Ο άξονας αυτός εξειδικεύεται σε μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων στα οποία οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τις κατηγορίες επιμορφωτικών προγραμμάτων και το περιεχόμενο των προγραμμάτων, στα οποία έχουν επιμορφωθεί, εκφράζουν την άποψη τους για τη συμβολή της επιμόρφωσης στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, αξιολογούν την ποιότητα της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει με βάση

συγκεκριμένα κριτήρια- χαρακτηριστικά και εκφράζουν την άποψή τους για στη σημασία καθενός από τα κριτήρια αυτά.

Ενότητα Γ. Άξονας (3) Ιεράρχηση αναγκών που καλύπτει η επιμόρφωση

Όπως έχει ήδη λεχθεί η επιμόρφωση αποτελεί αγαθό του οποίου την απόκτηση επιδιώκει ο/η εκπαιδευτικός –προφανώς γιατί καλύπτει κάποιες ανάγκες.

Από μια οπτική, οι ανάγκες που καλύπτει η επιμόρφωση μπορεί να είναι ουσιαστικές (γνώσεις) και τυπικές (πιστοποιητικό). Στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών είναι απαραίτητο να γνωρίζει κανείς αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ουσιαστικό ή το τυπικό μέρος της επιμόρφωσης είναι εκείνο που τους ενδιαφέρει.

Από άλλη οπτική, οι ανάγκες είναι υποκειμενικό ζήτημα και σύμφωνα με τη σχετική θεωρία μπορεί να έχουν υλική υπόσταση ή να είναι άυλες. Μια γενικά αποδεκτή διάκριση των αναγκών είναι ανάγκες για απόκτηση περισσότερων οικονομικών αγαθών, ανάγκες για μεγαλύτερη ασφάλεια, κοινωνικές ανάγκες και ανάγκες προσωπικές/αυτοπραγμάτωσης. Προσαρμόζοντας την παραπάνω θεώρηση στην περίπτωση της επιμόρφωσης, οι ανάγκες του/της εκπαιδευτικού που μπορεί να καλύπτει η επιμόρφωση είναι:

- Συγκυριακής φύσης (ευκαιρία αλλαγής της ρουτίνας, ευκαιρία να ζήσει κάποιος/α ως φοιτητής/ρια)
- Οικονομικής φύσης (προσδοκία ανόδου του μισθού ή εισπραξης επιδόματος από την επιμόρφωση)
- Ασφάλειας (εξασφάλισης μόνιμης δουλειάς και μείωση του κινδύνου της ανεργίας)
- Προσωπικής ανάπτυξης (απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, βελτίωση της ποιότητας της εργασίας)
- Επαγγελματικής ανάπτυξης (εξέλιξη στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, προοπτική νέου επαγγέλματος σε θέσεις υψηλών προσόντων)
- Απόκτησης κύρους (στην εκπαιδευτική και την επιστημονική κοινότητα, και στην κοινωνία)
- Ικανοποίησης φιλοδοξιών, αύξησης της αυτο-εκτίμησης και του βαθμού αυτοπραγμάτωσης.

Το είδος των αναγκών που επιδιώκει να ικανοποιήσει ο εκπαιδευτικός μέσω της επιμόρφωσης έχει μεγάλη σημασία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμορφωτικής πολιτικής. Π.χ. αν ο/η εκπαιδευτικός αναζητά την επιμόρφωση για να την ανταλλάξει με κάποια υλικά ή οικονομικά οφέλη τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να προσφέρουν οικονομικά κίνητρα –είτε με τη μορφή της άμεσης επιδότησης είτε με τη μορφή της εξέλιξης στη βαθμολογική κλίμακα του επαγγέλματος – η οποία συνήθως συνοδεύεται και από αύξηση των αποδοχών. Αν πάλι ο/η εκπαιδευ-

τικός θέλει με την επιμόρφωση να αποκτήσει κύρος ανάμεσα στους συναδέλφους του, η επιμόρφωση θα πρέπει να τον/την βοηθά και ουσιαστικά και τυπικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Προκειμένου να ανιχνευθούν οι ανάγκες που προβλέπεται να καλυφθούν από την επιμόρφωση ο άξονας αυτός εξειδικεύεται με ερωτήσεις στις οποίες (α) ο/η εκπαιδευτικός εκφράζει την άποψή της για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, (β) τοποθετείται ως προς τη σπουδαιότητα του ουσιαστικού και του τυπικού μέρους της επιμόρφωσης και (γ) δίνει προτεραιότητα στο ένα ή στο άλλο είδος ανάγκης που η επιμόρφωση μπορεί να ικανοποιεί.

Ενότητα Δ. Άξονας (4) Ανάγκες ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης

Από την ανάλυση της θεωρίας, που αναφέρεται στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί κοινά αποδεκτό τόπο ότι η επιμόρφωση αποτελεί σημαντική διαδικασία στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επειδή αυτή συμβάλλει

- ✓ στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου,
- ✓ στην αναβάθμιση του κλάδου και
- ✓ στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά.

Παρά το ότι οι τρεις παραπάνω παράμετροι ενδιαφέρουν αλληλένδετα όλα τα μέρη που εμπλέκονται στο θέμα της επιμόρφωσης –την πολιτεία και τους φορείς που προσφέρουν επιμόρφωση, τα συνδικαλιστικά/ συλλογικά όργανα που ασχολούνται με την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς- είναι φανερό ότι οι παράμετροι που καθορίζουν τη ζήτηση για επιμόρφωση έχουν διαφορετική βαρύτητα για κάθε μέρος. Μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα

- ✓ Η πολιτεία και οι φορείς εκπαιδευτικού σχεδιασμού/ εκπαιδευτικής πολιτικής αναμένεται ότι ενεργούν στο θέμα της επιμόρφωσης δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.
- ✓ Τα συνδικαλιστικά όργανα στην αναβάθμιση του κλάδου
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί –που αποτελούν και αντικείμενο μελέτης- κυρίως με βάση την προσωπική και επαγγελματική αναβάθμιση. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επιμόρφωση εκείνη η οποία από άποψη περιεχομένου:
 - Θα τους κάνει να γίνουν καλύτεροι και πιο αποδοτικοί στην άσκηση των καθηκόντων τους (προσωπική ανάπτυξη- personal development) και να φέρουν σε πέρας με αποτελεσματικό τρόπο το έργο τους
 - Θα τους δώσει προσόντα –τυπικά και ουσιαστικά- που θα τα χρησιμοποιήσουν άμεσα ή στο μέλλον για να ανελιχθούν στην ιεραρχία του επαγγέλματος, ενδεχομένως αλλάζοντας θέση ή/και ιεραρχική

βαθμίδα στο χώρο της εκπαίδευσης (επαγγελματική ανάπτυξη – professional development).

Στα πλαίσια της προσωπικής ανάπτυξης οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πηγάζουν από τις δυσκολίες που μπορεί να συναντούν:

- ✓ Στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν (περιεχόμενο διδακτικού έργου)
- ✓ Στους τρόπους με τους οποίους διδάσκουν τα αντικείμενα αυτά (διδακτικές προσεγγίσεις).
- ✓ Στον τρόπο με τον οποίο ασκούν το παιδαγωγικό τους έργο υπό την ιδιότητα του εκπαιδευτικού.
- ✓ Στο βαθμό αποδοτικότητας με τον οποίο λειτουργούν.

Συγκεκριμένα:

1. Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός αλλάζουν συχνά με την προσθήκη συνήθως νέων θεματικών στα ήδη διδασκόμενα αντικείμενα, με την προσθήκη νέων αντικειμένων ή με αλλαγή του εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. αλλαγή βιβλίων).
2. Οι διδακτικές προσεγγίσεις μεταβάλλονται και οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας αντικαθίστανται με νέες καινοτόμες μεθόδους (π.χ. διαθεματικές προσεγγίσεις, υπολογιστές, projects κλπ).
3. Οι διδακτικές προσεγγίσεις διαφέρουν ανάλογα με το είδος του σχολείου (π.χ. ολοήμερο, μονοθέσιο)
4. Η αντίληψη για τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού αλλάζει μέσα από την εξέλιξη των επιστημών της αγωγής, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας (π.χ. η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας).
5. Η αποδοτικότητα, η οποία κατά βάση εξαρτάται και από τις γνώσεις και δεξιότητες, μπορεί να αυξομειώνεται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας, (π.χ. burn out effect).

Οι παραπάνω λόγοι που καθορίζουν το επίπεδο της προσωπικής ανάπτυξης του /της εκπαιδευτικού, διαμορφώνουν τις ανάγκες επιμόρφωσης. Άρα ένα βασικό πεδίο αναγκών σε επιμόρφωση αποτελούν οι δυσκολίες που συναντά ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική πράξη. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα στο πεδίο αυτό αναφέρονται στις 4 παραπάνω ενότητες.

Εκτός από την προσωπική ανάπτυξη, οι ανάγκες για επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού διαμορφώνονται και επειδή υπάρχει η προοπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η προοπτική αυτή, η οποία αποτελεί μια απόλυτα θεμιτή φιλοδοξία του/της εκπαιδευτικού, δημιουργεί ανάγκη απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε μια σειρά θεματικών και αντικειμένων που μπορεί να μην σχετίζονται άμεσα με την

εκπαιδευτική πράξη αλλά να έχουν σχέση με ορισμένες άλλες αρμοδιότητες και ευθύνες που μπορεί να αναλάβει ο εκπαιδευτικός. Ενδεικτικά αναφερόμαστε στα ουσιαστικά προσόντα (γνώσεις/ δεξιότητες) που απαιτούνται για ανάληψη καθηκόντων

- ✓ διευθυντή,
- ✓ συμβούλου,
- ✓ στελέχους στα γραφεία της εκπαίδευσης (π.χ. υπεύθυνου/ης για την αγωγή υγείας, την περιβαλλοντική εκπαίδευση κλπ).

Στις θέσεις αυτές απαιτούνται

1. γνώσεις διοίκησης και επικοινωνίας,
2. γνώσεις αντικειμένων όπως το περιβάλλον και η υγεία
3. γνώση των εργαλείων με τα οποία προσεγγίζονται αυτά τα αντικείμενα (π.χ. γνώσεις χρήσης υπολογιστών ως μέσων διοικητικής υποστήριξης, γνώσεις αξιοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων κλπ).

Οι παραπάνω λόγοι που δημιουργούνται λόγω της προοπτικής επαγγελματικής ανάπτυξης του /της εκπαιδευτικού, διαμορφώνουν πρόσθετες ανάγκες επιμόρφωσης, οι οποίες μάλιστα μπορεί να είναι επιτακτικές, ενόψει των ραγδαίων εξελίξεων στην έρευνα π.χ. στα θέματα management/διαχείρισης και περιβάλλοντος. Άρα ένα βασικό πεδίο αναγκών σε επιμόρφωση αποτελούν οι απαιτήσεις των θέσεων αυτών και μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων μπορεί να αναφέρονται στις ελλείψεις σε γνώσεις σε πεδία όπως τα τρία παραπάνω.

Εννοείται ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης μπορεί να είναι ευρύτερη από αυτήν που οριοθετήθηκε παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν ότι η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη τους δεν είναι απλώς θέμα γνώσεων στα πεδία που προαναφέρθηκαν αλλά και θέμα ευρύτερων γνώσεων σε άλλα πεδία (π.χ. γνώσεις εγκυκλοπαιδικές, γνώσεις σε θέματα τέχνης, οικονομίας κλπ. Άρα είναι απαραίτητο οι ερευνητικοί άξονες που προαναφέρθηκαν να αφήνουν ανοικτό το ενδεχόμενο διατύπωσης αναγκών σε θεματικές περιεχομένου ευρύτερου από αυτό που αναφέρεται στις επιστήμες της αγωγής και στους ρόλους που ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει στα χρόνια της επαγγελματικής του ζωής. Το ενδεχόμενο αυτό επιβάλλει να υπάρχουν στα ερευνητικά εργαλεία ανοικτές ερωτήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αποφανθούν σχετικά με συμπληρωματικές θεματικές επιμόρφωσης που η θεωρία δεν μπορεί να προσεγγίσει.

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκε μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων στον άξονα αυτό, σύμφωνα με τα οποία ο/η εκπαιδευτικός που συμμετέχει καλείται (α) να τοποθετηθεί στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης και στους λόγους για τους οποίους τη θεωρεί απαραίτητη, (β) να αξιολογήσει την επάρκεια των γνώσεών του στο

περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, στη διδασκική των αντικειμένων και σε μια σειρά θεματικών που σχετίζονται με τους πολλαπλούς ρόλους τους οποίους αναλαμβάνει κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (γ) να αναφερθεί στις θεματικές που κατά προτεραιότητα θεωρεί αναγκαίες για επιμόρφωση.

Ενότητα Ε. Άξονας (5): Ανάγκες/ προτιμήσεις ως προς τη διάρκεια και περιοδικότητα, τον τρόπο διεξαγωγής και το φορέα επιμορφωτικών προγραμμάτων

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ανάγκες δημιουργούν προτιμήσεις είναι αναγκαίο να ανιχνευθεί τυχόν συστηματική συμπεριφορά ως προς τους παράγοντες: διάρκεια, τρόπος διεξαγωγής και φορέας επιμόρφωσης. Ειδικότερα:

Από άποψη διάρκειας τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε μικρής, μέσης και μεγάλης διάρκειας. Οι επαγγελματικές και άλλες υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ενδέχεται να διαμορφώνουν συστηματικές προτιμήσεις υπέρ συγκεκριμένης διάρκειας. Είναι απαραίτητο να γίνουν γνωστές οι προτιμήσεις αυτές, γιατί βοηθούν στην προσαρμογή της επιμορφωτικής πολιτικής στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Το ίδιο ισχύει και για τον τρόπο διεξαγωγής της επιμόρφωσης και ειδικά σε σχέση με τη μέθοδο διδασκαλίας η οποία σήμερα με τη βοήθεια της τεχνολογίας μπορεί να γίνεται και από απόσταση. Τέλος η ανίχνευση τυχόν συστηματικής προτίμησης ως προς το φορέα επιμόρφωσης επίσης αποτελεί ένα δεδομένο που επηρεάζει την ελκυστικότητα της επιμόρφωσης και δημιουργούν συνθήκες για καλύτερες επιδόσεις.

Ο άξονας αυτός εξειδικεύεται με μια σειρά ερωτήσεων που αναφέρονται στη διάρκεια, την περιοδικότητα, τον τρόπο διεξαγωγής, την υποχρέωση συμμετοχής και το φορέα της επιμόρφωσης.

2.2 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ: ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ, ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ Ή ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ;

Μετά τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, το δίλημμα που γεννιέται αφορά την επιλογή του είδους της έρευνας, και συγκεκριμένα αν πρέπει να προτιμηθεί η ποσοτική διερεύνηση ή η ποιοτική ή κάποιος συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής .

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η έρευνα ορίζεται ως η διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με πιθανές σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά ή κοινωνικά φαινόμενα και η κοινωνιολογική έρευνα επηρεάζεται από τις διαφορετικές φιλοσοφικές και θεωρη-

τικές προσεγγίσεις. Άρα η μέθοδοι, οι τεχνικές και τα εργαλεία επιλέγονται με βάση τη θεωρητική θέση, η οποία είναι κάθε φορά παραδεκτή από τον ερευνητή. Είναι επίσης αποδεκτό ότι οι ερευνητικές μέθοδοι δεν είναι ουδέτερα εργαλεία αλλά αντιθέτως προϋποθέτουν συγκεκριμένες θέσεις για τη μορφή της κοινωνικής πραγματικότητας και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μελετηθεί.

Ποια όμως είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος για την παρούσα μελέτη;

Ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα προτιμάται στις περιπτώσεις που είτε δεν υπάρχει γενικά αποδεκτή θεωρία στα πλαίσια της οποίας να είναι εύκολη η διατύπωση υποθέσεων είτε υπάρχει μεν τέτοια θεωρία της οποίας όμως η ερμηνευτική ικανότητα παρουσιάζει κενά. Σ' αυτήν την περίπτωση η χρήση ευέλικτων ποιοτικών μεθόδων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς οι θεωρητικές υποθέσεις που μπορούν να διατυπωθούν είναι γενικές -ίσως ρευστές- και συχνά στηριγμένες σε υποκειμενική θεώρηση της πραγματικότητας όπως αυτή την αντιλαμβάνεται και την αξιολογεί ο ερευνητής. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στην ατομική εμπειρία και χρησιμοποιεί στοιχεία που βασίζονται στην υποκειμενική θεώρηση των πραγμάτων. Ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα δεν έχει σκοπό ούτε να γενικεύσει ούτε να δημιουργήσει άμεσα θεωρία. Η ποιοτική έρευνα, όμως θα του ανοίξει δρόμους για να μπορέσει να διατυπώσει υποθέσεις που θα διερευνήσει αργότερα ποσοτικά.

Ποσοτική έρευνα

Ακολουθώντας τη συνήθη πρακτική των επιστημόνων της θετικιστικής προσέγγισης, οι ποσοτικές μέθοδοι προϋποθέτουν ένα αυστηρό σχεδιασμό της διατύπωσης των ερευνητικών υποθέσεων ή ερωτημάτων και αποκλείουν την ευχέρεια παρέκκλισης από τον αρχικά τιθέμενο στόχο,. Έτσι μπορεί να μελετηθεί με ποσοτικό τρόπο και σε μεγάλη κλίμακα το φαινόμενο, με τρόπο αντικειμενικό και σε μεγάλο βαθμό αποστασιοποιημένο από τον ερευνητή και τις προσωπικές του αξίες και πεποιθήσεις. Στη θετικιστική προσέγγιση μεγάλη σημασία έχουν οι υποθέσεις. Εδώ οι υποθέσεις διατυπώνονται πριν από την έναρξη της έρευνας είναι σαφείς και ευκρινώς προσδιορισμένες και στόχος της έρευνας είναι η επιβεβαίωση ή η απόρριψή τους.

Ποιοτική και ποσοτική μέθοδος (Τριγωνοποίηση)

Με βάση τα παραπάνω, η έλλειψη επιβεβαιωμένης θεωρίας για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμη την ποσοτική διερεύνηση η οποία στην υπό μελέτη περίπτωση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρώτη διερευνητική προσέγγιση στο θέμα. Το θεωρητικό πλαίσιο βέβαια που υπάρχει στο θέμα βο-

ηθά στη διατύπωση κάποιων γενικών αξόνων και βασικών ερωτημάτων τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την εφαρμογή ποιοτικής προσέγγισης.

Ήδη από τον προσδιορισμό του πλαισίου μελέτης, η ποιοτική έρευνα στην παρούσα μελέτη έχει χαρακτήρα διερευνητικό και αφορά στη αποσαφήνιση ενός διαφωτιστικού ποιοτικού μοντέλου που περιλαμβάνει τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν τις επιμορφωτικές ανάγκες. Η ποιοτική διερεύνηση βοηθά να προσδιοριστούν με μεγαλύτερη οι παράγοντες που επηρεάζουν και ερμηνεύουν τις επιμορφωτικές ανάγκες –και αυτό ήδη αποτελεί ένα σημαντικό βήμα.

Παράλληλα όμως η έρευνα για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, δεν είναι δυνατόν να στηρίζεται μόνο σε ποιοτικά δεδομένα. Ήδη άλλωστε –παρά την έλλειψη επιβεβαιωμένης θεωρίας- υπάρχει πλούσιο υλικό στη βιβλιογραφία αρκετό ώστε η διερεύνηση του θέματος να μη ξεκινά από μηδενική βάση.

Ενόψει αυτού του δίπολου, η χρησιμοποίηση μικτής προσέγγισης –ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας – φαίνεται ενδεδειγμένη. Με τα δεδομένα αυτά, στα πλαίσια της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας αποφασίστηκε να γίνει η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών με δυο ερευνητικές μεθόδους -ποιοτική και ποσοτική- εφαρμόζοντας τις βασικές αρχές της τριγωνοποίησης, η οποία βοηθά στην αλληλοσυμπλήρωση και αλληλοτροφοδότηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

2.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Η διπλή προσέγγιση απαιτεί δυο εργαλεία. Για τη μεν ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η δημιουργία ενός δελτίου ημιδομημένης συνέντευξης ενώ για την ποσοτική το δομημένο ερωτηματολόγιο. Ως γνωστό και τα δυο αυτά εργαλεία συνηθίζονται στην εκπαιδευτική έρευνα, και αποτελούν μέσα στα οποία στηρίζεται η συλλογή δεδομένων σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο με σκοπό να περιγραφούν οι συνθήκες που επικρατούν σε σχέση το υπό διερεύνηση φαινόμενο και να εξετασθούν οι τυχόν σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται με τις υποθέσεις που τίθενται (Cohen & Manion, 1994, σ. 124).

Αξίζει να αναφερθεί ο προβληματισμός γύρω από τη διαδικασία δόμησης των κατάλληλων εργαλείων έρευνας και το δίλημμα που υπήρξε αν θα έπρεπε να προηγηθεί η κατασκευή του δελτίου συνέντευξης και -αφού συγκεντρωθούν τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας και γίνει η επεξεργασία τους- να προχωρήσουμε στην κατασκευή του ερωτηματολογίου. Μια τέτοια διαδικασία φαίνεται ορθολογική – ιδιαίτερα όταν η θεωρία δεν βοηθά στην καταγραφή των παραμέτρων των προς διερεύνηση θεμάτων. Η συλλογή τέτοιων δεδομένων από τις συνεντεύξεις θα μπορούσε να τροφοδοτήσει την κατασκευή ενός πλήρους ερωτηματολογίου για ποσοτική έρευνα του θέματος. Όμως στην υπό μελέτη περίπτωση η βιβλιογραφική διε-

ρεύνηση ήταν αρκετά σαφής και επέτρεπε την ταυτόχρονη δόμηση του δελτίου συνέντευξης και του ερωτηματολογίου. Εννοείται βέβαια ότι η οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου έγινε μετά την ποιοτική διερεύνηση η οποία λειτούργησε 'διορθωτικά' σε σχέση με το ερωτηματολόγιο.

Το δελτίο συνέντευξης

Στην ποιοτική έρευνα τα εργαλεία δεν είναι τυποποιημένα , ,ο ερευνητής δεν έχει την ευχέρεια να χρησιμοποιήσει τυποποιημένα εργαλεία που μετρούν την αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων ,κάτι το οποίο ευρέως γίνεται στις ποσοτικές μεθόδους μέτρησης . Αυτό βεβαίως δε σημαίνει ότι ο/η ερευνητής/τρια δεν πρέπει να διασφαλίζει την αξιοπιστία και εγκυρότητα όλων των σταδίων της έρευνας. Αντίθετα πρέπει να καταγράφονται τα στοιχεία εκείνα τα οποία επιτρέπουν την απόδειξη της επιστημονικότητας και της ορθής εκτέλεσης της έρευνας.

Ο προσδιορισμός του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, το οποίο βασίζεται κατά κύριο λόγο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στο θέμα της εν λόγω έρευνας, αποτελεί το πρώτο βασικό βήμα για τη δόμηση του ημι-δομημένου δελτίου συνέντευξης το οποίο περιλαμβάνει στην υπό μελέτη περίπτωση κυρίως ανοικτού τύπου ερωτήσεις Η άτυπη «πilotική» εφαρμογή του ημι-δομημένου ερωτηματολογίου (με μια συνέντευξη pilotική) βοήθησε να φανούν κάποιες αδυναμίες και να γίνουν οι απαιτούμενες προσαρμογές.

Μετά την δόμηση και την pilotική εφαρμογή της συνέντευξης ακολούθησε η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας με τη μορφή του focus group.

Το δομημένο ερωτηματολόγιο

Η συγκέντρωση των ερευνητικών επιχειρήθηκε με τη μορφή κωδικοποιημένων κατηγοριών, σε ερωτήσεις ως επί το πλείστον κλειστού τύπου.

Στη δόμηση των δυο εργαλείων ακολουθήθηκαν οι ενότητες και οι άξονες που αναφέρθηκαν παραπάνω, ως εξής

Η πρώτη ενότητα αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά και προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών. Η δεύτερη ενότητα αφορά στην εμπειρία των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει και στην καταγραφή της αξιολόγησης της εμπειρίας αυτής. Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στους λόγους που ωθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν. Η τέταρτη ενότητα ανιχνεύει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών σε θεματικές που άπτονται με το υπό ευρεία έννοια έργο τους και τις απόψεις τους αν αυτές μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης. Τέλος η πέμπτη ενότητα καταγράφει τις προτιμήσεις τους ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης –όπως ο χρόνος, η περιοδικότητα, η δεσμευτικότητα και ο φορέας.

Τα δυο εργαλεία παρατίθενται σε παράρτημα της παρούσας μελέτης

2.4 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα έγινε με βάση κάποιους κανόνες αλλά και κάποιους περιορισμούς. Η απόφαση εφαρμογής συνεντεύξεων σε ομάδα εστίασης ήταν καθοριστική για τον αριθμό των ατόμων και για τον τόπο κατοικίας τους.

Στην ποιοτική διερεύνηση ως κριτήριο αντιπροσωπευτικότητας επιλέχθηκε το γεωγραφικό. Επιδιώχθηκε η διεξαγωγή της έρευνας σε δείγμα στο οποίο να αντιπροσωπεύονται τουλάχιστον τρεις γεωγραφικές περιοχές –οι μεγάλες πόλεις, ο νησιωτικός χώρος και ο υπόλοιπος ηπειρωτικός χώρος. Τελικά το δείγμα οριστικοποιήθηκε σε 102 άτομα –με 34 από Αθήνα και Θεσσαλονίκη, 39 από το νησιώτικο χώρο (Ρόδο, Κάρπαθο) και 29 από την υπόλοιπη Ελλάδα. Ακολούθησε η συλλογή δεδομένων, ταχυδρομικά και χέρι με χέρι και ηλεκτρονική καταχώρηση και επεξεργασία με το πακέτο SPSS.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

3.1 Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

Η μέθοδος της **ομάδας εστίασης** είναι μια μορφή ομαδικής συνέντευξης, κατά την οποία μπορούν να υπάρξουν αρκετοί συμμετέχοντες (4-10 άτομα) εκτός από το συντονιστή. Οι συμμετέχοντες συζητούν για ένα συγκεκριμένο και σχετικά στενά καθορισμένο θέμα, και γνωρίζουμε από πριν ότι αυτοί που έχουν επιλεγεί έχουν αναμειχθεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Δίνεται έμφαση, όσον αφορά αυτήν τη μέθοδο, στην αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα και στην από κοινού κατασκευή νοήματος. Ο συντονιστής δε συμμετέχει στη συζήτηση, αλλά έχει την ευθύνη για τη διαδικασία της συνέντευξης και παρεμβαίνει όταν διαπιστώνει πως η συζήτηση μπορεί να αποδειχθεί πολύ αντιπαραγωγική (Bryman, 2001).

Επιλέξαμε τη μέθοδο αυτή για τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία για τους παρακάτω λόγους:

- Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές συνεντεύξεις που έχουν ένα σχετικά δομημένο τρόπο, στην περίπτωση τη δική μας θέλαμε να υπάρξει στη διάρκεια της διαδικασίας της τόσο η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, όσο και η μεταξύ τους πρόκληση, με σκοπό να εκμαιεύσουμε μία ευρεία ποικιλία διαφορετικών απόψεων.
- Επιθυμούσαμε να μας δοθεί η ευκαιρία να γίνουμε δέκτες του τρόπου με τον οποίο τα άτομα μέσα σε μία ομαδική διαδικασία κατανοούν ένα φαινόμενο και κατασκευάζουν νοήματα γύρω από αυτό.

3.2 ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΠΕΔΙΟΥ

Μεγάλη σημασία δώσαμε σε πρακτικά ζητήματα της διεξαγωγής της έρευνάς μας με τη μέθοδο των ομάδων εστίασης. Καταρχήν για την καλύτερη αποτελεσματικότητα των συναντήσεών μας αποφασίστηκε να ακολουθηθεί η διαδικασία της μαγνητοφώνησης και απομαγνητοφώνησης. Για το λόγο αυτό εξοπλιστήκαμε με ένα υψηλής ποιότητας μικρόφωνο για να καταστεί από τη μία μεριά δυνατή η καταγραφή και των πιο αδύναμων φωνών και από την άλλη να μπορέσουμε να καταγράψουμε και τις αποχρώσεις της γλώσσας του καθενός συμμετέχοντος αναγνωρίζοντας ότι έχει αξία όχι μόνο το τι θα ειπωθεί αλλά και το πώς θα ειπωθεί. Για να μπορέσουμε επίσης να ελαττώσουμε τους «θορύβους» της διαδικασίας οι συναντήσεις μας έγιναν σε ένα κατάλληλο χώρο διαμορφωμένο για το σκοπό της συνέντευξης (γραφείο Πανεπιστημίου).

Στη διαδικασία της συνέντευξης συμμετείχε μια ομάδα η οποία περιελάμβανε έξι άτομα, τρεις άντρες και τρεις γυναίκες. Πρόνοια ελήφθη ώστε η ομάδα να περιλαμβάνει μία ποικιλία κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών όπως η ηλικία, το φύλο, το είδος του σχολείου (Δημοτικό, Νηπιαγωγείο). Η συνέντευξη διεξήχθη στις 24 Οκτωβρίου 2007 και η διάρκεια της υπολογίζεται σε μια περίπου ώρα. Λίγο πριν αρχίσει η διαδικασία της συνέντευξης η συντονίστρια αναφέρθηκε στην ανάγκη να αποφευχθούν οι επικαλυπτόμενες φωνές κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ενώ η ίδια προσπάθησε να κρατήσει μία μη παρεμβατική στάση, κατευθύνοντας τη συζήτηση όπου χρειάστηκε. Μετά το τέλος της διαδικασίας η συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια έγινε η ανάλυση στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων.

3.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθώς και κάποιες χαρακτηριστικές απόψεις, με μια προσπάθεια από την ερευνήτρια να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι διαδικασίες παραγωγής και αναπαραγωγής υποκειμενικών νοημάτων από τους/ τις συμμετέχοντες, και λιγότερο η ανάδειξη των δικών της ερμηνειών.

Άξονας Α: Ταυτότητα του δείγματος: Δημογραφικά στοιχεία

Για την πραγματοποίηση της συνέντευξης χρειαστήκαμε μια ομάδα η οποία περιελάμβανε έξι άτομα Προσπαθήσαμε η ομάδα να περιλαμβάνει μία ευρεία γκάμα κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών όπως η ηλικία, το φύλο, η οργανικότητα του σχολείου και η προέλευσή του. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν σχετικοί με το προς εξέταση θέμα και θα μπορούσαμε να πούμε πως είχαν αρκετή εμπειρία έως και πείρα. Αξίζει να αναφερθεί πως στη συνάντησή μας εμφανίστηκαν όσοι ακριβώς προσκλήθηκαν. Η συνάντηση έγινε στις 24 Οκτωβρίου 2007, ημέρα Τετάρτη και ώρα 18:00. Η διάρκεια της συνέντευξης κράτησε περίπου μία ώρα. Λίγο πριν αρχίσει η διαδικασία της συνέντευξης ο συντονιστής αναφέρθηκε στην ανάγκη να αποφευχθούν οι επικαλυπτόμενες φωνές κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ενώ ο ίδιος κράτησε μία μη παρεμβατική στάση, αλλά κατεύθυνε τη συζήτηση όπου χρειάστηκε.

Στην ομάδα εστίασης συμμετείχαν τρεις γυναίκες και τρεις άνδρες. Η πρώτη γυναίκα ήταν δασκάλα και υπηρετούσε σε 6/θέσιο αστικό δημοτικό σχολείο με οχτώ χρόνια προϋπηρεσία. Η δεύτερη γυναίκα ήταν νηπιαγωγός και υπηρετούσε σε διθέσιο νηπιαγωγείο με είκοσι χρόνια προϋπηρεσία σε χωριό και η τρίτη γυναίκα ήταν δασκάλα με είκοσι οκτώ χρόνια προϋπηρεσία, η οποία τα τελευταία τρία χρόνια ήταν αποσπασμένη στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπι-

στημίου Αιγαίου. Αναφορικά με τους άνδρες, ο πρώτος άνδρας είχε δεκατέσσερα χρόνια προϋπηρεσία και υπηρετούσε σε 12/θέσια σχολική μονάδα της πόλης Ρόδου. Ο δεύτερος άνδρας ήταν δάσκαλος σχολικής μονάδας της υπαίθρου με πέντε χρόνια προϋπηρεσία και ο τρίτος εκπαιδευτικός είχε την ιδιότητα του διευθυντή πολυθέσιας σχολικής μονάδας με δεκαοχτώ χρόνια προϋπηρεσία.

Άξονας Β: Προηγούμενη εμπειρία και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στην ερώτηση που αφορούσε στην προηγούμενη εμπειρία από επιμορφωτικές δραστηριότητες και την αξιολόγησή τους, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρθηκε κατά κύριο λόγο στα σεμινάρια και τις επιμορφωτικές δραστηριότητες που διοργανώνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιδιαίτερα στο Πρόγραμμα Εισαγωγική Επιμόρφωση Νεοδιόριστων και το Πρόγραμμα «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης». Σε μια προσπάθεια αξιολόγησης, ένα στοιχείο το οποίο αναφέρθηκε με θετική διάθεση ήταν ο **βιωματικός χαρακτήρας** των σεμιναρίων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός...

Εγώ έχω παρακολουθήσει τα εισαγωγικά σεμινάρια των ΠΕΚ και από αυτά έχω να θυμάμαι τη δεύτερη και την τρίτη περίοδο το 2004...που ήταν περισσότερο βιωματικά...μέσα σε ένα περισσότερο πρακτικό πλαίσιο ...και όχι μόνο θεωρία.....

(Άντρας εκπαιδευτικός)

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο αναφέρθηκε ως θετικό ήταν η **συνύπαρξη μέσα στην ίδια επιμορφωτική διαδικασία εκπαιδευτικών από διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες**, γεγονός που όπως αναφέρεται προάγει τον διάλογο και την δυνατότητα να βλέπει κανείς τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η αφήγηση του Χ... αποτυπώνει ανάγλυφα αυτή την άποψη.

Εδώ...εδώ στη Ρόδο...αυτά τα σεμινάρια ήταν πολύ καλά...Ειδικά αυτό το δεύτερο που είμαστε στην ίδια αίθουσα με καθηγητές και νηπιαγωγούς και εμείς οι δάσκαλοι...οπότε έβλεπες τα πράγματα από διαφορετικές πλευρές...άκουγες διάφορες οπτικές

(Άντρας εκπαιδευτικός)

Η **πρακτικότητα** (πράξη)- σε αντιπαραβολή με την θεωρία- και η **εργασία σε ομάδες** αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως στοιχεία τα οποία προσδίδουν σε μια επιμορφωτική δραστηριότητα ως θετικό χαρακτήρα. Χαρακτηριστικά γυναίκα εκπαιδευτικός αναφέρει:

Ναι ...ναι τα άλλα σεμινάρια ήταν σε ομάδες εργασίας ...προσπαθήσαμε να φανταστούμε μια κατάσταση....πώς να τη λύσουμε πώς θα αντιδράσουμε

(Γυναίκα εκπαιδευτικός)

Και βέβαια οι ικανότητες, η προσωπικότητα και η επάρκεια των επιμορφωτών αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως στοιχεία τα οποία μπορεί να συμβάλλουν στην επιτυχία μιας επιμορφωτικής δραστηριότητας:

Όμως και οι επιμορφωτές πρέπει να επιμορφώνονται ...γιατί βλέπεις επιμορφωτές που είναι γεμάτες οι αίθουσες... και άλλες που είναι άδειες...

(Άντρας εκπαιδευτικός)

Αξίζει να σημειωθεί ότι από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών χαρακτηρίστηκε **αρνητική η διαδικασία της εξομοίωσης** λόγω της υπερβολικής πίεσης από τον τρόπο οργάνωσης –πολλά μαθήματα σε μικρό χρονικό διάστημα και εργασία το πρωί και επιμόρφωση το απόγευμα.

Το 2002 βέβαια παρακολούθησα και την εξομοίωση η οποία ήταν ασφυκτικά πιεσμένη μέσα σε ένα τρίμηνο πολλά μαθήματα....η δομή της ήταν τραγική...δουλειά το πρωί επιμόρφωση το απόγευμα...

(Άντρας εκπαιδευτικός)

Άξονας Γ. Λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της επιμόρφωσης

Διερευνώντας τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις επιμορφωτικές διαδικασίες η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναφέρθηκε κατά βάση στην ανάγκη της ενημέρωσης προκειμένου να γίνουν καλύτεροι στη δουλειά τους δίχως όμως να παραγνωρίζουν και την αξία...των χαρτιών..

Εγώ παρακολούθησα αρκετά σεμινάρια...περισσότερο ή λιγότερο ενδιαφέροντα....στην αρχή η δίψα για μάθηση και λίγο το χαρτί...πάντως είναι αλήθεια ότι τελευταία οι συνάδελφοι ζητούν τα χαρτιά...λίγο οι κρίσεις...τα μεταπτυχιακά...

(Γυναίκα εκπαιδευτικός)

Άξονας Δ. Περιεχόμενο επιμορφωτικών δραστηριοτήτων

Προσπαθώντας να διερευνήσουμε τους τομείς στους οποίους θεωρούν ότι χρειάζονται περισσότερη ενημέρωση και οι οποίοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν το περιεχόμενο περαιτέρω επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας μας αναφέρονται στα εξής:

✓ *Επιμόρφωση και Α. Π*

Όσον αφορά στις ανάγκες για επιμόρφωση που αφορά στο περιεχόμενο και τα μαθήματα του Α. Π, από τις απαντήσεις προκύπτει ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί της ομάδας μας αισθάνονται **επαρκείς**, χωρίς να υποτιμούν όμως τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η επιμόρφωση στη διδακτική ενός επιμέρους μαθησιακού αντικειμένου.

Σε γενικές γραμμές νομίζω ότι είμαστε επαρκείς...αν κάπου δυσκολευόμαστε μπορούμε να διαβάσουμε μόνοι μας...χωρίς να αποκλείεται βέβαια ότι θα βοηθούσε ένα σεμινάριο για παράδειγμα στη διδακτική της φυσικής ...της λογοτεχνίας...

(Γυναίκα εκπαιδευτικός)

✓ *Επιμόρφωση και ρόλοι του εκπαιδευτικού στο σχολείο*

Σε αντίθεση με την επιμόρφωση στο περιεχόμενο του Α. Π, η ομάδα των εκπαιδευτικών τονίζει την αναγκαιότητα περαιτέρω επιμόρφωσης στον τρόπο με τον οποίο θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αντεπεξέλθουν στους διάφορους ρόλους που έχουν να διαδραματίσουν στο πλαίσιο του σχολείου. Ιδιαίτερα αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί στην ανάγκη επιμόρφωσης προκειμένου να διαχειρίζονται με επιτυχία τις **σχέσεις τους με τους γονείς**.

Εγώ νομίζω ότι ένας τομέας στον οποίο θα έπρεπε να επιμορφώνονται οι δάσκαλοι...είναι οι σχέσεις τους με τους γονείς...οι γονείς είναι μια ευαίσθητη ομάδα ...λόγω της σχέσης τους με τα παιδιά...

(Γυναίκα εκπαιδευτικός)

Η ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους **μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα**, την **παραβατική συμπεριφορά** καθώς και την επιτυχή **διαχείριση της σχολικής τάξης** αποτυπώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών της ομάδας μας.

Εκείνο που εγώ νομίζω είναι το γεγονός ότι έχουμε πολλά παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στο σπίτι...και εμείς πρέπει να μάθουμε πώς να τα βοηθήσουμε.....ο δάσκαλος σε αυτό το θέμα αισθάνεται μόνος του..

(Γυναίκα εκπαιδευτικός)

Διαχείριση σχολικής τάξης...παραβατική συμπεριφορά...

(Άντρας εκπαιδευτικός)

Σε ερώτηση σχετική με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε **θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας** και **διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού**, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της ομάδας μας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αισθάνεται ότι ασκεί κάποιου είδους διοίκηση, χαρακτηρίζοντάς το σε μερικές περιπτώσεις «ξύλινο», δε θεωρεί το συγκεκριμένο θέμα ως θέμα απόλυτης προτεραιότητας τουλάχιστον για τους νέους εκπαιδευτικούς και θεωρεί ως αρμόδιο για τα θέματα αυτά τον διευθυντή του σχολείου.

Σίγουρα χρειάζεται μια τέτοια επιμόρφωση...όμως άλλα πράγματα επείγουν που κάνουν τον δάσκαλο...για έναν νεοδιόριστο ...αργότερα ...σε άλλη φάση ίσως...εξάλλου γνωρίζουμε ότι αυτά είναι θέματα του διευθυντή...γνωρίζει να τα επιλύει ...αυτά τα θέματα τα αφήνει σ' αυτόν

(Αντρας εκπαιδευτικός)

✓ *Επιμόρφωση και σύγχρονα εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα*

Η σύγχρονη κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, αντικατοπτρίζεται και στον χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργώντας νέες αναγκαιότητες για επιμόρφωση. Στη συνέχεια της διερεύνησης έγινε μια προσπάθεια να ανιχνευτούν οι ανάγκες και να διατυπωθούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο μελλοντικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων σχολείων από κάποιους εκπαιδευτικούς διατυπώνεται η άποψη ότι αυτό που τους χρειάζεται **δεν είναι η γνώση** αλλά η **εμπειρία**

Όσον αφορά τη διαπολιτισμικότητα που είναι κάτι που συζητιέται τελευταία ...δε χρειαζόμαστε γνώση...εμπειρία χρειαζόμαστε...να μάθουμε να ζούμε με τους άλλους...

(Γυναίκα εκπαιδευτικός)

Η **ευαισθητοποίηση** σε θέματα σεβασμού, αποδοχής και αρμονικής συνύπαρξης με τον άλλον μέσα από μια διαδικασία με μορφή σεναρίων είναι επίσης ένας τομέας στον οποίο θα ήταν καλό να αποσκοπεί μια επιμορφωτική διαδικασία, σύμφωνα με την άποψη ορισμένων εκπαιδευτικών όπως αποτυπώνεται παρακάτω:

Εγώ νομίζω ότι χρειαζόμαστε ευαισθητοποίηση...αυτό νομίζω ότι μπορούμε να το αποκτήσουμε με τη μορφή σεναρίων ...να μπορούμε δηλαδή στη θέση του άλλου...να δούμε πως θα αντιμετωπίζαμε εμείς αυτές τις περιπτώσεις...έτσι μόνο μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε αν είμαστε και μείς ρατσιστές...

(Γυναίκα εκπαιδευτικός)

Η **γνωριμία με τις τέχνες** και η συνειδητοποίηση της αξίας της τέχνης για τη ζωή μας είναι ένας τομέας ο οποίος σύμφωνα με συνάδελφο εκπαιδευτικό, καλό θα ήταν να αποτελέσει αντικείμενο επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς καθώς...

....θα πρέπει να μάθουμε τους μαθητές μας να αναγνωρίζουν την αξία που έχει η τέχνη στη ζωή μας (γυναίκα εκπαιδευτικός)

Σε ερώτηση που αναφερόταν στην ευαισθητοποίηση σε θέματα **έμφυλης ανισότητας**, από τις απαντήσεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών της ομάδας μας διαφαίνεται ότι θεωρούν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν μεταξύ τους, υποστηρίζουν ότι δεν διαχωρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στη βάση του φύλου, δε θεωρούν ότι έχουν ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης και κατονομάζουν ως κύριο υπεύθυνο για τη δημιουργία της ανισότητας αυτής το οικογενειακό περιβάλλον.

Εγώ στις μεγαλύτερες τάξεις βλέπω διαφορετική συμπεριφορά των παιδιών...δε νομίζω όμως ότι θέλει κάποια επιμόρφωση...θέλει εμπειρία θέλει...έτσι νομίζω (Άντρας εκπαιδευτικός)

Η **επιμόρφωση στις Ν. Τ** είναι ένας τομέας στον οποίο διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από επιμόρφωση προκειμένου να κάνουν επαρκή χρήση, καθώς από την κατάθεση απόψεων διαφαίνεται η μη επαρκής χρήση τους στο πλαίσιο της εργασίας.

Πάντως νομίζω ότι οι Ν. Τ θα υποστηρίξουν εμάς έτσι να αφιερώσουμε λιγότερο κόπο προκειμένου να κάνουμε καλύτερη διδασκαλία...για το λόγο αυτό νομίζω ότι εμείς θα πρέπει να ξέρουμε καλά

(Άντρας εκπαιδευτικός)

Άξονας Ε. Μορφές επιμόρφωσης, διάρκεια, φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης

Στα ερωτήματα που αφορούσαν στη μορφή, τη διάρκεια και τους φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας μας διατυπώθηκαν πολλές απόψεις. Συγκεκριμένα, προτείνεται η διεξαγωγή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων περιοδικά κάθε δέκα ή πέντε χρόνια, κάθε Σεπτέμβριο και Ιούνιο, κάθε φορά που πρόκειται να εφαρμοστούν κάποιες καινοτομίες, κατά τη διάρκεια των Σαββατοκύριακων.

Εγώ θα έλεγα ότι καλό θα ήταν όλοι οι δάσκαλοι περιοδικά ...κάθε πέντε χρόνια να έβγαιναν από την τάξη για ένα τρίμηνο ή εξάμηνο επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αυτό από τη μια θα τους ξεκούραζε και από την άλλη θα τους εφοδίαζε με νέα γνώση....

(Γυναίκα εκπαιδευτικός)

Αναφερόμενοι στους φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, διατυπώθηκε η άποψη ότι θα πρέπει να υπάρχει μια στρατηγική, ένας σχεδιασμός στον οποίο θα συμμετέχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά την υλοποίηση οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή θα πρέπει να σχεδιάζεται στη βάση της αποκέντρωσης για μεγαλύτερη ευελιξία.

Για μένα είναι καλύτερα οι δραστηριότητες αυτές να είναι όσο γίνεται αποκεντρωμένες...για να είναι και πιο ευέλικτες....

(Γυναίκα εκπαιδευτικός)

Ως καταλληλότεροι φορείς υλοποίησης αναφέρονται τα Πανεπιστήμια, οι σχολικοί σύμβουλοι και σε μεγαλύτερες επιμορφώσεις ο ΟΕΠΕΚ

Ποιος είναι πιο κοντά στο δάσκαλο και τα προβλήματά του; Όπου υπάρχει κοντά Πανεπιστήμιο να εμπλέκεται...και φυσικά ο σχολικός σύμβουλος...αυτός ξέρει τα προβλήματα της περιοχής.....τώρα για μεγάλα σεμινάριαας οργανώνονται από τον ΟΕΠΕΚ....

3.4 ΣΧΟΛΙΑ –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της ομάδας μας δήλωσε ότι συμμετείχε κατά κύριο λόγο σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που διοργανώνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιδιαίτερα στο Πρόγραμμα Εισαγωγική Επιμόρφωση Νεοδιόριστων και το Πρόγραμμα «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης». Ως θετικά στοιχεία των επιμορφώσεων αυτών αναφέρουν τον βιωματικό χαρακτήρα των σεμιναρίων, τη συνύπαρξη μέσα στην ίδια επιμορφωτική διαδικασία εκπαιδευτικών από διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, τη πρακτικότητα (πράξη)- σε αντιπαράθεση με την θεωρία- και την εργασία σε ομάδες Και βέβαια τις ικανότητες, τη προσωπικότητα και την επάρκεια μιας μερίδας επιμορφωτών.

Διερευνώντας τους λόγους που τους οδήγησαν να συμμετάσχουν στις επιμορφωτικές διαδικασίες η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναφέρθηκε κατά βάση στην ανάγκη της ενημέρωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη δουλειά τους, δίχως όμως να παραγνωρίζουν και την αξία...των χαρτιών..

Όσον αφορά στις ανάγκες για επιμόρφωση και σε σχέση με το περιεχόμενο και τα μαθήματα του Α. Π, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας μας δηλώνουν ότι αισθάνονται επαρκείς, χωρίς να υποτιμούν όμως τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η επιμόρφωση στη διδακτική ενός επιμέρους μαθησιακού αντικειμένου. Σε αντίθεση με την επιμόρφωση στο περιεχόμενο του Α. Π, η ομάδα των εκπαιδευτικών τονίζει την αναγκαιότητα περαιτέρω επιμόρφωσης έτσι ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αντεπεξέλθουν στους διάφορους ρόλους που έχουν να διαδραματίσουν στο πλαίσιο του σχολείου, όπως είναι σχέσεις τους με τους γονείς, η αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών, η παροχή βοήθειας στα παιδιά με οικογενειακά προβλήματα και η διαχείριση της σχολικής τάξης. Σε ερώτηση σχετική με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της ομάδας μας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε θεωρεί το συγκεκριμένο θέμα ως θέμα απόλυτης προτεραιότητας τουλάχιστον για τους νέους εκπαιδευτικούς και θεωρεί ως αρμόδιο για τα θέματα αυτά τον διευθυντή του σχολείου.

Η ευαισθητοποίηση στην αποδοχή και τον σεβασμό του άλλου, η γνωριμία με τις τέχνες και η συνειδητοποίηση της αξίας της τέχνης για τη ζωή μας, καθώς και η επιμόρφωση στις Ν. Τ είναι τομείς στους οποίους διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από επιμόρφωση.

Στα ερωτήματα που αφορούσαν στη μορφή, τη διάρκεια και τους φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας μας διατυπώθηκαν πολλές απόψεις, όπως η διεξαγωγή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων περιοδικά κάθε δέκα ή πέντε χρόνια, κάθε Σεπτέμβριο και Ιούνιο, κάθε φορά που πρόκειται να εφαρμοστούν κάποιες καινοτομίες, κατά τη διάρκεια των Σαββατοκύριακων. Αναφερόμενοι στους φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, διατυπώθηκε η άποψη ότι θα πρέπει να υπάρχει μια στρατηγική, ένας σχεδιασμός στον οποίο θα συμμετέχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά την υλοποίηση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή θα πρέπει να σχεδιάζεται στη βάση της αποκέντρωσης για μεγαλύτερη ευελιξία, αναφέροντας ως καταλληλότερους φορείς υλοποίησης τα Πανεπιστήμια, τους Σχολικούς Συμβούλους και σε μεγαλύτερες επιμορφώσεις τον ΟΕΠΕΚ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ

4.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΑΞΟΝΑ 1: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Στα πλαίσια του Άξονα 1, με βάση τις απαντήσεις των 102 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο, παρουσιάζεται η ταυτότητα του δείγματος, όπως διαμορφώνεται με κριτήρια την κατανομή κατά φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, υποχρεώσεις που δεσμεύουν το χρόνο των εκπαιδευτικών, σπουδές, γνώση ξένων γλωσσών και υπολογιστών, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τομέα απασχόλησης, είδος σχολείου, τόπο εργασίας και το κατά πόσο λειτουργεί ΑΕΙ στην περιοχή διαμονής. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες και στη συνοπτική ανάλυση που ακολουθεί.

Φύλο

Η κατανομή κατά φύλο εμφανίζεται στον πίνακα Α1. Είναι εμφανές ότι από τα άτομα που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα 43 (42,2 %) ήταν άνδρες ενώ 59 (57,8%) ήταν γυναίκες όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα 1. Παρατηρούμε πως το ποσοστό των γυναικών είναι μεγαλύτερο, κάτι που συμβαίνει και στον πληθυσμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας Α1. Φύλο

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Άνδρας	43	42,2
Γυναίκα	59	57,8
Σύνολο	102	100,0

Ηλικία και χρόνια υπηρεσίας

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα Α2 από το δείγμα της έρευνας, 34 (33.3%) άτομα είχαν ηλικία από 23 έως 33 έτη, 48 (47%) άτομα κυμαίνονταν μεταξύ 34 και 43 ετών και 20 (19,7%) άτομα ήταν από 44 έως 53 έτη.

Πίνακας Α2. Ηλικία

	Συχνότητα (f)	Σχ. συχνότητα (rf)
Από 23 έως 33 έτη	34	33.3
Από 34 έως 43 έτη	48	47,0
Από 44 έως 53 έτη	20	19,7

ΣΥΝΟΛΟ	102	100,0
--------	-----	-------

Οικογενειακή κατάσταση

Η οικογενειακή κατάσταση του δείγματος εμφανίζεται στον πίνακα Α3.

Πίνακας Α3. Οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Άγαμος	41	40,2
Έγγαμος	58	56,9
Διαζευγμένος	3	2,9
Σύνολο	102	100,0

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα Α3 από το δείγμα της έρευνας 41 (40,2%) άτομα ήταν άγαμοι, 58 (56,9%) άτομα ήταν έγγαμοι και 3 (2,9%) άτομα ήταν διαζευγμένοι.

Οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις

Η κατανομή των οικογενειακών και άλλων υποχρεώσεων που δεσμεύουν το χρόνο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζεται στον πίνακα Α4.

Πίνακας Α4. Οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις που δεσμεύουν το χρόνο

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
ΠΑΙΔΙΑ	53	52,0
ΗΛΙΚΙΩΜΕΝΟΙ	6	5,9
Χωρίς υποχρεώσεις	43	42,1
Σύνολο	102	100,0

Όπως διαπιστώνουμε από τον παραπάνω πίνακα (πίνακας Α4), από το σύνολο του δείγματός μας 53 άτομα (52%) δήλωσαν ότι έχουν δέσμευση χρόνου λόγω παιδιών, 6 (5,9%) άτομα δήλωσαν ότι έχουν δέσμευση χρόνου λόγω ηλικιωμένων γονέων και 43 (42,1%) άτομα ότι δεν έχουν καμία δέσμευση χρόνου.

Σπουδές

Οι σπουδές των μελών του δείγματος εμφανίζονται στον πίνακα Α5.

Πίνακας Α5. Σπουδές

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Παιδαγωγική Ακαδημία	9	8,8
Εξομοίωση	43	42,2
ΑΕΙ	42	41,2
Μεταπτυχιακό	7	6,9
Διδακτορικό	1	1,0

Σύνολο	102	100,0
--------	-----	-------

Από τον πίνακα Α5 παρατηρούμε πως τα 9 (8,8%) άτομα είναι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικής ακαδημίας, 43 (42,2%) άτομα έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα της ακαδημαϊκής εξομοίωσης, 42 (41,2%) άτομα έχουν πτυχίο ΑΕΙ, 7 (6,9%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο και τέλος 1 (1%) άτομο είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

Ξένες Γλώσσες

Οι γνώσεις ξένων γλωσσών των μελών του δείγματος εμφανίζονται κατά ξένη γλώσσα στους πίνακες Α6, Α7 και Α8.

Πίνακας Α6. Ξένη Γλώσσα Αγγλικά

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Καθόλου	15	14,7
Μέτρια	15	14,7
Καλά	29	28,4
Πολύ καλά	28	27,5
Άριστα	15	14,7
Σύνολο	102	100,0

Από τον πίνακα Α6 διαπιστώνουμε ότι 43 (42,2%) άτομα δήλωσαν ότι γνωρίζουν από πολύ καλά έως άριστα την αγγλική γλώσσα, ενώ 59 (57,8%) άτομα δήλωσαν ότι την γνωρίζουν από καλά έως καθόλου.

Πίνακας Α7. Ξένη Γλώσσα Γερμανικά

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Καθόλου	86	84,2
Μέτρια	2	2,0
Καλά	7	6,9
Πολύ καλά	5	4,9
Άριστα	2	2,0
Σύνολο	102	100,0

Από τον πίνακα Α7 διαπιστώνουμε ότι 7 (6,9%) άτομα δήλωσαν ότι γνωρίζουν από πολύ καλά έως άριστα τη γερμανική γλώσσα, ενώ 95 (93,1%) άτομα δήλωσαν ότι την γνωρίζουν από καλά έως καθόλου.

Πίνακας Α8. Ξένη Γλώσσα Ιταλικά

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
--	-----------	-------------------

Καθόλου	94	92,3
Καλά	2	2,0
Πολύ καλά	4	3,9
Άριστα	2	2,0
Σύνολο	102	100

Από τον πίνακα A8 διαπιστώνουμε ότι 6 (5,9%) άτομα δήλωσαν ότι γνωρίζουν από πολύ καλά έως άριστα την ιταλική γλώσσα, ενώ 96 (94,3%) άτομα δήλωσαν ότι την γνωρίζουν από καλά έως καθόλου.

Γνώση υπολογιστών

Οι γνώσεις υπολογιστών των μελών του δείγματος εμφανίζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας A9. Γνώση υπολογιστών

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Καθόλου	9	9,0
Μέτρια	19	19,0
Καλά	31	31,0
Πολύ καλά	32	32,0
Άριστα	9	9,0
Σύνολο	100	100,0

Στον παραπάνω πίνακα (πίνακας A9) παρατηρούμε πως 41 (41%) άτομα δήλωσαν ότι γνωρίζουν από πολύ καλά έως άριστα χρήση Η.Υ., 50 (50%) άτομα δήλωσαν ότι γνωρίζουν από μέτρια έως καλά χρήση Η.Υ, ενώ 9 (9%) άτομα δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τη χρήση Η.Υ

Χρόνια στην εκπαίδευση

Ο πίνακας A10 περιλαμβάνει την ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του ερευνητικού δείγματος σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Πίνακας A10. Χρόνια στην εκπαίδευση

	Συχνότητα (f)	Σχ. συχνότητα (rf)
Από 1 έως 5 έτη	23	22,5
Από 6 έως 10 έτη	21	20,6
Από 11 έως 15 έτη	20	19,6
Από 16 έως 20 έτη	21	20,6
Από 21 και άνω	17	16,7
ΣΥΝΟΛΟ	102	100

Όπως παρατηρούμε, από το δείγμα της έρευνας, 23 (22,5%) άτομα είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση από 1 έως 5 έτη, 21 (20,6%) άτομα από 6 έως 10 έτη, 20 (19,6%) άτομα από 11 έως 15 έτη, 21 (20,6%) άτομα από 16 έως 20 έτη και 17 (16,7%) άτομα από 21 και πάνω.

Τομέας απασχόλησης

Από τον πίνακα A11 διαπιστώνεται ότι το σύνολο του δείγματος απασχολείται στο δημόσιο.

Πίνακας A11. Τομέας στον οποίο απασχολείστε

Τομέας	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Δημόσιος	102	100,0
Ιδιωτικός	0	0

Το είδος του σχολείου

Από τους πίνακες A12 και A13 προκύπτει ότι από το δείγμα της έρευνας (α) 5 (4,9%) άτομα εργάζονται στην προσχολική αγωγή και 97 (95,1%) άτομα εργάζονται σε δημοτικά σχολεία (β) 92 (92%) άτομα εργάζονται σε κανονικά (τετραθέσια και πάνω) σχολεία, 7 (7%) άτομα εργάζονται σε ολιγοθέσια (διθέσια και τριθέσια) σχολεία και ένα άτομο του δείγματος (1%) εργάζεται σε μονοθέσιο σχολείο.

Πίνακας A12. Εκπαιδευτική μονάδα

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Νηπιαγωγείο	5	4,9
Δημοτικό	97	95,1
Σύνολο	102	100,0

Πίνακας A13. Είδος σχολείου

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Μονοθέσιο	1	1,0
Ολιγοθέσιο	7	7,0
Κανονικό	92	92,0
Σύνολο	100	100,0

Τόπος εργασίας

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα A14 από το δείγμα της έρευνας 73 (72,3%) άτομα εργάζονται σε πόλη και 28 (27,7%) άτομα εργάζονται σε χωριό.

Πίνακας A14. Τόπος εργασίας

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
--	-----------	-------------------

Πόλη	73	72,3
Χωριό	28	27,7
Σύνολο	101	100,0

ΑΕΙ στον τόπο διαμονής- εργασίας

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα Α15 από το δείγμα της έρευνας 38 (37,6%) άτομα δήλωσαν πως δεν υπάρχει Α.Ε.Ι. στην περιοχή διαμονής τους ενώ τα 63 (62,4%) δήλωσαν πως υπάρχει Α.Ε.Ι. στην περιοχή διαμονής

Πίνακας Α15. Λειτουργία ΑΕΙ στην περιοχή διαμονής - εργασίας σας

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Όχι	38	37,6
Ναι	63	62,4
Σύνολο	101	100,0

Τα χαρακτηριστικά που επικρατούν

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά που επικρατούν στο δείγμα είναι

- ✓ Γυναίκα
- ✓ 34-43 ετών
- ✓ Έγγαμη
- ✓ Με παιδιά που δεσμεύουν το χρόνο της
- ✓ Με εξομοίωση ή απόφοιτη ΑΕΙ
- ✓ Με ' 20 περίπου χρόνια προϋπηρεσίας
- ✓ Με καλές γνώσεις αγγλικής γλώσσας και Η/Υ
- ✓ Που εργάζεται σε Δημοτικό πολυθέσιο σχολείο παραδοσιακής μορφής
- ✓ Με ΑΕΙ κοντά στον τόπο διαμονής της

4.2 . ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΑΞΟΝΑ Β. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα δυναμικό φαινόμενο που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο η ανίχνευση των αναγκών δεν μπορεί παρά να αρχίζει παρά με τη διερεύνηση της μέχρι τώρα εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης. Η προηγούμενη εμπειρία που οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκομίσει από την επιμόρφωση αποτελεί μια χρήσιμη εισροή στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, αφού αυτή δίνει πληροφορίες για το είδος και τον αριθμό των προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει, το περιεχόμενο, την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα των επί μέρους χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν και τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα πύ μέρους χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης. Ακολουθώντας αυτή τη δομή η εμπειρία των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης δίνεται παρακάτω.

Μορφή και είδος επιμορφωτικών προγραμμάτων

Οι μορφές και τα είδη επιμόρφωσης παρουσιάζουν τεράστια ποικιλία, τέτοια ώστε να μπορεί κάποιος να μιλήσει για μωσαϊκό επιμορφωτικών προγραμμάτων. Με το Διδασκαλείο στο ένα άκρο που αποτελεί μια επιμόρφωση διάρκειας δυο ετών και τις ολιγόωρες επιμορφώσεις σε ημερίδες, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγάλες δυνατότητες επιλογής σε ένα προϊόν που κάθε άλλο παρά 'ομοιογενές' μπορεί να χαρακτηριστεί. Είναι επομένως απαραίτητη η ομαδοποίηση των διαφόρων μορφών επιμόρφωσης και η προσέγγιση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην καθεμιά. Έτσι στην ενότητα αυτή καταγράφεται η συχνότητα παρακολούθησης στο διδασκαλείο, σε επιμορφωτικά σεμινάρια μεγάλης, μεσαίας και μικρής διάρκειας και σε ημερίδες και συνέδρια. Για κάθε κατηγορία το ζητούμενο είναι πόσοι παρακολούθησαν και πως κρίνουν την εμπειρία τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες Β1 έως Β10.

Διδασκαλείο.

Από τους πίνακες Β1 και Β2 που αφορούν το Διδασκαλείο διαπιστώνεται ότι:

(α) 16 (15,7%) υποκείμενα έχουν παρακολουθήσει το προαναφερόμενο πρόγραμμα.

Ενώ τα 86 (84,3%) υποκείμενα της έρευνάς μας δεν έχουν παρακολουθήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα των διδασκαλείων,

(β) 6 άτομα της έρευνάς (37,5%) έχουν αξιολογήσει το πρόγραμμα της επιμόρφωσης των διδασκαλείων ως μέτριο, ενώ τα 10 (62,5%) άτομα το έχουν αξιολογήσει ως καλό

Πίνακας Β1. Παρακολουθήσατε διδασκαλείο;

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Όχι	86	84,3

Ναι	16	15,7
Σύνολο	102	100,0

Πίνακας Β2. Αξιολόγηση διδασκαλείου

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Μέτρια	6	37,5
Καλή	10	62,5
Σύνολο	16	100,0

Επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης διάρκειας

Οι απαντήσεις σχετικά με τα προγράμματα αυτά εμφανίζονται στους πίνακες Β3 και Β4.

Πίνακας Β3. Πόσα επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας > 100 ωρών έχετε παρακολουθήσει;

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
1	13	12,7
2	3	3,0
Κανένα	86	84,3
Σύνολο	102	100,0

Πίνακας Β4. Αξιολόγηση επιμορφωτικών σεμιναρίων διάρκειας > 100

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Κακή	1	6,3
Μέτρια	6	37,5
Καλή	9	56,2
Total	16	100,0

Από τους πίνακες Β3 και Β4 διαπιστώνουμε πως 13 (12,7%) άτομα έχουν παρακολουθήσει από ένα σεμινάριο μεγαλύτερο των 100 ωρών και 3 (3%) άτομα από δύο σεμινάρια μεγαλύτερα των 100 ωρών. Αναφορικά με την αξιολόγησή τους διαπιστώνουμε πως το 56,2% θεωρεί το επίπεδο της επιμόρφωσης καλό, ενώ το 37,5% και 6,3% το θεωρεί μέτριο και κακό αντίστοιχα

Επιμορφωτικά σεμινάρια μέσης διάρκειας

Οι απαντήσεις σχετικά με τα προγράμματα αυτά εμφανίζονται στους πίνακες Β5 και Β6.

Πίνακας Β5. Πόσα επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 50-100 ωρών έχετε παρακολουθήσει;

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
--	-----------	-------------------

1	29	28,4
2	4	3,9
3	1	1,0
4	1	1,0
5	1	1,0
8	1	1,0
Κανένα	65	63,7
Σύνολο	102	100,0

Πίνακας Β6. Αξιολόγηση επιμορφωτικών σεμιναρίων διάρκειας 50-100 ωρών

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Κακή	3	8,1
Μέτρια	18	48,6
Καλή	16	43,3
Σύνολο	37	100,0

Από τους πίνακες Β5 και Β6 διαπιστώνουμε πως 29 (28,4%) άτομα έχουν παρακολουθήσει από ένα σεμινάριο διάρκειας 50 έως 100 ωρών, 4 (3,9%) άτομα από δύο σεμινάρια διάρκειας 50 έως 100 ωρών, 1 (1%) άτομα από τρία σεμινάρια διάρκειας 50 έως 100 ωρών, 1 (1%) άτομο από τέσσερα σεμινάρια διάρκειας 50 έως 100 ωρών, 1 (1%) άτομο από πέντε σεμινάρια διάρκειας 50 έως 100 ωρών, 1 (1%) άτομα από οχτώ σεμινάρια διάρκειας 50 έως 100 ωρών και 65(63,7%) άτομα κανένα σεμινάριο διάρκειας 50 έως 100 ωρών. Από αυτά το 8,1% αξιολόγησε το επίπεδο επιμόρφωσης ως κακό, το 48,6% ως μέτριο και το 43,3% ως καλό.

Επιμορφωτικά σεμινάρια μικρής διάρκειας

Οι απαντήσεις σχετικά με τα προγράμματα αυτά εμφανίζονται στους πίνακες Β7 και Β8.

Πίνακας Β7. Πόσα επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας μικρότερης των 50 ωρών έχετε παρακολουθήσει;

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
1	28	27,5
2	6	5,9
3	5	4,9
4	4	4,0
5	2	1,9
7	1	1,0
8	2	1,9

10	2	1,9
Κανένα	52	51,0
Σύνολο	102	100,0

Πίνακας Β8. Αξιολόγηση επιμορφωτικών σεμιναρίων διάρκειας μικρότερης των 50 ωρών

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Μέτρια	16	32,0
Καλή	34	68,0
Σύνολο	50	100,0

Από τους πίνακες Β7 και Β8 διαπιστώνουμε πως 50 (49%) άτομα έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διάρκειας μικρότερης των 50 ωρών. Από αυτά το 32% αξιολόγησε το επίπεδο επιμόρφωσης ως μέτριο και το 68% ως καλό.

Συνέδρια και ημερίδες

Οι απαντήσεις σχετικά με τα προγράμματα αυτά εμφανίζονται στους πίνακες Β9 και Β10.

Πίνακας Β9. Πόσα συνέδρια και ημερίδες έχετε παρακολουθήσει;

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
1	23	22,5
2	9	8,8
3	6	5,9
4	6	5,9
5	7	6,9
10	3	2,9
11	1	1,0
15	1	1,0
25	1	1,0
30	1	1,0
60	1	1,0
Κανένα	43	42,1
Σύνολο	102	100,0

Πίνακας Β10. Αξιολόγηση συνεδρίων και ημερίδων

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Κακή	2	3,4
Μέτρια	24	40,7
Καλή	33	55,9
Σύνολο	59	100,0

Από τους πίνακες Β9 και Β10 διαπιστώνουμε πως 59 (57,9%) άτομα έχουν παρακολουθήσει διάφορα συνέδρια και ημερίδες. Από αυτά το 3,4% αξιολόγησε το επίπεδο επιμόρφωσης ως κακό, το 40,7% ως μέτριο και το 55,9% ως καλό. Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συγκρατημένοι στην αξιολόγηση της εμπειρίας τους από επιμόρφωση. Αποφεύγουν ακραίους χαρακτηρισμούς (θετικούς και αρνητικούς) και προτιμούν να χαρακτηρίσουν τις επί μέρους κατηγορίες προγραμμάτων καλές και μέτριες. Οι διαφοροποιήσεις στις κρίσεις μεταξύ των κατηγοριών δεν είναι εντυπωσιακές.

Περιεχόμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί

Το περιεχόμενο των προγραμμάτων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία η οποία καταγράφεται στον πίνακα Β11.

Πίνακας Β11. Περιεχόμενο προγραμμάτων στα οποία έχετε επιμορφωθεί;

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Διδακτικές Προσεγγίσεις	72	40,7
Περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων	7	4,0
Διαχείριση της τάξης	7	4,0
Διοίκηση σχολείων	5	2,8
Επικοινωνία	10	5,7
Δίκτυα	2	1,1
Σχολικό κλίμα	9	5,0
Νέες τεχνολογίες	19	10,7
Περιβάλλον	20	11,3
Φύλο	3	1,7
Πολυπολιτισμικότητα	16	9,0
Ευρωπαϊκή ταυτότητα	7	4,0
Σύνολο	177	100,0

Στον πίνακα αυτόν διαπιστώνεται ότι το 40,7% των δηλώσεων αφορούν διδακτικές προσεγγίσεις μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, το 11,3% αφορούν το περιβάλλον, το 10,7% τις νέες τεχνολογίες, το 9% την πολυπολιτισμικότητα και το 28,3% τις υπόλοιπες θεματικές ενότητες.

Αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης

Για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος να αξιολογήσουν αν και σε ποιο βαθμό η επιμόρφωση τους/τις βοήθησε να γίνουν καλύτεροι στη δουλειά τους (προσωπική ανάπτυξη), επαγγελματική τους εξέλιξη (επαγγελματική ανάπτυξη) ή τους βοήθησε σε κάποιους άλλους τομείς της ζωής τους. Στην ίδια ενότητα εξετάστηκε κατά πόσον η επιμόρφωση θεωρείται ότι τον/την εκπαιδευτικό ή το φορέα που τη σχεδιάζει. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες Β12 έως Β18.

Συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη

Στον πίνακα Β12 διαπιστώνουμε πως 21 (21,4%) άτομα θεωρούν ότι η επιμόρφωση που παρακολούθησαν δεν τους βοήθησε να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί, ενώ 77 (78,6%) θεωρούν πως η επιμόρφωση που παρακολούθησαν τους βοήθησε στο επάγγελμά τους.

Επίσης στον πίνακα Β13 παρατηρούμε πως από αυτούς που είχαν δηλώσει θετική επίδραση των σεμιναρίων το 27,3% αξιολογεί το βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης από καθόλου έως λίγο. Το υπόλοιπο 72,7% θεωρεί τη συνεισφορά της επιμόρφωσης από αρκετή έως πάρα πολύ.

Πίνακας B12. Θεωρείτε ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολουθήσατε σας βοήθησε να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός/;

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Όχι	21	21,4
Ναι	77	78,6
Σύνολο	98	100,0

Πίνακας B13. Αξιολογήστε πόσο συνέβαλε η επιμόρφωση να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός/

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Καθόλου	20	23,4
Λίγο	3	3,9
Αρκετά	39	50,6
Πολύ	14	18,2
Πάρα πολύ	1	1,3
Σύνολο	77	100,0

Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη

Στον πίνακα B14 διαπιστώνουμε πως 49 (51%) άτομα θεωρούν ότι η επιμόρφωση που παρακολούθησαν δεν τους βοήθησε τις προοπτικές τους για επαγγελματική εξέλιξη, ενώ 47 (49%) θεωρούν πως η επιμόρφωση που παρακολούθησαν τους βοήθησε.

Επίσης στον πίνακα B15 παρατηρούμε πως από αυτούς που είχαν δηλώσει θετική επίδραση των σεμιναρίων στη βελτίωση των προοπτικών για επαγγελματική εξέλιξη το 47% δηλώνει πως ο βαθμός συνεισφοράς ήταν από καθόλου έως λίγο. Το υπόλοιπο 53,2% θεωρεί τη συνεισφορά της επιμόρφωσης από αρκετή έως πολύ.

Πίνακας Β14. Θεωρείτε ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολουθήσατε σας βελτίωσε τις προοπτικές σας για επαγγελματική εξέλιξη;

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Όχι	49	51,0
Ναι	47	49,0
Σύνολο	96	100,0

Πίνακας Β15. Αξιολογήστε πόσο συνέβαλε η επιμόρφωση στην επαγγελματική σας εξέλιξη

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Καθόλου	19	40,4
Λίγο	3	6,4
Αρκετά	18	38,3
Πολύ	7	14,9
Σύνολο	47	100,0

Συμβολή σε άλλους τομείς

Στον πίνακα Β16 διαπιστώνουμε ότι 51 (53,1%) άτομα θεωρούν ότι η επιμόρφωση που παρακολούθησαν δεν τους βοήθησε σε άλλους τομείς της ζωής τους, ενώ 45 (46,9%) θεωρούν πως η επιμόρφωση που παρακολούθησαν τους βοήθησε.. Επίσης στον πίνακα Β17 παρατηρούμε πως από αυτούς που είχαν δηλώσει θετική επίδραση των σεμιναρίων στη βελτίωση άλλων τομέων της ζωής τους, το 46,6% δηλώνει πως ο βαθμός συνεισφοράς ήταν από καθόλου έως λίγο. Το υπόλοιπο 53,4% θεωρεί τη συνεισφορά της επιμόρφωσης από αρκετή έως πάρα πολύ.

Πίνακας Β16. Θεωρείτε ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολουθήσατε σας βοήθησε σε άλλους τομείς της ζωής σας;

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Όχι	51	53,1
Ναι	45	46,9
Σύνολο	96	100,0

Πίνακας Β17. Αξιολογήστε πόσο συνέβαλε η επιμόρφωση στους τυχόν άλλους τομείς της ζωής σας

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Καθόλου	10	22,2
Λίγο	11	24,4
Αρκετά	13	28,9
Πολύ	8	17,8
Πάρα πολύ	3	6,7
Σύνολο	45	100,0

Ανθρωποκεντρικός (δασκαλοκεντρικός) χαρακτήρας της επιμόρφωσης

Από τον πίνακα Β18 διαπιστώνουμε πως 47 (59,5%) άτομα θεωρούν ότι η επιμόρφωση σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να βοηθά τον εκπαιδευτικό, ενώ 25 (31,64%) δηλώνουν ότι η επιμόρφωση σχεδιάστηκε με τρόπο να βοηθά το κράτος

Πίνακας Β18. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση που παρακολουθήσατε σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να βοηθά:

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Τον εκπαιδευτικό	47	59,5
Το κράτος	25	31,6
Άλλο	7	8,9
Σύνολο	79	100,0

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της υπο-ενότητας αυτής, η κύρια διαπίστωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση σχεδιάζεται για να τους/τις βοηθήσει, και πράγματι τους / τις βοήθησε στη δουλειά τους αλλά δεν συνέβαλε ιδιαίτερα ούτε στην επαγγελματική τους εξέλιξη ούτε σε άλλους τομείς της ζωής τους.

Αξιολόγηση της επιμόρφωσης με βάση τα κύρια χαρακτηριστικά της

Στην ενότητα αυτή ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας να αξιολογήσουν τα επί μέρους χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν και τη σημασία κάθε επί μέρους χαρακτηριστικού. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στους πίνακες Β19 και Β20.

Πίνακας Β19. Αξιολόγηση της ποιότητας της επιμόρφωσης με βάση τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

Χαρακτηριστικά	Σχετική συχνότητα				
	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Μάλλον κακή	Κακή
Περιεχόμενο	13,8	50,6	33,3	2,3	-
Σαφήνεια των στόχων	14,3	39,8	40,8	3,1	2,0
Σχέση θεωρίας-πράξης	4,1	24,5	44,9	20,4	6,1
Επάρκεια των επιμορφωτών	14,4	42,3	37,1	3,1	3,1
Οργανωτική αρτιότητα	8,2	34,7	45,9	8,2	3,1
Ελκυστικότητα της διδασκαλίας	7,1	37,8	42,9	8,2	4,1
Ευελιξία του προγράμματος	3,1	32,3	47,9	12,5	4,2
Επάρκεια χρόνου	1,0	27,1	47,9	20,8	3,1
Καταλληλότητα του τόπου	5,2	40,2	38,1	10,3	6,2
Επιδότηση	3,2	22,6	24,7	18,3	31,2
Κίνητρα	2,2	17,2	38,7	14,0	28,0
Κόστος	2,2	19,4	44,1	14,0	20,4

Από τον παραπάνω πίνακα η αξιολόγηση της ποιότητας της επιμόρφωσης ως προς τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά έχει ως εξής:

Αναφορικά με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων το 64,4% των υποκειμένων της έρευνας δηλώνουν καλό έως πολύ καλό, ενώ το 35,6% αυτών δηλώνει από μάλλον κακό έως μέτριο. Στο δεύτερο χαρακτηριστικό, αυτό της σαφήνειας των στόχων, οι τοποθετήσεις των μελών του δείγματος είναι θετικές σε ποσοστό 54,1% ενώ το 45,9% δηλώνει πως η σαφήνεια των στόχων ήταν από κακή έως μέτρια. Στο χαρακτηριστικό της «θεωρίας και πράξης» έχουμε αρνητική τοποθέτηση σε ποσοστό 26,5% (από κακή έως μάλλον κακή), θετική σε ποσοστό 28,6% και ένα μεγάλο ποσοστό (44,9%) δηλώνει μέτρια. Αναφορικά με την επάρκεια των επιμορφωτών το 37,1 % την αξιολογεί ως μέτρια, το 56,7% από καλή έως πολύ καλή και το 6,2% από κακή έως μάλλον κακή. Ως προς την οργανωτική αρτιότητα το 45,9 % την αξιολογεί ως μέτρια, το 42,9% από καλή έως πολύ καλή και το 11,3% από κακή έως μάλλον κακή. Στο επόμενο χαρακτηριστικό, της ελκυστικότητας της διδασκαλίας το 42,9 % την αξιολογεί ως μέτρια, το 44,9% από καλή έως πολύ καλή και το 12,3% από κακή έως μάλλον κακή. Αναφορικά με την Ευελιξία του προγράμματος του προγράμματος το 47,9 % την αξιολογεί ως μέτρια, το 35,4% από καλή έως πολύ καλή και το 16,7% από κακή έως μάλλον κακή. Στο όγδοο χαρακτηριστικό, της επάρκεια χρόνου, το 47,9 % την αξιολογεί ως μέτρια,

το 28,1% από καλή έως πολύ καλή και το 23,9% από κακή έως μάλλον κακή. Στο επόμενο χαρακτηριστικό, η καταλληλότητα του τόπου, το 38,1 % την αξιολογεί ως μέτρια, το 45,4% από καλή έως πολύ καλή και το 16,8% από κακή έως μάλλον κακή. Στο δέκατο χαρακτηριστικό, αυτό της Επιδόησης, το 24,7 % την αξιολογεί ως μέτρια, το 25,8% από καλή έως πολύ καλή και το 49,5% από κακή έως μάλλον κακή. Αναφορικά με τα κίνητρα της επιμόρφωσης το 38,7 % την αξιολογεί ως μέτρια, το 19,4% από καλή έως πολύ καλή και το 42% από κακή έως μάλλον κακή. Τέλος, για το χαρακτηριστικό του κόστους το 44,1 % την αξιολογεί ως μέτρια, το 21,6% από καλή έως πολύ καλή και το 34,4% από κακή έως μάλλον κακή.

Πίνακας Β20. Αξιολόγηση της βαρύτητας των παρακάτω χαρακτηριστικών σε επιμορφωτικά προγράμματα:

Χαρακτηριστικά	Σχετική συχνότητα				
	Εξαιρετικά σημαντικό	Σημαντικό	Μέτρια σημαντικό	Ελάχιστα σημαντικό	Καθόλου σημαντικό
Περιεχόμενο	60,3	37,2	1,3	1,3	-
Σαφήνεια των στόχων	63,3	32,7	3,1	1,0	-
Σχέση θεωρίας-πράξης	73,5	20,4	4,1	2,0	-
Επάρκεια των επιμορφωτών	75,3	23,7	1,0	-	-
Οργανωτική αρτιότητα	42,3	47,4	10,3	-	-
Ελκυστικότητα της διδασκαλίας	50,0	42,9	6,1	1,0	-
Ευελιξία του προγράμματος	30,2	55,2	14,6	-	-
Επάρκεια χρόνου	34,4	56,2	9,4	-	-
Καταλληλότητα του τόπου	33,0	46,4	18,6	2,1	-
Επιδότηση	29,5	37,9	22,1	7,4	3,2
Κίνητρα	38,8	40,8	15,3	3,1	2,0
Κόστος	29,5	35,8	23,2	6,3	5,3

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε πως η σημαντικότητα των χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης έχει ως εξής:

Αναφορικά με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων το 97,5% των υποκειμένων της έρευνας δηλώνουν σημαντικό έως εξαιρετικά σημαντικό, ενώ το

2,6% αυτών δηλώνει μέτρια και ελάχιστο σημαντικό. Στο δεύτερο χαρακτηριστικό, αυτό της σαφήνειας των στόχων, οι τοποθετήσεις των μελών του δείγματος είναι θετικές σε ποσοστό 96% (σημαντικές και εξαιρετικά σημαντικές) ενώ το 4,1% δηλώνει πως η σημαντικότητα της σαφήνειας των στόχων ήταν από ελάχιστη έως μέτρια σημαντική. Στο χαρακτηριστικό της «θεωρίας και πράξης» έχουμε αρνητική τοποθέτηση σε ποσοστό 2% (ελάχιστα σημαντική), θετική σε ποσοστό 93,9% (σημαντική και εξαιρετικά σημαντική) και ένα μικρό ποσοστό (4,1%) δηλώνει μέτρια σημαντική. Αναφορικά με την επάρκεια των επιμορφωτών το 99 % την αξιολογεί από σημαντική έως εξαιρετικά σημαντική και μόνο το 1% ως μέτρια σημαντική. Ως προς την οργανωτική αρτιότητα το 89,7 % την αξιολογεί από σημαντική και εξαιρετικά σημαντική και το 10,3% ως μέτρια σημαντική. Στο επόμενο χαρακτηριστικό, της ελκυστικότητας της διδασκαλίας το 92,9 % την αξιολογεί από σημαντική και εξαιρετικά σημαντική, το 6,1% ως μέτρια σημαντική και μόλις το 1% ως ελάχιστα σημαντική. Αναφορικά με την Ευελιξία του προγράμματος του προγράμματος το 85,4 % την αξιολογεί από σημαντική και εξαιρετικά σημαντική και το 14,6% ως μέτρια σημαντική. Στο όγδοο χαρακτηριστικό, της επάρκεια χρόνου, το 90,6 % την αξιολογεί από σημαντική και εξαιρετικά σημαντική και το 9,4% ως μέτρια σημαντική. Στο επόμενο χαρακτηριστικό, η καταλληλότητα του τόπου, το 79,4 % την αξιολογεί από σημαντική και εξαιρετικά σημαντική, το 18,6% ως μέτρια σημαντική και το 2,1% ως ελάχιστα σημαντική. Στο δέκατο χαρακτηριστικό, αυτό της Επιδόηση, το 67,4% την αξιολογεί από σημαντική και εξαιρετικά σημαντική, το 22,1% ως μέτρια σημαντική και το 10,6% από καθόλου έως ελάχιστα σημαντική. Αναφορικά με τα κίνητρα της επιμόρφωσης το 79,6% την αξιολογεί από σημαντική και εξαιρετικά σημαντική, το 15,3% ως μέτρια σημαντική και το 5,1% από καθόλου έως ελάχιστα σημαντική. Τέλος, για το χαρακτηριστικό του κόστους το 65,3% την αξιολογεί από σημαντική και εξαιρετικά σημαντική, το 23,2% ως μέτρια σημαντική. και το 11,6% από καθόλου έως ελάχιστα σημαντική.

4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΑΞΟΝΑ Γ. ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΕΙ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ο άξονας Γ αναφέρεται στο είδος των αναγκών που καλύπτει η επιμόρφωση. Στηρίζεται (α) στη γνωστή βασική αρχή της οικονομικής θεωρίας ότι ένα προϊόν δημιουργεί ζήτηση για το άτομο και την κοινωνία, αν ικανοποιεί κάποιες συγκεκριμένες ανάγκες και (β) στις γνωστές θεωρίες ιεράρχησης των αναγκών. Εφ' όσον η επιμόρφωση αποτελεί 'προϊόν' που δημιουργεί ζήτηση αναμένεται ότι καλύπτει κάποιες ανάγκες οι οποίες, αν ανιχνευθούν, προβλέπεται ότι θα βοηθούν στον καλύτερο και αποδοτικότερο σχεδιασμό του προϊόντος. Οι ανάγκες αυτές μπορούν να ιεραρχηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς στα πλαίσια μιας αριθμητικής κλίμακας.

Με βάση το σκεπτικό αυτό αναπτύσσονται δυο ενότητες ερωτήσεων: Η πρώτη ξεκινά με μια γενική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά πόσον θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση και επιχειρεί στη συνέχεια με δυο ερωτήσεις να διερευνήσει κατά πόσον η επιμόρφωση χρησιμεύει ως 'τυπικό' προσόν –υπό μορφή πιστοποιητικού παρακολούθησης- χρήσιμο στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού. Η δεύτερη ενότητα λαμβάνει υπόψη επτά βασικές κατηγορίες αναγκών (οικονομικές, ασφάλεια, βελτίωση στην εργασία, εξέλιξη στην εργασία, κοινωνικές, προσωπικές, ευκαιριακές), και με δυο ερωτήσεις σε κάθε κατηγορία επιχειρεί την ιεράρχηση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης της πρώτης ενότητας ερωτήσεων παρουσιάζονται στον πίνακα Γ.1 και αυτά της δεύτερης ενότητας στον πίνακα Γ.2 και αναλύονται παρακάτω.

Η επιμόρφωση ως ουσιαστικό και τυπικό προσόν

Από τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στον πίνακα Γ.1 προκύπτουν τα εξής:

- ✓ Σε ποσοστό εξαιρετικά υψηλό (95,1%), τα μέλη του δείγματος που απάντησαν στην ερώτηση 'πόσο απαραίτητη θεωρούν την επιμόρφωση' συμφωνούν ότι η επιμόρφωση αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Μάλιστα η επιλογή 'πάρα πολύ απαραίτητη' είναι αυτή με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση απαντήσεων (66,7%), ενώ αντίθετα κανείς δεν θεωρεί την επιμόρφωση 'λίγο' ή 'καθόλου απαραίτητη'.
- ✓ Σε ποσοστό πολύ υψηλό (74,3%) τα μέλη του δείγματος θεωρούν την πιστοποίηση της επιμόρφωσης σημαντικό και απαραίτητο στοιχείο. Όπως και παραπάνω, έτσι και στην περίπτωση αυτή η απάντηση 'πάρα πολύ' συγκεντρώνει τη υψηλότερη σχετική συχνότητα (44,6%). Κάποιοι/ες ωστόσο θεωρούν ότι δεν είναι απαραίτητο να συνοδεύεται η επιμόρφωση από αναγνωρισμένο πιστοποιητικό, θεωρώντας προφανώς ότι η επιμόρφωση αποτελεί μέσο απόκτησης ουσιαστικών προσόντων.
- ✓ Παρά το ότι το πιστοποιητικό επιμόρφωσης θεωρείται από την πλειονότητα των μελών του δείγματος ένα απαραίτητο 'συστατικό' της επιμόρφωσης, πολύ λίγοι/ες εκπαιδευτικοί θα αποφάσιζαν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που τους είναι πρακτικά αδιάφορο απλώς επειδή οδηγεί σε ένα χρήσιμο πιστοποιητικό. Πιο συγκεκριμένα ποσοστό 29,7% είναι διατεθειμένο να υποστεί μια τέτοια 'θυσία' (μάλιστα ανεπιφύλακτα να δηλώνει μόνο το 11,9%) ενώ το 58,5% αποκλείει ή σχεδόν αποκλείει ένα τέτοιο ενδεχόμενο.

Πίνακας Γ.1. Η επιμόρφωση ως ουσιαστικό και τυπικό προσόν.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο

Πόσο απαραίτητη θεωρείτε η επιμόρφωση για ένα εκπαιδευτικό	Συχνότητα	54	23	4	0	0	81
	Σχετική συχνότητα	66,7	28,4	4,9	0,0	0,0	100,0
	Αθροιστική συχνότητα	66,7	95,1	100,0			
Πόσο απαραίτητη θεωρείτε η απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης	Συχνότητα	45	30	15	7	4	101
	Σχετική συχνότητα	44,6	29,7	14,9	6,9	4,0	100,0
	Αθροιστική συχνότητα	44,6	74,3	89,2	96,1	100,0	
		Ναι	Μάλλον ναι	Ίσως ναι – ίσως όχι	Μάλλον όχι	Όχι	Σύνολο
Θα αποφασίζατε να παρακολουθήσετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης αδιάφορο για σας με στόχο την απόκτηση πτυχίου;	Συχνότητα	12	18	12	25	34	101
	Σχετική συχνότητα	11,9	17,8	11,9	24,8	33,7	100,0
	Αθροιστική συχνότητα	11,9	29,7	41,6	66,4	100,0	

Συνοψίζοντας τα ευρήματα που προκύπτουν από τις τρεις ερωτήσεις διαπιστώνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό και θεωρούν ότι στην ανταγωνιστική εποχή μας η πιστοποίηση της επιμόρφωσης με ένα αναγνωρισμένο αποδεικτικό είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Από μόνη της η πιστοποίηση όμως δεν αποτελεί ισχυρό κίνητρο για να διαθέσει ο εκπαιδευτικός χρόνο ή να κάνει άλλες θυσίες –αν το πιστοποιητικό δεν ανταποκρίνεται σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που ενδιαφέρει τον/την επιμορφούμενο/η.

Η ιεράρχηση των αναγκών που προσδοκάται ότι θα ικανοποιηθούν από την επιμόρφωση

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν το είδος των αναγκών που θεωρούν ότι κατά προτεραιότητα καλύπτει η επιμόρφωση και εκτιμήθηκε η συχνότητα με την οποία κάθε είδος ανάγκης εμφανίζεται ως πρώτη, δεύτερη κλπ προτεραιότητα. Από τα στοιχεία των πινάκων συγκεντρώθηκαν οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες που αφορούν τις τρεις πρώτες προτεραιότητες και δημιουργήθηκε ένας πίνακας ιεραρχικής κατάταξης των αναγκών.

Τα αποτελέσματα της ιεράρχησης των αναγκών από τους/τις εκπαιδευτικούς που παρουσιάζονται στον πίνακα Γ2 συνοψίζονται στα εξής:

- ✓ Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση κατά κύριο λόγο χρειάζεται για να εξυπηρετεί την ανάγκη απόκτησης γνώσεων σε θέματα στα οποία ο/η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι υστερεί. Η απόδοση ενός συντελεστή βαρύτητας 85,8% στην παράμετρο αυτή δείχνει ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς η παράμετρος αυτή είναι κατέχει μια σημαντική θέση στις προτεραιότητες τους και στις προσδοκίες από την επιμόρφωση.
- ✓ Η δεύτερη σε προτεραιότητα παράμετρος είναι η ικανοποίηση της προοπτικής βελτίωσης της ποιότητας εργασίας. Η παράμετρος αυτή έχει βαρύτητα 76,9%. Η προσδοκία βελτίωσης της ποιότητας της δουλειάς του εκπαιδευτικού ταυτίζεται εξ ορισμού με την προσδοκία προσωπικής ανάπτυξης (personal development) του/της εκπαιδευτικού, η οποία αποτελεί παράμετρο που έχει μεγάλη βαρύτητα και στα ευρήματα άλλων ερευνών.
- ✓ Η προσωπική και επιστημονική ικανοποίηση από την επιμόρφωση φαίνεται να είναι και αυτή μια σημαντική παράμετρος αφού κατατάσσεται ως τρίτη κατά σειρά ανάγκη που πρέπει να ικανοποιεί η επιμόρφωση. Αξίζει όμως να τονιστεί ότι στην περίπτωση αυτή συντελεστής βαρύτητας είναι σημαντικά χαμηλότερος από τους προηγούμενους.
- ✓ Με την παράθεση των τριών πρώτων προτεραιοτήτων είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν το άυλο όφελος από την επιμόρφωση σε υψηλή προτεραιότητα και θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να τους προσφέρουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ποιότητα του ανθρώπινου και του μορφωτικού κεφαλαίου που διαθέτουν ενώ παράλληλα η επιμορφωτική διεργασία θα πρέπει να τους προσφέρουν προσωπική ικανοποίηση και να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους.
- ✓ Η προσδοκία ότι μετά την επιμόρφωση ο/η εκπαιδευτικός ως εργαζόμενος/η αισθάνεται πιο ασφαλής είναι η τέταρτη σε σειρά ανάγκη που επιδιώκει να ικανοποιήσει. Σε μια εποχή που υπάρχει γενικά σε παγκόσμιο επίπεδο επαγγελματική ανασφάλεια είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς γιατί η παράμετρος αυτή παίρνει θέση αρκετά υψηλά στις ανάγκες που επιδιώκει να καλύψει ο/η εκπαιδευτικός που επιμορφώνεται.
- ✓ Ο πέμπτος παράγοντας στην ιεράρχηση των αναγκών, είναι το οικονομικό αποτέλεσμα που μπορεί να προκύψει από την επιμόρφωση.
- ✓ Από τους λοιπούς παράγοντες που ακολουθούν σε προτεραιότητα αξίζει να τονιστεί η σχετικά χαμηλή θέση στην ιεράρχηση των αναγκών η προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης. Θα ανέμενε κανείς η επαγγελματική εξέλιξη να λειτουργεί θετικά και να αποτελεί ένα από τα πιο χειροπιαστά κίνητρα για επιμόρφωση. Ενδεχομένως όμως η επαγγελματική εξέλιξη να εξαρτάται από

ένα φάσμα παραγόντων στο οποίο η επιμόρφωση αποτελεί ένα μικρό μόνο συντελεστή.

- ✓ Η μείωση του κινδύνου ανεργίας μέσω της επιμόρφωσης βρίσκεται χαμηλά ως ανάγκη αφού η μονιμότητα εξακολουθεί να αποτελεί χαρακτηριστικό των απασχολούμενων στο δημόσιο σχολείο. Ενδεχομένως μια περαιτέρω διερεύνηση να αποδείκνυε ότι το σχετικά μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν σημαντικό τον κίνδυνο ανεργίας είναι νέοι/ες εκπαιδευτικοί που ακόμα δεν έχουν μονιμοποιηθεί στο σχολείο.
- ✓ Η μονιμότητα μπορεί να επικληθεί για να αιτιολογήσει και την χαμηλή ιεραρχική θέση που κατέχει μεταξύ των αναγκών η αλλαγή επαγγέλματος. Σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει σε άλλες χώρες και σε άλλους κλάδους, στην Ελλάδα, στο χώρο της εκπαίδευσης είναι σπάνιο το φαινόμενο της εκούσιας μετακίνησης από ένα μόνιμο επάγγελμα σε κάτι άλλο.
- ✓ Το ότι το κύρος στη σχολική κοινότητα και ακόμα περισσότερο στην κοινωνία αποτελούν ανάγκες χαμηλής προτεραιότητας έρχεται σε αντίθεση με την κατάταξη των αναγκών σύμφωνα με τη γνωστή πυραμίδα του Maslow.

Πίνακας Γ.2. Ιεραρχική κατάταξη των αναγκών που κατά προτεραιότητα ικανοποιεί η επιμόρφωση

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Άθροισμα συχνοτήτων 1,2, και 3	Άθροισμα σχετικών συχνοτήτων 1,2 και 3
Βαρύτητα στην απόκτηση γνώσεων σε θέματα στα οποία ο/η εκπαιδευτικός υστερεί				
1	42	42,9	84	85,8
2	34	34,7		
3	8	8,2		
Βαρύτητα στην ποιότητα δουλειάς				
1	40	42,1	73	76,9
2	26	27,4		
3	7	7,4		
Βαρύτητα στην προσωπική και επιστημονική ικανοποίηση				
1	20	21,5	51	54,9
2	9	9,7		
3	22	23,7		
Βαρύτητα στην ασφάλεια				
1	13	13,8	35	37,2
2	6	6,4		
3	16	17,0		
Βαρύτητα στο οικονομικό αποτέλεσμα				
1	17	21,0	25	30,8

2	4	4,9		
3	4	4,9		
Βαρύτητα στην τόνωση της αυτοπεποίθησης				
1	13	14	27	29,1
2	6	6,5		
3	8	8,6		
Βαρύτητα στην ιεραρχική εξέλιξη				
1	7	8,0	22	25,1
2	5	5,7		
3	10	11,4		
Βαρύτητα στην αλλαγή επαγγέλματος				
1	4	4,7	18	21,2
2	8	9,4		
3	6	7,1		
Βαρύτητα στη μείωση του κινδύνου της ανεργίας				
1	5	6,3	16	20,1
3	4	5,0		
4	7	8,8		
Βαρύτητα στο κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα				
1	5	5,8	14	16,3
2	4	4,7		
3	5	5,8		
Βαρύτητα στην αλλαγή ρουτίνας				
1	3	3,9	10	13,0
2	4	5,2		
3	3	3,9		
Βαρύτητα στην επιδότηση				
1	5	6,3	10	12,6
2	2	2,5		
3	3	3,8		
Βαρύτητα στο κύρος στην κοινωνία				
1	4	4,6	8	9,1
2	1	1,1		
3	3	3,4		
Βαρύτητα στην νέα εμπειρία				
1	1	1,8	5	8,9
2	3	5,3		
3	1	1,8		

4.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΑΞΟΝΑ Δ. ΑΝΑΓΚΕΣ/ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Αποτελεί κοινό τόπο ότι ένας σημαντικός κοινός στόχος τόσο των σχεδιαστών της επιμορφωτικής πολιτικής όσο και των εκπαιδευτικών που επιδιώκουν να επιμορφωθούν είναι η κάλυψη των τυχόν ανεπαρκειών στις γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες τους/τις δυσκολεύουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ρόλο τους. Κρίθηκε επομένως απαραίτητο να διερευνηθούν οι ανεπάρκειες και οι αδυναμίες μέσα από ερωτήσεις που θέτουν τα θέματα αυτά 'επί τάπητος'. Στην επιλογή των ερωτήσεων αντιμετωπίσαμε δυο προβλήματα:

Το πρώτο πρόβλημα αφορά στον είδος των ερωτήσεων. Η άμεση ερώτηση προς τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τις ελλείψεις και τις δυσκολίες που επιχειρείται στα πλαίσια του παρόντος άξονα ουσιαστικά ισοδυναμεί με αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παρά το ότι υπάρχει κίνδυνος στην αυτοαξιολόγηση ο ερωτώμενος να υπερεκτιμά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτει ή να αποφεύγει να παραδεχθεί τις ελλείψεις και τις δυσκολίες, θεωρήσαμε καλύτερο να υποβάλλουμε ερωτήματα που αναφέρονται άμεσα στους/ις συμμετέχοντες/ουσες στο δείγμα, ζητώντας τους να αυτοαξιολογηθούν, παρά να θέσουμε προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε τρίτο πρόσωπο τις ερωτήσεις σαν να αφορούν όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς πλην των ιδίων.

Το δεύτερο πρόβλημα αφορά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων που έπρεπε να αναφέρεται σε όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και να αφορά αρμοδιότητες που ασκεί στην παρούσα φάση της ζωής του ή θα ασκήσει στο μέλλον. Τελικά αποφασίστηκε να γίνουν ερωτήσεις για (α) γνώσεις στα αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος (β) γνώσεις Διδακτικής ανά μάθημα (γ) λοιπούς ρόλους του εκπαιδευτικού στην τάξη (δ) θέματα διοίκησης του σχολείου (που αποτελεί ενδεχομένως μελλοντικό ρόλο των δασκάλων του σήμερα) και (ε) θέματα σύγχρονης εκπαίδευσης. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τις πέντε ενότητες.

Αξιολόγηση της επάρκειας των γνώσεων σχετικά με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος

Στην ερώτηση αυτή οι δάσκαλοι/ες του δείγματος κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα επί μέρους γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και με το σύνολο του αναλυτικού προγράμματος. Παρά το ότι δεν διδάσκουν Νέες τεχνολογίες θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριληφούν στην αυτοαξιολόγηση λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που σταδιακά αυτές αποκτούν στην διεξαγωγή των μαθημάτων αλλά και γιατί είναι σκόπιμο να καταγραφούν στοιχεία σχετικά με αυτές. Τα αποτελέσματα της αυτό αξιολόγησης εμφανίζονται στον πίνακα Δ.1 που ακολουθεί.

Όσον αφορά τα επί μέρους γνωστικά αντικείμενα, είναι εμφανές από τα στοιχεία του πίνακα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε γενικές γραμμές ικανοποιητικές τις γνώσεις τους στο περιεχόμενο κάθε μάθημα που διδάσκουν. Παρά το ότι διστάζουν να επιλέξουν τον ακραίο χαρακτηρισμό της πολύ υψηλής επάρκειας,, σε ποσοστά σαφώς υψηλότερα του 50% θεωρούν τουλάχιστον υψηλή την επάρκεια των γνώσεων στα Μαθηματικά, τη Φυσική, στο Περιβάλλον τη Γλώσσα, την Ιστορία και τα Θρησκευτικά. Μάλιστα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει τουλάχιστον υψηλή επάρκεια στη Γλώσσα είναι το μεγαλύτερο (83%) απ' όλα τα μαθήματα, στοιχείο που δείχνει την υψηλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών μας σε ένα σημαντικό μάθημα –από τα πλέον σημαντικά- που καλούνται να διδάξουν. Είναι επίσης εμφανές, ότι με εξαίρεση δυο περιπτώσεις, κανείς/μία εκπαιδευτικός δεν θεωρεί μηδενικές τις γνώσεις του/της σε κάποιο από τα αντικείμενα αυτά, ενώ αυτοί που θεωρούν ελλιπείς τις γνώσεις τους είναι ελάχιστοι .

Διαφοροποιημένο φαίνεται το τοπίο όσον αφορά τρία γνωστικά αντικείμενα: Μουσική, Εικαστικά και Νέες Τεχνολογίες. Στα μαθήματα αυτά το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει αθροιστικά πολύ υψηλή και υψηλή επάρκεια γνώσεων είναι χαμηλότερο του 50% και συγκεκριμένα φτάνει στο 23,3% στη Μουσική, 34,4% στα εικαστικά και 42,9% στις Νέες Τεχνολογίες. Δεν είναι τυχαίο ότι και τα τρία αυτά μαθήματα και από άποψη περιεχομένου και από άποψη διδακτικής προσέγγισης (α) ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα, (β) απαιτούν προσεγγίσεις διαφορετικές από αυτές άλλων μαθημάτων και (γ) η αντίληψη που επικρατεί γι' αυτά στην εκπαιδευτική κουλτούρα της Ελλάδας διαφέρει από αυτήν που επικρατεί για άλλα αντικείμενα καθώς τα μεν δυο (Εικαστικά και Μουσική) θεωρούνται 'δευτερεύοντα' ενώ το τρίτο (Νέες Τεχνολογίες) είναι νέο αντικείμενο, εξακολουθεί να μη θεωρείται υποχρεωτικό στην τάξη και διδάσκεται από ειδικούς.

Η αξιολόγηση σχετικά με την επάρκεια στο σύνολο του αναλυτικού Προγράμματος δείχνει ότι οι δάσκαλοι/ες θεωρούν ότι έχουν πολύ υψηλή και υψηλή επάρκεια γνώσεων σε ποσοστό άνω του 50% (53,8%) παρ' όλα αυτά, η αναγνώριση ενός

σημαντικού ποσοστού του δείγματος (46,2%) ότι διαθέτει μέτρια έως και ελάχιστη επάρκεια) προβληματίζει και φανερώνει τη σχετική ανασφάλεια των εκπαιδευτικών γενικά για τις γνώσεις τους και κατ' επέκταση για τις δυνατότητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος.

Πίνακας Δ.1 Αξιολόγηση της επάρκειας των γνώσεων σχετικά με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος

		Πολύ υψηλή	Υψηλή	Μέτρια	Ελάχιστη	Καθόλου	Σύνολο
Μαθηματικά	Συχνότητα	17	42	25	4	0	88
	Σχετική συχνότητα	19,3	47,7	28,4	4,5	0	100
	Αθροιστική συχνότητα	19,3	67,0	95,5	100		
Φυσική	Συχνότητα	12	43	45	0	0	100
	Σχετική συχνότητα	12,0	43,0	45,0	0	0	100
	Αθροιστική συχνότητα	12,0	57,0	100			
Γλώσσα	Συχνότητα	22	61	17	0	0	100
	Σχετική συχνότητα	22	61	17	0	0	100
	Αθροιστική συχνότητα	22	83	100			
Περιβάλλον	Συχνότητα	17	50	31	2	0	100
	Σχετική συχνότητα	17	50	31	2	0	100
	Αθροιστική συχνότητα	17	67	98	100		
Ιστορία	Συχνότητα	19	43	35	2	0	99
	Σχετική συχνότητα	19,2	43,4	35,4	2,0	0	100
	Αθροιστική συχνότητα	19,2	62,5	98,0	100,0		
Θρησκευτικά	Συχνότητα	10	55	28	5	1	99
	Σχετική συχνότητα	10,1	55,6	28,2	5,1	1,0	100
	Αθροιστική συχνότητα	10,1	65,7	93,9	99,0	100	
Μουσική	Συχνότητα	6	17	36	21	19	99

	Σχετική συχνότητα	6,1	17,2	36,4	21,2	19,1	100
	Αθροιστική συχνότητα	6,1	23,3	59,7	80,9	100	
Εικαστικά	Συχνότητα	9	25	32	23	10	99
	Σχετική συχνότητα	9,1	25,3	32,3	23,2	10,1	100
	Αθροιστική συχνότητα	9,1	34,4	66,7	89,9	100	
Νέες τεχνολογίες	Συχνότητα	9	33	35	13	8	98
	Σχετική συχνότητα	9,2	33,7	35,7	13,2	8,2	100
	Αθροιστική συχνότητα	9,2	42,9	77,6	90,8	100	
Σύνολο αναλυτικού προγράμματος	Συχνότητα	10	40	42	1	0	93
	Σχετική συχνότητα	10,8	43,0	45,1	1,1	0	100
	Αθροιστική συχνότητα	10,8	53,8	98,9	100		

Αξιολόγηση του βαθμού δυσκολίας που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη Διδακτική των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος

Στην ερώτηση αυτή οι δάσκαλοι/ες του δείγματος κλήθηκαν να αξιολογήσουν το βαθμό δυσκολίας που συναντούν στη διδασκαλία των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και το βαθμό δυσκολίας στο να ανταποκριθούν γενικά στο διδακτικό τους έργο στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος. Παρά το ότι δεν διδάσκουν Νέες Τεχνολογίες θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθεί και αυτό το αντικείμενο στην ερώτηση της αυτοαξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της αυτο αξιολόγησης εμφανίζονται στον πίνακα Δ.2 που ακολουθεί.

Όσον αφορά τα επί μέρους γνωστικά αντικείμενα, είναι εμφανές από τα στοιχεία του πίνακα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δυσκολία που συναντούν στη διδασκαλία είναι μικρή. Σε ποσοστά σαφώς υψηλότερα του 70% (έως και 87%) θεωρούν από μηδενική έως μικρή τη δυσκολία που συναντούν στη διδασκαλία στα Μαθηματικά, τη Φυσική, στο Περιβάλλον τη Γλώσσα, την Ιστορία και τα Θρησκευτικά. Μάλιστα, μέσα στην κατηγορία αυτή, υψηλά είναι και τα ποσοστά που θεωρούν μηδενική τη δυσκολία της διδακτικής αυτών των αντικειμένων κυμαινόμενα από 19,6% (Μαθηματικά) έως και 50% (Θρησκευτικά).

Είναι επίσης εμφανές ότι ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που συναντούν μεγάλη δυσκολία στη διδασκαλία αυτών των αντικειμένων και τα ποσοστά στην κατηγορία αυτή κυμαίνονται από 1% (Ιστορία) έως 4% (Φυσική). Σε σχέση με τα τρία γνωστικά αντικείμενα -Μουσική, Εικαστικά και Νέες Τεχνολογίες- στα οποία όπως φαίνεται στον πίνακα Δ1 υπάρχει κάποιο πρόβλημα όσον αφορά στην επάρκεια των γνώσεων, και ο πίνακας Δ2 είναι αποκαλυπτικός: Στα μαθήματα αυτά το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει καμία έως και μικρή δυσκολία είναι σχετικά μικρό και συγκεκριμένα 49,9% για τη Μουσική, 59,1% για τα Εικαστικά και 58,8% για τις Νέες Τεχνολογίες. Η ερμηνεία που δόθηκε κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του πίνακα Δ1 ισχύει και εδώ.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά του πίνακα Δ1 με αυτά του Πίνακα Δ2, προκύπτει ότι δάσκαλοι/ες σε γενικές γραμμές έχουν ευκολία να διδάξουν τα μαθήματα στα οποία η επάρκεια γνώσεων είναι μεγάλη. Παρόλα αυτά ακόμα και όταν αναγνωρίζουν ελλείψεις στην επάρκεια των γνώσεων θεωρούν ότι η επάρκεια στη διδασκαλία είναι αρκετά ικανοποιητική.

Η αξιολόγηση σχετικά με την δυσκολία ανταπόκρισης στα διδακτικά καθήκοντα του αναλυτικού προγράμματος δείχνει ότι οι δάσκαλοι/ες θεωρούν ότι δεν συναντούν δυσκολία στο διδακτικό έργο που τους ανατίθεται αφού σε ποσοστό 76,3% θεωρούν ότι δεν συναντούν καμία δυσκολία (17,2%) ή συναντούν κάποια που είναι όμως ελάχιστη (33,3%) έως μικρή (25,8%).

Πίνακας Δ.2 Αυτοαξιολόγηση της δυσκολίας που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη Διδακτική των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος

		Καμία Δυσκολία	Ελάχιστη Δυσκολία	Μικρή Δυσκολία	Μέτρια Δυσκολία	Μεγάλη Δυσκολία	Σύνολο
Διδακτική Μαθηματικών	Συχνότητα	19	25	25	26	2	97
	Σχετική συχνότητα	19,6	25,8	25,8	26,7	2,1	100
	Αθροιστική συχνότητα	19,6	45,4	71,2	97,9	100	
Διδακτική Φυσικής	Συχνότητα	23	25	23	25	4	100
	Σχετική συχνότητα	23,0	25,0	23,0	25,0	4,0	100
	Αθροιστική συχνότητα	23,0	48,0	71,0	96,0	100,0	
Διδακτική Γλώσσας	Συχνότητα	44	24	17	13	1	99
	Σχετική συχνότητα	44,4	24,2	17,2	13,1	1,1	100
	Αθροιστική συχνότητα	44,4	68,6	85,8	98,9	100,0	
Διδακτική Πε- ριβάλλοντος	Συχνότητα	37	26	20	14	3	100
	Σχετική συχνότητα	37	26	20	14	3	100
	Αθροιστική συχνότητα	37	63	83	97	100	
Διδακτική Ι- στορίας	Συχνότητα	39	26	22	12	1	100
	Σχετική συχνότητα	39	26	22	12	1	100
	Αθροιστική συχνότητα	39	65	87	99	100	
Διδακτική Θρησκευτικών	Συχνότητα	50	25	11	10	4	100
	Σχετική συχνότητα	50	25	11	10	4	100
	Αθροιστική συχνότητα	50	75	86	96	100	
Διδακτική Μουσικής	Συχνότητα	18	12	18	19	31	98
	Σχετική συχνότητα	18,4	12,2	18,4	19,4	31,6	100
	Αθροιστική συχνότητα	18,4	30,6	49,0	68,4	100	
Διδακτική Ει-	Συχνότητα	26	16	16	21	19	98

καστικών	Σχετική συχνότητα	26,5	16,3	16,3	21,4	19,5	100
	Αθροιστική συχνότητα	26,5	42,8	59,1	80,5	100	
Διδακτική Νέων Τεχνολογιών	Συχνότητα	18	18	21	25	15	97
	Σχετική συχνότητα	18,6	18,6	21,6	25,8	15,4	100
	Αθροιστική συχνότητα	18,6	37,2	58,8	84,6	100	
Σύνολο Διδακτικών προσεγγίσεων που προβλέπονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα	Συχνότητα	16	31	24	21	1	93
	Σχετική συχνότητα	17,2	33,3	25,8	22,6	1,1	100
	Αθροιστική συχνότητα	17,2	50,5	76,3	98,9	100	

Αξιολόγηση ως προς την επάρκεια των γνώσεων σχετικά με μια σειρά αντικειμένων που έχουν σχέση με ιδιαίτερους ρόλους του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη

Στην ενότητα αυτή ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αυτοαξιολογηθούν σχετικά με τις γνώσεις τους σε μια σειρά θεμάτων που συνιστούν ιδιαίτερους ρόλους του/της δάσκαλου/ας μέσα στην τάξη και απαιτούν ειδικές δεξιότητες. Τέτοια θέματα είναι οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, η αντιμετώπιση ειδικών συμπεριφορών των μαθητών/ριών στην τάξη, η αντιμετώπιση οργανωτικών θεμάτων μέσα στην τάξη, και τέλος η διαχείριση της τάξης στα πλαίσια κάποιων καινοτόμων ή ειδικών θεσμών –όπως το ολοήμερο και το μονοθέσιο σχολείο. Ειδικά για τα τελευταία, προκειμένου να υπάρχει ένα μέτρο σύγκρισης προστέθηκε μια ακόμα ερώτηση που αφορά στη διαχείριση της τάξης σε κανονικό σχολείο. Τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας Δ.3 Αυτοαξιολόγηση της επάρκειας των γνώσεων σχετικά με μια σειρά αντικειμένων που έχουν σχέση με ιδιαίτερους ρόλους του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη

		Πολύ υψηλή	Υψηλή	Μέτρια	Ελάχιστη	Καθόλου	Σύνολο
Σύγχρονες	Συχνότητα	15	58	22	2	1	98

Διδακτικές προσεγγίσεις	Σχετική συχνότητα	15,3	59,2	22,4	2,1	1	100
	Αθροιστική συχνότητα	15,3	74,5	96,9	99	100	
Οργανωτικά θέματα στην τάξη	Συχνότητα	31	48	20	1	1	101
	Σχετική συχνότητα	30,7	47,5	19,8	1,0	1,0	100
	Αθροιστική συχνότητα	30,7	78,2	98,0	99,0	100	
Αντιμετώπιση συμπεριφορών στην τάξη	Συχνότητα	29	50	22	0	0	101
	Σχετική συχνότητα	28,7	49,5	21,8	0	0	100
	Αθροιστική συχνότητα	28,7	78,2	100			
Διαχείριση τάξης σε ολοήμερο σχολείο	Συχνότητα	11	32	26	20	11	100
	Σχετική συχνότητα	11	32	26	20	11	100
	Αθροιστική συχνότητα	11	43	69	89	100	
Διαχείριση τάξης σε μονοθέσιο σχολείο	Συχνότητα	13	19	18	24	25	99
	Σχετική συχνότητα	13,1	19,2	18,2	24,2	25,3	100
	Αθροιστική συχνότητα	13,1	32,3	50,5	74,7	100	
Διαχείριση τάξης σε κανονικό σχολείο	Συχνότητα	24	51	18	5	2	100
	Σχετική συχνότητα	24	51	18	5	2	100
	Αθροιστική συχνότητα	24	75	93	98	100	

Σχετικά με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διαθέτουν γνώσεις που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του έργου τους. Αυτό φαίνεται από το ότι κατά 74,5% δηλώνουν πολύ υψηλή και υψηλή επάρκεια. Εξ ίσου επαρκείς θεωρούν τις γνώσεις που έχουν σχετικά με θέματα οργάνωσης της τάξης. Στη σχετική ερώτηση δηλώνουν υψηλή και πολύ υψηλή επάρκεια σε ποσοστό 78,2%. Επίσης δεν φαίνεται να τους/τις προβληματίζουν τα θέματα αντιμετώπισης ειδικών συμπεριφορών στην τάξη, καθώς και στην περίπτωση

αυτή θεωρούν ότι διαθέτουν γνώσεις υψηλής και πολύ υψηλής επάρκειας σε ποσοστό 78,2%.

Αρκετά πιο περιορισμένη θεωρούν την επάρκεια των γνώσεών τους σε θέματα που αφορούν τα ολοήμερα και τα μονοθέσια σχολεία. Μόλις 43% κρίνει ότι έχει γνώσεις υψηλής και πολύ υψηλής επάρκειας σχετικά με τα ολοήμερα σχολεία και ακόμα μικρότερο (32,3%) είναι το αντίστοιχο ποσοστό για τα μονοθέσια σχολεία. Αν αυτά τα δυο ποσοστά συγκριθούν με το αντίστοιχο που αφορά στην επάρκεια γνώσεων για το κανονικό σχολείο (75%) εύκολα γίνεται κατανοητή η ανάγκη για συμπλήρωση των γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στα θέματα αυτά.

Αξιολόγηση ως προς την επάρκεια των γνώσεων σχετικά με θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας

Στην ενότητα αυτή ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αυτοαξιολογηθούν σχετικά με τις γνώσεις τους σε μια σειρά θεμάτων που αποτελούν τους κεντρικούς άξονες της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Παρά το ότι τα θέματα διοίκησης δεν αποτελούν μέρος των καθηκόντων του δασκάλου/ας, οι διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση με κυρίαρχη της θέση του διευθυντή αποτελεί μια προοπτική στην επαγγελματική εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού. Με δεδομένο το ότι η διοίκηση (ειδικά στο παρελθόν) δεν αποτελούσε γνωστικό αντικείμενο στα παιδαγωγικά τμήματα, η επιμόρφωση έχει σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στο θέμα αυτό.

Η αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό επιχειρήθηκε με μια σειρά ερωτήσεων που σχετίζονται με τα θέματα διοίκησης και οργάνωσης της σχολικής κοινότητας, τα οικονομικά θέματα στο σχολείο, τον προγραμματισμό δραστηριοτήτων, την επικοινωνία –με τη σχολική κοινότητα, τους φορείς και την κοινωνία- τη δικτύωση με άλλα σχολεία, την ασφάλεια στο σχολείο, τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος **και** την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων και αλλαγών, συνθέτουν ενδεικτικά τον κορμό των διοικητικών αρμοδιοτήτων στο σχολείο. Τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας Δ.4 Αυτοαξιολόγηση ως προς επάρκεια των γνώσεων σχετικά με μια σειρά αντικειμένων που έχουν σχέση με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας

		Πολύ καλές	Καλές	Μέτριες	Ελάχιστες	Καθόλου	Σύνολο
Διοικητικά οργα-	Συχνότητα	21	24	27	17	11	100

νωτικά θέματα στο σχολείο	Σχετική συχνότητα	21	24	27	17	11	100
	Αθροιστική συχνότητα	21	45	72	89	100	
Διαχείριση οικονομικών θεμάτων στο σχολείο	Συχνότητα	18	19	25	19	20	101
	Σχετική συχνότητα	17,8	18,8	24,8	18,8	19,8	100
	Αθροιστική συχνότητα	17,8	36,6	61,4	80,2	100	
Προγραμματισμός σχολικών δραστηριοτήτων	Συχνότητα	18	56	13	11	3	101
	Σχετική συχνότητα	17,8	55,4	12,9	10,9	3,0	100
	Αθροιστική συχνότητα	17,8	73,2	86,1	97,0	100	
Επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα	Συχνότητα	35	44	17	5	0	101
	Σχετική συχνότητα	34,7	43,6	16,7	5,0	0	100
	Αθροιστική συχνότητα	34,7	78,3	95,0	100		
Επικοινωνία με φορείς και κοινωνία	Συχνότητα	30	37	21	12	1	101
	Σχετική συχνότητα	29,7	36,6	20,8	11,9	1	100
	Αθροιστική συχνότητα	29,7	66,3	87,1	99	100	
Συνεργασίες και δίκτυα σχολείων	Συχνότητα	28	39	22	10	2	101
	Σχετική συχνότητα	27,7	38,6	21,8	9,9	2,0	100
	Αθροιστική συχνότητα	27,7	66,3	88,1	98,0	100	
Θέματα ασφάλειας στο σχολείο	Συχνότητα	27	54	16	3	1	101
	Σχετική συχνότητα	26,7	53,5	15,8	3,0	1,0	100,0
	Αθροιστική συχνότητα	26,7	80,2	96,0	99,0	100,0	
Διαμόρφωση σχολικού κλίματος	Συχνότητα	28	39	22	10	2	101
	Σχετική συχνότητα	27,7	38,6	21,8	9,9	2,0	100
	Αθροιστική συχνότητα	27,7	66,3	88,1	98	100	
Εφαρμογή με-	Συχνότητα	19	40	28	11	2	100

ταρρυθμίσεων και αλλαγών	Σχετική συχνότητα	19	40	28	11	2	100
	Αθροιστική συχνότητα	19	59	87	98	100	
Αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων	Συχνότητα	9	15	36	20	20	100
	Σχετική συχνότητα	9,0	15,0	36,0	20,0	20,0	100,0
	Αθροιστική συχνότητα	9,0	24,0	60,0	80,0	100,0	

Με κριτήριο το βαθμό επάρκειας σε επί μέρους γνώσεις διοίκησης, τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δυο κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία αφορά μια σειρά θεμάτων διοίκησης στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα. Συγκεκριμένα από τον πίνακα αυτόν διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό που κυμαίνεται από 59% έως 80% κρίνουν ως πολύ καλές και καλές τις γνώσεις που έχουν σε θέματα προγραμματισμού δραστηριοτήτων, επικοινωνίας και συνεργασιών, ασφάλειας, διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και εφαρμογής μεταρρυθμίσεων και αλλαγών. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην κατηγορία αυτή τη μεγαλύτερη συγκέντρωση αθροιστικής συχνότητας σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων εμφανίζουν τα αποτελέσματα που αφορούν την ασφάλεια των σχολικών μονάδων. Αντίθετα τη μικρότερη συχνότητα εμφανίζει στην κατηγορία αυτή η εφαρμογή αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Και τα δυο αυτά αποτελέσματα έχουν την ερμηνεία τους: Η υψηλή επάρκεια σε θέματα ασφάλειας ενδεχομένως προκύπτει από το γεγονός ότι γιατί γενικά το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται ασφαλές (αν όχι σε θέματα υποδομής, τουλάχιστον σε θέματα κοινωνικού περιεχομένου), οπότε δεν κρίνεται απαραίτητο να αναζητηθούν εξειδικευμένες γνώσεις γι' αυτό. Αντίθετα η σχετική 'ανασφάλεια' που αισθάνεται ο/η εκπαιδευτικός σε θέματα αλλαγών και μεταρρυθμίσεων μπορεί να οφείλεται στο φαινόμενο της 'αδράνειας' στην αλλαγή, όπως μπορεί να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την κατά την περίοδο αυτή την εφαρμογή μιας αλλαγής και είναι ρεαλιστές ως προς τα προβλήματα που προκύπτουν.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά δυο σημαντικά θέματα διοίκησης στα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να είναι ανασφαλείς ως προς την επάρκεια γνώσεων που διαθέτουν. Πρόκειται για το γενικό θέμα διοίκησης / διαχείρισης (management), την οικονομική διαχείριση του σχολείου, και την αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Σ' αυτά η αθροιστική συχνότητα όσων θεωρούν καλές και πολύ καλές τις γνώσεις τους είναι σαφώς χαμηλότερες του 50% και συγκεκριμένα 45% για τα θέματα διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου, 36,6 % για τα θέματα

διαχείρισης οικονομικών θεμάτων και μόλις 24% για την αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Αξιολόγηση ως προς την επάρκεια των γνώσεων σχετικά με τα σύγχρονα θέματα της κοινωνία που απασχολούν την εκπαίδευση.

Το σχολείο στη σύγχρονη εποχή δεν μπορεί να είναι αποκομμένο από την κοινωνία και τα μεγάλα θέματα που την απασχολούν κι αυτό κάνει το ρόλο του/της δασκάλου/ας ακόμα πιο σύνθετο –αφού αυτός/ή είναι σε ένα βαθμό το άτομο που θα μυήσει και θα ευαισθητοποιήσει τους/τις μαθητές/ριες σε θέματα όπως το περιβάλλον, η πολυπολιτισμικότητα, η ισότητα των φύλων και η ευρωπαϊκή ιδέα. Η αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του ερωτηματολογίου παρατίθεται στον πίνακα.

Πίνακας Δ.5 Αυτοαξιολόγηση ως προς επάρκεια των γνώσεων σχετικά με μια σειρά αντικειμένων που έχουν σχέση με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας

		Πολύ καλές	Καλές	Μέτριες	Ελάχιστες	Καθόλου	Σύνολο
Πολυπολιτισμικότητα	Συχνότητα	20	42	29	7	2	100
	Σχετική συχνότητα	20,0	42,0	29,0	7,0	2,0	100,0
	Αθροιστική συχνότητα	20	62,0	91,0	98,0	100,0	
Ευρωπαϊκή ταυτότητα	Συχνότητα	15	35	33	13	4	100
	Σχετική συχνότητα	15,0	35,0	33,0	13,0	4,0	100,0
	Αθροιστική συχνότητα	15	50,0	83,0	96,0	100,0	
Περιβάλλον	Συχνότητα	24	42	22	8	3	99
	Σχετική συχνότητα	24,2	42,4	22,2	8,1	3,0	100,0
	Αθροιστική συχνότητα	24,2	66,6	88,8	96,9	100,0	
Φύλο	Συχνότητα	23	42	24	10	1	100
	Σχετική συχνότητα	23,0	42,0	24,0	10,0	1,0	100,0

	Αθροιστική συχνότητα	23	65,0	89,0	99,0	100,0	
Νέες τεχνολογίες στην κοινωνία και το σχολείο	Συχνότητα	19	36	27	9	10	101
	Σχετική συχνότητα	18,8	35,6	26,7	8,9	9,9	100,0
	Αθροιστική συχνότητα	18,8	54,4	81,2	90,1	100,0	

Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ διστάζουν να επιλέξουν την ακραία θετική απάντηση ('πολύ καλά') σε ποσοστά άνω του 25%, εντούτοις θεωρούν ότι διαθέτουν επαρκείς γνώσεις σε όλα τα θέματα τα οποία επιλέχθηκαν στην ενότητα αυτή. Η επάρκεια σε θέματα όπως η πολυπολιτισμικότητα, το περιβάλλον και το φύλο δηλώνεται τουλάχιστον 'καλή' σε ποσοστό μεγαλύτερο του 60% (62% για την πολυπολιτισμικότητα, 66,6% για το περιβάλλον και 65% για το φύλο). Χαμηλότερες είναι οι αντίστοιχες αθροιστικές συχνότητες για τις νέες τεχνολογίες στην κοινωνία και το σχολείο (54,4%) και για την ευρωπαϊκή ταυτότητα (50%).

4.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΑΞΟΝΑ 5. ΑΝΑΓΚΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ, ΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ, ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο άξονας 5 περιλαμβάνει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς μια σειρά βασικών παραμέτρων οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης.

Προτιμώμενη διάρκεια

Σχετικά με τη διάρκεια της επιμόρφωσης, τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί, καταδεικνύουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, σε ποσοστό 83,3%, δείχνει προτίμηση στα επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας. Η σαφής αυτή τάση υπέρ των επιμορφωτικών προγραμμάτων μικρής διάρκειας ερμηνευόμενη ορθολογικά δείχνει την αγωνία των εκπαιδευτικών να μην υποστούν μακρόχρονη αλλαγή στη ρουτίνα τους για λόγους επιμόρφωσης, προφανώς γιατί κάτι τέτοιο (α) θα δημιουργήσει προβλήματα στο σχολείο (β) θα τους αναγκάσει να κάνουν αλλαγές στον τρόπο ζωής. .

Πίνακας Ε.1. Προτίμηση ως προς τη διάρκεια

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Μικρή διάρκεια	85	83,3
Μεγάλη διάρκεια	17	16,7
Σύνολο	102	100,0

Περιοδικότητα

Οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα σχετικά με την περιοδικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων εμφανίζονται στον πίνακα που ακολουθεί. Περίπου οι μισοί από αυτούς που απάντησαν (51%) προτιμά να επιμορφώνεται περιοδικά σε τακτά χρονικά διαστήματα, 28,7% όταν υπάρχει ανάγκη και 19,8% όταν υπάρχει ανάγκη.

Πίνακας E.2. Προτίμηση ως προς την περιοδικότητα

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Όταν υπάρχει ανάγκη	29	28,7
Σε κάθε αλλαγή καθηκόντων	20	19,8
Περιοδικά	52	51,5
Σύνολο	101	100
Δεν απάντησαν	1	
Σύνολο	102	

Τρόπος διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων

Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ποσοστό 79,4% των ερωτηθέντων/θεισών θεωρεί ότι ο παραδοσιακός τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης, με τη δια ζώσης προσέγγιση, είναι ο πιο ενδεδειγμένος. Πάντως το ότι ένα ποσοστό μικρό μεν αλλά όχι ευκαταφρόνητο (20,6%) τάσσεται υπέρ της από απόσταση επιμόρφωσης είναι ενδεικτικό της διεξόδου των νέων τεχνολογιών στο πεδίο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και τη δυναμικά δημιουργούμενη 'κουλτούρα' υπέρ των νέων τεχνολογιών στο χώρο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας E.3. Προτίμηση στον τρόπο διεξαγωγής

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Από απόσταση	21	20,6
Δια ζώσης	81	79,4
Σύνολο	102	100,0

Υποχρέωση συμμετοχής

Το ερώτημα σχετικά με το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σκόπιμο το να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα έδωσε αποτελέσματα που καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί. Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι η επιμόρφωση δεν πρέπει να αφήνεται ανεξέλεγκτα στην κρίση του/της εκπαιδευτικού. Υψηλά ποσοστά (της τάξης του 69,3%) θεωρούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτική με κάποιους όρους ευελιξίας. Μάλιστα αν σ' αυτούς προστεθεί και το ποσοστό αυτών που τάσσονται υπέρ της υποχρεωτικής συμμετοχής χωρίς όρους ευελιξίας (ποσοστό 10, 9%) γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν πολλές επιφυλάξεις κατά πόσον ο κλάδος είναι ώριμος να αυτοδεσμεύεται σε θέματα επιμόρφωσης,

Πίνακας Ε.4. Προτίμηση ως προς την υποχρέωση συμμετοχής

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Υποχρεωτική συμμετοχή	11	10,9
Υποχρεωτική υπό όρους	70	69,3
Προαιρετική	20	19,8
Σύνολο	102	100,0

Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης.

Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί με μια εξαίρεση το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να γίνεται ερήμην τους. Ως άμεσα ενδιαφερόμενοι πρέπει να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν μέρος της ευθύνης στο θέμα αυτό που τους αφορά

Πίνακας Ε.5. Πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης;

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Όχι	1	1,0
Ναι	101	99,0
Σύνολο	102	100,0

Φορέας σχεδιασμού και υλοποίησης της επιμόρφωσης

Στην ερώτηση σχετικά με την καταλληλότητα των φορέων επιμόρφωσης οι απαντήσεις που έδωσαν τα μέλη του δείγματος καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας Ε.6. Συχνότητες καταλληλότητας φορέων επιμόρφωσης

Προτεραιότητες	ΥΠΕΠΘ	ΠΙ	ΟΕΠΕΚ	ΑΕΙ	Σύλλογος εκπαιδευτικών	Σχολικός Σύμβουλος	Σχολείο	Ιδιωτικός φορέας
1	13	24	11	11	20	12	11	5
2	11	16	14	10	21	13	3	6
3	11	16	18	18	11	10	5	5
4	10	7	12	28	8	12	6	9
5	7	6	24	8	14	18	4	8
6	19	12	3	12	14	18	9	10
7	15	14	7	6	5	8	21	15
8	10	0	5	1		1	29	30
Σύνολο	96	95	94	94	93	92	88	88

Πίνακας Ε.7. Σχετικές συχνότητες καταλληλότητας φορέων επιμόρφωσης

	ΥΠΕΠΘ	ΠΙ	ΟΕΠΕΚ	ΑΕΙ	Σύλλογος εκπαιδευτικών	Σχολικός Σύμβουλος	Σχολείο	Ιδιωτικός φορέας
1	13,5	25,3	11,7	11,7	21,5	13,0	12,5	5,7
2	11,5	16,8	14,9	10,6	22,6	14,1	3,4	6,8
3	11,5	16,8	19,1	19,1	11,8	10,9	5,7	5,7
4	10,4	7,4	12,8	29,8	8,6	13,0	6,8	10,2
5	7,3	6,3	25,5	8,5	15,1	19,6	4,5	9,1
6	19,8	12,6	3,2	12,8	15,1	19,6	10,2	11,4
7	15,6	14,7	7,4	6,4	5,4	8,7	23,9	17,0
8	10,4	0,0	5,3	1,1	0,0	1,1	33,0	34,1
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Πίνακας Ε.8. Αθροιστικές συχνότητες καταλληλότητας φορέων επιμόρφωσης

	ΥΠΕΠΘ	ΠΙ	ΟΕΠΕΚ	ΑΕΙ	Σύλλογος εκπαιδευτικών	Σχολικός Σύμβουλος	Σχολείο	Ιδιωτικός φορέας
1	13,5	25,3	11,7	11,7	21,5	13,0	12,5	5,7
2	25,0	42,1	26,6	22,3	44,1	27,2	15,9	12,5
3	36,5	58,9	45,7	41,5	55,9	38,0	21,6	18,2
4	46,9	66,3	58,5	71,3	64,5	51,1	28,4	28,4
5	54,2	72,6	84,0	79,8	79,6	70,7	33,0	37,5
6	74,0	85,3	87,2	92,6	94,6	90,2	43,2	48,9
7	89,6	100,0	94,7	98,9	100,0	98,9	67,0	65,9
8	100,0		100,0	100,0		100,0	100,0	100,0

Παρατηρούμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα του φορέα επιμόρφωσης δεν είναι ξεκάθαρες. Λαμβάνοντας υπόψη αθροιστικά τις συχνότητες που εμφανίζουν οι 3 πρώτες προτεραιότητες τα αποτελέσματα δείχνουν τα εξής:

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο φαίνεται να προκρίνεται ως πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί ο Σύλλογος εκπαιδευτικών και αμέσως μετά ο ΟΕΠΕΚ και τα ΑΕΙ. Σχετικά χαμηλά στις προτιμήσεις κατατάσσονται οι σχολικοί Σύμβουλοι, παρά το ότι αυτοί παλαιότερα είχαν αναλάβει το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το ίδιο συμβαίνει και με το ΥΠΕΠΘ. Τελευταίοι στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων ως φορείς επιμόρφωσης έρχονται τα σχολεία και οι ιδιωτικοί φορείς οι

οποίοι κρίνονται ακατάλληλοι να αναλάβουν το βάρος της επιμόρφωσης ενός τομέα που στην Ελλάδα είναι κατ' εξοχήν δημόσιος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εμπειρική διερεύνηση στα πλαίσια της παρούσας μελέτης στόχο έχει να ανιχνεύσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τέσσερις εναλλακτικές οπτικές.

- ✓ Την εμπειρία των εκπαιδευτικών από προηγούμενες επιμορφωτικές δράσεις.
- ✓ Τη διαπίστωση των δυσκολιών και αδυναμιών σε συγκεκριμένα θέματα
- ✓ Την ανίχνευση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση
- ✓ Την προτίμησή τους για τον τρόπο, τόπο, διάρκεια και φορέα διεξαγωγής της επιμόρφωσης

Οι τέσσερις αυτές οπτικές που αποτέλεσαν απετέλεσαν ξεχωριστούς άξονες στο ερωτηματολόγιο οδήγησαν σε μια σειρά συμπερασμάτων που έχουν ως εξής:

Συμπεράσματα στον άξονα 2:

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από προηγούμενες επιμορφωτικές δράσεις

Η καταγραφή των εμπειριών των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών για τους ακόλουθους λόγους:

- ✓ Αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη εμπειρία τότε δικαιολογούνται να έχουν άποψη για τη μέχρι τώρα ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική γενικά. Στο βαθμό που η άποψή τους είναι θετική αυτό σημαίνει ότι η επιμορφωτική πολιτική δεν είναι απαραίτητα απορριπτέα –οπότε θα ήταν σκόπιμο οι φορείς επιμορφωτικής πολιτικής να εστιάζουν σε προτάσεις βελτίωσης και όχι ριζικής αλλαγής. Στο βαθμό που η άποψή τους είναι αρνητική τότε χρειάζεται αλλαγή πλεύσης.
- ✓ Αν οι εκπαιδευτικοί συστηματικά προτιμούν από την εμπειρία τους ένα συγκεκριμένο τύπο προγράμματος επιμόρφωσης, αυτό από μόνο του αποτελεί σημαντικό στοιχείο: Είναι σκόπιμο οι φορείς επιμορφωτικής πολιτικής να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν, λαμβάνοντας υπόψη στο γιατί υπάρχει αυτή η προτίμηση.

Σχετικά με τον άξονα αυτό τα αποτελέσματα τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει διαμορφωμένη άποψη για την επιμόρφωση.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μετείχαν στην έρευνα διαθέτουν σήμερα σημαντική εμπειρία από την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ποικίλων χαρακτηριστικών και σχετικά μεγάλης ανομοιογένειας. Αυτό σημαίνει ότι ο/η κάθε εκπαιδευτικός έχει διαμορφωμένη άποψη για την επιμόρφωση βασισμένη στην προσωπική του εμπειρία η οποία επηρεάζει τη στάση του απέναντι στην επιμόρφωση και τις μελλοντικές του προσδοκίες και προτιμήσεις.

Παράλληλα, στο σύνολό του ο κλάδος των εκπαιδευτικών έχει ήδη μια σοβαρή συσσωρευμένη εμπειρία και γνώση για την επιμόρφωση η οποία διαχέεται στα μέλη του και επηρεάζει άμεσα και έμμεσα τη στάση απέναντι στην επιμόρφωση ακόμα και αυτών που δεν έχουν ακόμα καμία ή έχουν μικρή εμπειρία. Μάλιστα, σε σχέση με άλλους κλάδους, η διάχυση αυτή της γνώσης σε θέματα επιμόρφωσης είναι ιδιαίτερα μεγάλη στην περίπτωση των εκπαιδευτικών –μεταξύ άλλων και επειδή η δραστηριότητα των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη, αλλά και επειδή, άλλοτε επίσημα στα πλαίσια του συλλόγου εκπαιδευτικών της κάθε σχολικής μονάδας και άλλοτε ανεπίσημα στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνίας τους στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν συχνά απόψεις για τα θέματα που τους απασχολούν.

Η γνώση, η εμπειρία, η ενημέρωση και η διαμόρφωση στάσης απέναντι στην επιμόρφωση γενικά και ειδικά απέναντι σε ορισμένα είδη και χαρακτηριστικά της δημιουργεί ένα δεδομένο που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους φορείς σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης. Αν μιλήσει κανείς με όρους 'της αγοράς', για την πλευρά αυτών που προσφέρουν επιμόρφωση ο/η εκπαιδευτικός είναι σήμερα ένας 'δύσκολος' πελάτης που δεν θα εντυπωσιαστεί εύκολα από το 'προϊόν', θα μπορεί να το αξιολογήσει, να το συγκρίνει με άλλα ομοειδή και να το επιλέξει ή να το απορρίψει.

2. Ο/ Η εκπαιδευτικός αποτελεί πηγή πληροφόρησης στο θέμα της επιμόρφωσης.

Η μεγάλη εμπειρία του/της εκπαιδευτικού για την επιμόρφωση αποτελεί μια ιδιαίτερης βαρύτητας πηγή αναφοράς. Οι απόψεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα επιμόρφωσης είναι προϊόν βιωματικής γνώσης και η αξία της έγκειται ακριβώς σ' αυτό. Πράγματι, ποια άλλη αναφορά θα μπορούσε να είναι καλύτερη και πιο κοντά στην πραγματικότητα από αυτήν της εμπειρίας του εκπαιδευτικού; Αυτό σημαίνει ότι οι φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής, στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής, έχουν στη διάθεσή τους μια σοβαρή εισροή την οποία είναι σκόπιμο να λάβουν σοβαρά υπόψη, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι η άποψη αυτή φτάνει άμεσα στους φορείς με τη μορφή επιστημονικών δεδομένων. Για να μιλήσουμε πάλι με όρους της οικονομίας, η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αποτελούν βασική πηγή σε μια μορφή 'μελέτης αγοράς' για την επιμόρφωση.

3. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν είναι η μόνη πηγή αναφοράς στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης

Τα δυο παραπάνω συμπεράσματα διαμορφώνουν μια επιχειρηματολογία, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν –και πρέπει να έχουν– βαρύνοντα λόγο σε θέματα επιμόρφωσης. Δεν θα πρέπει όμως να ξεχνά κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη μια πλευρά των ενδιαφερομένων σε θέματα επιμόρφωσης: την πλευρά της ζήτησης. Υπάρχει σίγουρα και η άλλη πλευρά: αυτή της προσφοράς. Οι φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης της επιμόρφωσης έχουν στόχους και επιδιώξεις που εκφράζονται στις αποφάσεις τους για επιμόρφωση. Αυτοί οι στόχοι και οι επιδιώξεις δεν έρχονται απαραίτητα σε αντίθεση με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, δεν αποκλείεται όμως να διαφέρουν από τις συνολικά εκφρασμένες ατομικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Το ζητούμενο είναι η ισορροπία ανάμεσα στη δύναμη της ζήτησης και σ' αυτήν της προσφοράς, δηλαδή η υλοποίηση τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων που είναι ελκυστικά για τους/τις εν δυνάμει επιμορφούμενους/ες αλλά και για αυτούς που σχεδιάζουν την επιμόρφωση. Και στον τομέα αυτόν, η εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί χρήσιμη εισροή.

4. Τα συμπεράσματα για τη συμβολή της επιμόρφωσης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ως προς τη βελτίωση της ποιότητας του έργου που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί, η εμπειρία τους από τη μέχρι τώρα επιμόρφωση είναι, σε γενικές γραμμές, θετική. Συγκεκριμένα, βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς και τελικά τους/τις βοήθησε να γίνουν καλύτεροι/ες στην δουλειά τους – με άλλα λόγια συνέβαλε στην προσωπική τους ανάπτυξη. Βέβαια η βελτίωση δεν ήταν καθοριστική. Ήταν απλώς αρκετή.

Ως προς την προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης, η επιμόρφωση που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί δεν είχε σημαντική συμβολή και αυτό αποτελεί βασικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας, Στις λίγες περιπτώσεις που υπήρξε τέτοια συμβολή, και πάλι ο ρόλος της επιμόρφωσης δεν ήταν καθοριστικός.

Εξίσου περιορισμένη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συμβολή της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν σε άλλους τομείς της ζωής τους. Όπως και στην περίπτωση της επαγγελματικής εξέλιξης έτσι και στις περιπτώσεις που σημειώθηκε τέτοια συμβολή, αυτή δεν ήταν καθοριστική.

5. Τα συμπεράσματα για την ποιότητα της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί

Βασικό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν `μέση προς καλή` ή `μέση προς κακή` την ποιότητα της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει και η στάση τους αυτή εκφράζεται σε σχέση με κάθε επί μέρους χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης. Η μεγάλη συγκέντρωση απαντήσεων στις μεσαίες θέσεις της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε είναι χαρακτηριστική. Έτσι, μέτρια κρίνονται: το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, η σαφήνεια των στόχων, η σχέση θεωρίας – πράξης, η ελκυστικότητα της διδασκαλίας, η ευελιξία του προγράμματος, η επάρκεια του χρόνου, τα κίνητρα για επιμόρφωση, τα θέματα κόστους. Καλά κρίνονται τα θέματα που έχουν σχέση με την επάρκεια και η καταλληλότητα του τόπου διεξαγωγής. Αρνητικοί είναι οι εκπαιδευτικοί στην εμπειρία τους από επιδότηση. Τις περισσότερες φορές η επιμόρφωση δεν είναι επιδοτούμενη και όταν είναι συνοδεύεται πάντα από μεγάλες καθυστερήσεις και γραφειοκρατικές δυσκολίες.

Αξίζει πάντως να τονιστεί ότι – ναι μεν παρατηρείται συστηματικά η συγκέντρωση της κρατούσας συχνότητας στη μέση της κλίμακας- σε ελάχιστες όμως περιπτώσεις αυτή ξεπερνά το 50%, κάτι που επιτυγχάνεται αν κανείς υιοθετήσει χαρακτηρισμούς όπως `μέτρια προς τα πάνω` ή `μέτρια προς τα κάτω` και προσθέσει αντίστοιχα τη δεύτερη σε μέγεθος (συνήθως γειτονική) συχνότητα. Σ' αυτή την περίπτωση το `μέτρια προς τα πάνω` φαίνεται να υπερέχει αριθμητικά.

6. Τα συμπεράσματα για τη σημασία που έχει καθένα από τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης.

Εντυπωσιακό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν χαρακτηρίζουν 'εξαιρετικά σημαντικούς' ή -το λιγότερο- 'σημαντικούς' όλους τους παράγοντες που αποτελούν τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης. Αυτό σημαίνει ότι ο φορέας σχεδιασμού της επιμορφωτικής πολιτικής δεν μπορεί να παραβλέψει κάποιον παράγοντα –αφού αυτό θα καταγραφόταν ως σημαντική έλλειψη.

Παρά την καθολικότητα του ευρήματος, μια πιο ενδελεχής παρατήρηση των αποτελεσμάτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάποιοι παράγοντες είναι σημαντικότεροι από άλλους. Ειδικότερα:

Εξαιρετικά σημαντικοί θεωρούνται οι παράγοντες: περιεχόμενο, σαφήνεια στόχων, σχέση θεωρίας- πράξης, επάρκεια επιμορφωτών και οριακά η ελκυστικότητα της διδασκαλίας- ενώ απλά 'σημαντικοί' κρίνονται παράγοντες όπως η οργανωτική αρτιότητα, η ευελιξία, η επάρκεια χρόνου, η καταλληλότητα του τόπου, η επιδότηση, τα κίνητρα και το κόστος.

Επιχειρώντας μια κατηγοριοποίηση των παραμέτρων αυτών είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ουσιαστικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης είναι εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία σε σχέση με το οργανωτικο- διοικητικό –χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορεί και το δεύτερο να αγνοείται.

Συμπεράσματα στον άξονα Γ : Ανίχνευση του είδους των αναγκών που οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν ότι θα ικανοποιήσει η επιμόρφωση

Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας στον άξονα αυτό οδηγούν σε μια σειρά χρήσιμων συμπερασμάτων, καθώς καταγράφουν μια συστηματική ιεράρχηση των αναγκών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να ικανοποιεί η επιμόρφωση. Τα συμπεράσματα στον άξονα αυτόν είναι τα εξής:

6. Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια μόνιμη και ταυτόχρονα επιτακτική ανάγκη.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση αποτελεί επιτακτική ανάγκη για το επάγγελμά τους. Καθώς ανήκουν επαγγελματικά σε ένα κλάδο που έχει ως αντικείμενο τη μόρφωση εκτιμούν ότι χωρίς αυτήν δεν μπορούν να έχουν ποιότητα στο έργο τους. Παράλληλα γνωρίζουν τους ρυθμούς με τους οποίους η γνώση μεταβάλλεται και μαζί με αυτήν μεταβάλλονται και οι απαιτήσεις στην άσκηση των καθηκόντων τους. Είναι επομένως λογικό να εκτιμούν την επιμόρφωση και τα αγαθά που αυτή προσφέρει και να θεωρούν ότι η διαδικασία της επιμόρφωσης πρέπει να είναι συνεχής και δια βίου.

7. Η επιμόρφωση έχει σημασία ως ουσιαστική βελτίωση του επιπέδου γνώσεων του/της εκπαιδευτικού. Το πιστοποιητικό επιμόρφωσης είναι καλοδεχούμενο ως απόδειξη γνώσεων, δεν είναι όμως αυτοσκοπός.

Ένα βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την ενότητα αυτή –αλλά διασταυρώνεται και από συμπεράσματα άλλων εννοτήτων της έρευνας- είναι ότι η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς έχει αξία κυρίως ως ουσιαστικό προσόν, δηλαδή ως ευκαιρία απόκτησης/ συμπλήρωσης/ ανανέωσης γνώσεων, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι ένα πιστοποιητικό επιμόρφωσης δεν είναι ελκυστικό για τους/τις εκπαιδευτικούς και ως τυπικό προσόν.

Είναι γεγονός ότι στην ανταγωνιστική κοινωνία στην οποία ζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συχνά τα κριτήρια επιλογής δεν είναι μόνο ουσιαστικά αλλά και τυπικά. Ένα αναγνωρισμένο πιστοποιητικό επιμόρφωσης βοηθά προς την κατεύθυνση αυτή και είναι θεμιτό να είναι επιθυμητό. Άλλωστε ο/η εκπαιδευτικός έχει συνηθίσει να δίνει τέτοια αποδεικτικά γνώσεων στους μαθητές/ριες που διδάσκει και είναι εύλογο να θεωρεί το αποδεικτικό επιμόρφωσης ως το επιστέγασμα των γνώσεων που απέκτησε.

Σύμφωνα όμως με τα συμπεράσματα της μελέτης δεν είναι αυτοσκοπός το πιστοποιητικό. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν όλοι/ες εργαζόμενοι/ες και η επιμόρφωση δεν αποτελούσε γι' αυτούς/ές απαραίτητο στοιχείο για να απορροφηθούν στην αγορά εργασίας. Από την άποψη αυτή δεν είναι διατεθειμένοι/ες να κάνουν θυσίες για να αποκτήσουν επί πλέον τυπικά προσόντα.

8. Η επιμόρφωση ικανοποιεί πρωτίστως την ανάγκη του/της εκπαιδευτικού να βελτιώσει τη δουλειά του και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση που θα τον βοηθήσει στην άσκηση του επαγγέλματος του. Αντίθετα η μέσω της επιμόρφωσης επαγγελματική ανάπτυξη και η ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών είναι για τον εκπαιδευτικό δευτερεύουσας σημασίας.

Ένα από τα κεντρικά συμπεράσματα της παρούσας μελέτης είναι ο τρόπος με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός ιεραρχεί τις ανάγκες που προσδοκά ότι θα ικανοποιηθούν από την επιμόρφωση. Είναι εμφανές ότι προέχει στην ιεράρχηση αυτή η ικανοποίηση της ανάγκης για προσωπική ανάπτυξη (καλύτερος/η στη δουλειά, βελτίωση της ποιότητας). Δευτερεύουσα σημασία φαίνεται να έχει η ικανοποίηση της ανάγκης για επαγγελματική εξέλιξη, και ακόμα πιο χαμηλά στην ιεράρχηση των αναγκών βρίσκεται η ικανοποίηση αναγκών για απόκτηση κύρους στη σχολική κοινότητα ή στην κοινωνία γενικά.

Βέβαια η ιεράρχηση δεν είναι προϊόν μόνο των προτιμήσεών του. Είναι πολύ πιθανόν να επηρεάζεται και από την προηγούμενη εμπειρία του σε θέματα επιμόρφω-

σης (π.χ. παλαιότερη επιμόρφωση που δεν βοήθησε την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού) και από το σύνολο των αξιών και των θεσμών της κοινωνίας (π.χ. ο τρόπος αξιολόγησης και επιλογής προσώπων για κάποιες θέσεις). Με άλλα λόγια η ιεράρχηση που προκύπτει μπορεί να είναι επηρεασμένη, όχι τόσο από τις ανάγκες που επιδιώκει να ικανοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός μέσω της επιμόρφωσης, αλλά από τις ανάγκες που μπορεί να ικανοποιήσει, μέσα στο δεδομένο σύστημα. Αυτό δεν μειώνει την αξία της ιεράρχησης, η οποία αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για το σχεδιασμό επιμόρφωσης.

Από παρόμοια οπτική, η ιεράρχηση φαίνεται να ξεκαθαρίζει το είδος του οφέλους που προσδοκά ο/η εκπαιδευτικός από την επιμόρφωση. Το όφελος εδώ μπορεί να έχει υλικές και άυλες διαστάσεις καθώς περιλαμβάνει προσδοκίες για οικονομικής φύσης οφέλη, επαγγελματικά οφέλη αλλά και οφέλη που έχουν σχέση με το μορφωτικό κεφάλαιο. Οι παράγοντες οφέλους λειτουργούν αντίστοιχα ως κίνητρα για την επιμόρφωση. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται η τάση των εκπαιδευτικών να μην θεωρούν τόσο σημαντικά τα οικονομικά οφέλη, ούτε καν τα επαγγελματικά οφέλη όσο εκείνα που πείθουν τον εκπαιδευτικό ότι θα τον βελτιώσουν ως άτομο, επιστήμονα και εργαζόμενο και θα τον βοηθήσουν να αναβαθμίσει την ποιότητα του έργου που προσφέρει.

Από την ανάλυση αυτή διαφαίνεται ότι μια ολιστική προσέγγιση στο θέμα της ζήτησης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποκαλύψει πολλά για τις τους στόχους, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες του κλάδου. Μια τέτοια διερεύνηση θα μπορούσε να βοηθήσει ώστε να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα ελκυστικά και αποδοτικά που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στους νέους ρόλους τους και να συμβάλλουν σημαντικά στον αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα στον άξονα Δ: Ανάγκες και προτιμήσεις ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης

Η καταγραφή των δυσκολιών και αδυναμιών των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους είναι ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών για τους ακόλουθους λόγους:

- ✓ Πάντα ο εκπαιδευτικός έπρεπε να διαδραματίσει ένα σύνθετο ρόλο στο σχολείο. Ο παραδοσιακός διδακτικός του ρόλος συμπληρωνόταν πάντα με τη συμβολή του στο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στην προετοιμασία του για να αποτελέσει στο μέλλον ο/η μαθητής/ρια ενεργό πολίτη. Σήμερα όμως οι συνιστώσες του ρόλου του εκπαιδευτικού έχουν γίνει πιο πολύπλοκες από άλλοτε. Συγκεκριμένα:

- Τα διδακτικά αντικείμενα/ θέματα έχουν αυξηθεί σημαντικά Η ταχύτητα παραγωγής νέων γνώσεων στα θέματα που διδάσκει ο/η δάσκαλος/α καθιστά αναγκαία τη συνεχή ανανέωση των γνώσεων του/της.
 - Επίσης οι διδακτικές προσεγγίσεις έχουν αλλάξει. Σήμερα οι αλλαγές σε αυτές τις προσεγγίσεις δεν είναι μόνο ήπιες καινοτομίες μικρής έκτασης. Ορισμένες από αυτές είναι τεράστιες και κάποιες – συγκεκριμένα οι ΤΠΕ- μπορεί να φτάσουν σε σημείο ανατροπής και εναλλακτικής πρότασης για το σχολείο. Πόσο ασφαλής αισθάνεται ο/η εκπαιδευτικός μένοντας μακριά από τέτοιες καινοτομίες μάλιστα όταν οι μαθητές/ριες μπορεί να διαθέτουν τέτοιες γνώσεις;
 - Οι επιστήμες της αγωγής εξελίσσονται και αυτές μέσα από την ταχύτερη παραγωγή νέων γνώσεων. Είναι επόμενο ότι χρειάζεται ανανέωση των γνώσεων του/της εκπαιδευτικού και σ’ αυτές.
 - Το σχολείο, ως θεσμός κοινωνικοποίησης, αποκτά στη σύγχρονη εποχή ολοένα και μεγαλύτερο ειδικό βάρος. Σήμερα τα παιδιά έρχονται στο σχολείο από ανομοιογενή οικογενειακά και κοινωνικά υπόβαθρα. Οι σταδιακές αλλαγές που έχουν υποστεί τα οικογενειακά πρότυπα καλούν το/τη δάσκαλο/α να αντιμετωπίσει διαφορετικές από τις συνήθεις συμπεριφορές. Επίσης η πολυπολιτισμικότητα – ιδιαίτερα στο δημόσιο σχολείο- αποτελεί μια νέα κατάσταση για τον/την εκπαιδευτικό.
 - Ο ρόλος του σχολείου στην προετοιμασία του παιδιού ώστε να γίνει ενεργός πολίτης (πολιτειοποίηση) αλλάζει με γοργούς ρυθμούς και αυτό πολλαπλασιάζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του/της εκπαιδευτικού. Στα κράτη μέλη της Ε.Ε. η ιδιότητα του πολίτη έχει πλέον δυο διαστάσεις –εθνική και ευρωπαϊκή και ο διπλασιασμός αυτός σημαίνει πρόσθετη δουλειά για το/τη δάσκαλο/α στο σχολείο. Τα μεγάλα θέματα της ανθρωπότητας –το περιβάλλον, η ανισότητα- απαιτούν από τον/την δάσκαλο/α να είναι ο /η ίδιος/α ευαισθητοποιημένος/η και να έχει και την ικανότητα να ευαισθητοποιεί.
 - Τέλος το σχολείο γίνεται ένας όλο και πιο πολύπλοκος οργανισμός. Η διοίκηση και η διαχείριση αποκτούν ιδιαίτερη σημασία και για τον/τη διευθυντή/ρια της σχολικής μονάδας και για τον/τη δάσκαλο/α που είναι διαχειριστής/ρια της τάξης και εν δυνάμει διευθυντής/ρια.
- ✓ Για να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό, κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει συσσωρευμένη γνώση γύρω από τα θέματα που άπτονται της άσκησης του επαγ-

- γέλματός του. Οι γνώσεις αυτές έχουν αποκτηθεί με διάφορους τρόπους – κυρίως μέσα από την τυπική μόρφωση, την αυτομόρφωση, και την κάθε μορφής επιμόρφωση- και αποτελούν μέρος του ανθρώπινου κεφαλαίου του εκπαιδευτικού. Υπάρχουν όμως και θεματικές στις οποίες ο/η εκπαιδευτικός διαπιστώνει ανεπάρκεια γνώσεων. Οι ανεπαρκείς γνώσεις σε κάποια θέματα –ανεξαρτήτως αιτίας προέλευσης- εύλογα συνιστούν ανάγκη επιμόρφωσης.
- ✓ Με το ίδιο σκεπτικό κάθε εκπαιδευτικός –όπως άλλωστε και κάθε εργαζόμενος- έχει θέματα που αποτελούν γι’ αυτόν ‘τα δυνατά του σημεία’ και άλλα στα οποία δυσκολεύεται. Καθώς οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών είναι μεγάλες, πολύ πιθανόν τα ‘αδύνατα σημεία’ να διαφέρουν από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Υπάρχουν όμως κάποια θέματα που αποτελούν αδύναμα σημεία για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών –κι αυτό μπορεί να καταγραφεί ως συστηματική συμπεριφορά σε σχέση με τα αδύνατα σημείων’. Δεν αμφιβάλλει κανείς ότι το ιδεατό θα ήταν η επιμόρφωση να μπορεί να καλύψει την όποια αδυναμία κάθε εκπαιδευτικού. Επειδή όμως κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, καθώς συσχετίζεται με υπερβολικό κόστος, εναλλακτικά η επιμόρφωση θα μπορούσε να καλύψει τουλάχιστον τα θέματα που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δυσκολία για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς.

9. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού Προγράμματος και στα εκπαιδευτικά εργαλεία είναι υψηλής επάρκειας. Υπάρχουν όμως κάποια αντικείμενα που χρειάζονται ειδική προσοχή! Οι Νέες Τεχνολογίες είναι ένα από αυτά.

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 δεν χρειάζεται περαιτέρω επιμόρφωση σε αυτά.

Μια όμως απόκλιση από τον κανόνα –που αφορά τρία γνωστικά αντικείμενα (εικαστικά, μουσική και νέες τεχνολογίες) αποτελεί έναυσμα για σκέψεις που αφορούν την επιμόρφωση. Η αναγνώριση κάποιας έλλειψης γνώσεων στα θέματα αυτά –και όχι σε άλλα- δεν είναι τυχαία, και προφανώς οφείλεται στο ότι τα μαθήματα αυτά απαιτούν προσεγγίσεις που αποκλίνουν από την πεπατημένη της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Με άλλα λόγια το συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται άνετα και με πεποίθηση για τις γνώσεις τους στα αντικείμενα που δεν παρεκκλίνουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδακτικής προσέγγισης και είναι σύμφωνα με την εκπαιδευτική κουλτούρα που επικρατεί στην Ελλάδα. Όταν όμως υπάρχει απόκλιση, τότε οι γνώσεις είναι ανεπαρκείς και η ανάγκη για επιμόρφωση γίνεται πιο έντονη.

Το ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ένα από τα τρία αντικείμενα στα οποία διαπιστώνεται ελλιπής επάρκεια, μας δίνει το δικαίωμα να κάνουμε κάποιες σκέψεις στο θέμα αυτό σε σχέση με την επιμόρφωση.

Οι ενδείξεις που έχουμε είναι ότι η επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες είναι ιδιαίτερα επιθυμητή από τους εκπαιδευτικούς. Οι νέες τεχνολογίες έχουν διεισδύσει δυναμικά στην εκπαίδευση και μάλιστα στην εκπαιδευτική πράξη και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις γνώσεις στο πεδίο αυτό αναπόσπαστο μέρος των γνώσεων που πρέπει να διαθέτουν. Οι δάσκαλοι μπορεί να μη διδάσκουν Πληροφορική στο σχολείο, συνειδητοποιούν όμως ότι οι γνώσεις Πληροφορικής και οι δεξιότητες που διευκολύνουν την πρόσβαση στην πληροφορία, διευκολύνουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Ήδη διακρίνεται στο ενεργητικό τους ότι έχουν πραγματοποιήσει σημαντικά βήματα προς την κατάκτηση της γνώσης σε Τεχνολογία της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και ένδειξη προς την κατεύθυνση αυτή είναι το χαμηλό ποσοστό των ψηφιακά αναλφάβητων, το οποίο μάλιστα αναμένεται ότι μειώνεται θεαματικά από χρόνο σε χρόνο. Παρ' όλα αυτά οι γνώσεις στο πεδίο των ΤΠΕ κατ' εξοχή χρειάζονται συνεχή ανανέωση και εμπλουτισμό και η απόκτηση κάποιων αρχών αλφαριθμητικού δεν σημαίνει επανάπαυση.

10. Η ποιότητα του διδακτικού έργου συμβαδίζει με την επάρκεια γνώσεων.

Οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν ελλείψεις στο να διδάξουν τα αντικείμενα στα οποία διαθέτουν επάρκεια γνώσεων. Στα γνωστικά αντικείμενα όμως στα οποία υστερούν σε γνώσεις φαίνεται να υστερούν και σε διδακτική δεξιότητα.

11. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υστερούν σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και ακόμα πιο πολύ σε θέματα διαχείρισης των οικονομικών του σχολείου και αξιοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα της ενότητας αυτής είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ανεπάρκεια στις γνώσεις τους για διοίκηση / διαχείριση και οργάνωση του σχολείου. Ακόμα πιο έντονη είναι η έλλειψη γνώσεων σε οικονομικά ζητήματα. Τέλος φαίνεται να μην είναι επαρκώς εξοικειωμένοι με την αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Οι ελλείψεις αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, κυρίως γιατί καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ακόμα επαρκείς γνώσεις για ανταποκριθούν σε μια σχολική μονάδα με μεγαλύτερη αυτονομία –τόσο από άποψη διοίκησης όσο και από άποψη χρηματοδότησης. Η έλλειψη γνώσεων στα θέματα αυτά μπορεί να οφείλεται σε ελλείψεις στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή/και σε έλλειψη προσφοράς επιμόρφωσης. Υπάρχει όμως και

περίπτωση να οφείλεται σε έλλειψη ενδιαφέροντος των ίδιων των εκπαιδευτικών – κάτι που δεν είναι δυνατόν να ανιχνευθεί χωρίς περαιτέρω μελέτη. Θεωρούμε όμως ότι είναι απαραίτητο να εμπλουτιστούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στα θέματα αυτά για πολλούς λόγους ανάμεσα στους οποίους το ότι (α) η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ορατή προοπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (β) η υλοποίηση ευρωπαϊκών ή άλλων προγραμμάτων αποτελεί ένα σύγχρονο τρόπο βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και αναβάθμισης του σχολείου και (γ) η εξοικείωση με οικονομικά θέματα βοηθά στην εξεύρεση πόρων για το σχολείο και στη βελτίωση και των υποδομών και των λειτουργικών διαδικασιών που συντελούνται στη σχολική μονάδα.

12. Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να υστερούν σε γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα, το περιβάλλον, το φύλο και άλλες παραμέτρους.

Βασικό συμπέρασμα από τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαπιστώνουν ελλείψεις ούτε στο βαθμό ευαισθητοποίησης στα θέματα αυτά ούτε στη ικανότητά τους να ευαισθητοποιούν τους/τις μαθητές/ριες μεταφέροντάς τους γνώσεις και ωθώντας τους προς καλές πρακτικές. Πόσο σίγουρο είναι ότι πράγματι υπάρχει επάρκεια των γνώσεων και των ικανοτήτων τους στους τομείς αυτούς;

Η απάντηση είναι εξαιρετικά δύσκολη –ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι στα θέματα αυτά δεν υπάρχει ενδοσχολική αξιολόγηση. Σε αντίθεση με τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος στα οποία οι εκπαιδευτικοί, αξιολογώντας τους/ις μαθητές/ριες αξιολογούν ταυτόχρονα τις δικές τους ικανότητες, τα θέματα ισότητας, σεβασμού στο περιβάλλον κλπ μπορούν να αξιολογηθούν μόνο έμμεσα, μέσα από τις στάσεις και τις αντιλήψεις της κοινωνίας απέναντι στα θέματα αυτά. Στην περίπτωση αυτή, αν κανείς σκεφτεί τη διαιώνιση ανισοτήτων και κακών πρακτικών, γίνεται κατανοητό ότι όλοι οι φορείς κοινωνικοποίησης –άρα και το σχολείο– δεν βοηθά όσο θα έπρεπε. Στην περίπτωση αυτή η επιμόρφωση βοηθά, αν μη τι άλλο, στη συνειδητοποίηση της διαιώνισης νοοτροπιών.

Συμπεράσματα στον άξονα 5. Διάρκεια, συχνότητα, υποχρετικότητα, φορέας διεξαγωγής επιμόρφωσης .

13. Διάρκεια

Ως προς τη διάρκεια το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από τη μελέτη είναι ότι τα μικρά ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελούν πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών. Αυτή η επιλογή μπορεί να αναγάγει την επιμόρφωση σε μέρος της ρουτίνας του εκπαιδευτικού. Πράγματι ένα μικρής διάρκειας επιμορφωτικό σε-

μινάριο δεν απαιτεί θυσία χρόνου ή και άλλων συνηθειών και μπορεί να είναι αποδοτικό.

14. Περιοδικότητα

Από τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν η μελέτη οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί –οριακά- τάσσονται υπέρ της περιοδικότητας της επιμόρφωσης. Οποσδήποτε η περιοδικότητα ταιριάζει με τη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης στα πλαίσια της οποίας, ούτως ή άλλως, εντάσσεται η επιμόρφωση. Εξυπακούεται ότι η τυχόν περιοδική επιμόρφωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δυνατότητα συμμετοχής και σε άλλα επιμορφωτικά σχήματα που θα μπορεί να επιλέγει ο/η επιμορφούμενος/η.

15. Τρόπος διεξαγωγής

Προς το παρόν η διά ζώσης επιμόρφωση αποτελεί τον κύριο τρόπο μαζικής επιμόρφωσης. Είναι απαραίτητο όμως να δημιουργηθούν προϋποθέσεις και για απόσταση επιμόρφωση. Η τηλε-εκπαίδευση ταιριάζει στους ενήλικες, έχει δείξει ότι είναι αποδοτική και έχει χαμηλό κόστος όταν μπορεί να γίνει μαζικά. Μέχρις ότου γίνει ρεαλιστική η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται με παραδοσιακό τρόπο.

16. Υποχρέωση συμμετοχής

Τα αποτελέσματα στο θέμα αυτό οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτικός θεσμός για τους εκπαιδευτικούς –υπό όρους ευελιξίας. Το συμπέρασμα αυτό ξαφνιάζει, γιατί έρχεται σε αντίθεση με την επιθυμία μεγαλύτερης ‘ελευθερίας’ και ελαστικότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων. Μια πιθανή ερμηνεία –που αποτελεί και πρόταση για περαιτέρω μελέτη- είναι ότι όταν η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική δεν αμφισβητείται η ανάγκη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σ’ αυτήν και λαμβάνονται όλα τα απαιτούμενα μέτρα για να διεξαχθεί, χωρίς να δημιουργεί πρόβλημα στις λοιπές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού και στη λειτουργία του σχολείου.

17. Φορείς επιμόρφωσης

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης αφορά στο ότι ο φορέας σχεδιασμού και υλοποίησης επιμόρφωσης πρέπει να είναι δημόσιος –ενώ η μέχρι τώρα εμπειρία από φορείς επιμόρφωσης δίνει προβάδισμα σε θεσμικούς σχεδιαστές επιμορφωτικών προγραμμάτων –όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ο ΟΕΠΕΚ, τα ΑΕΙ κλπ.

18. Συμμετοχή στο σχεδιασμό

Ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης και το γεγονός ότι αυτή αφορά τους εκπαιδευτικούς, σίγουρα εκφράζεται ως συμπέρασμα αλλά και ως καθολικό αίτημα των μελών του δείγματος να συμμετέχουν στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης.

5.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε θεωρητικό επίπεδο, η μελέτη αυτή επιχειρεί να προτείνει ένα μοντέλο ανίχνευσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – μέσα από τέσσερις οπτικές: την εμπειρία από παλιότερη επιμόρφωση, τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών σε επί μέρους εκπαιδευτικά θέματα, τις προσδοκίες τους από την επιμόρφωση και τις προτιμήσεις τους σε θέματα επιμόρφωσης. Η εμπειρική διερεύνηση των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιχειρήθηκε μέσα από τις τέσσερις αυτές οπτικές με ποιοτική και ποσοτική έρευνα σε σχετικά μικρό δείγμα του πληθυσμού. Οπωσδήποτε υπάρχει μια σειρά περιορισμών που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Παρ' όλα αυτά, τα συμπεράσματα δείχνουν ότι υπάρχουν σαφείς τάσεις και αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν ως θέματα συζήτησης στα πλαίσια του σχεδιασμού επιμόρφωσης.

Επιγραμματικά οι προτάσεις έχουν ως εξής:

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ευέλικτα μικρής διάρκειας, περιοδικά διεξαγόμενα, από έγκυρους φορείς επιμόρφωσης. Στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης επιθυμούν να μετέχουν και οι ίδιοι –προφανώς μέσω των εκπροσώπων τους.
- ✓ Παρά το ότι η οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τα διοικητικά και τεχνικά τους θέματα δεν είναι αδιάφορα, εκείνο που απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η ελκυστικότητα και χρησιμότητα του περιεχομένου της επιμόρφωσης, η επάρκεια των εκπαιδευτών και των διδακτικών προσεγγίσεων και η άμεση σχέση θεωρίας- πράξης.
- ✓ Το ζητούμενο στην επιμόρφωση είναι να καταλήγει σε σαφές ουσιαστικό αποτέλεσμα που είναι η απόκτηση γνώσης στη θεματική την οποία πραγματεύεται. Παρ' όλα είναι χρήσιμο να υπάρχει και τυπικό αποτέλεσμα: Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να καταλήγουν σε ένα αναγνωρισμένο πιστοποιητικό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το πιστοποιητικό είναι αυτοσκοπός.
- ✓ Αξίζει να μελετηθεί το θέμα της σύνδεσης της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού. Στον άξονα αυτόν μπορεί π.χ.

να συζητηθούν ισοτιμίες με χρόνια υπηρεσίας ή με άλλες πιστοποιήσεις. Η αποσύνδεσή της πάντως ίσως αποτελεί αντικίνητρο.

- ✓ Σχετικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, σήμερα εκεί που υστερούν οι εκπαιδευτικοί είναι τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία χρειάζεται μια προσέγγιση εκ μέρους τους διαφορετική από την πεπατημένη. Με άλλα λόγια οποιαδήποτε απόκλιση από τους παραδοσιακούς τρόπους προσέγγισης της εκπαίδευσης αποτελεί θέμα επιμόρφωσης. Ανάμεσα στις καινοτομίες περιλαμβάνονται και οι νέες τεχνολογίες σε επίπεδο πέραν του ψηφιακού αλφαριθμητισμού.
- ✓ Η οποιαδήποτε 'μη κανονική' ή 'μη συμβατική' μορφή σχολείου (μονοθέσιο, ολοήμερο) αποτελεί αντικείμενο στο οποίο ο εκπαιδευτικός αισθάνεται έλλειψη επάρκειας. Η επιμόρφωση τον βοηθά να ξεπεράσει τις αδυναμίες του σ' αυτό.
- ✓ Η διοίκηση, η οικονομική διαχείριση, η αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων αποτελούν αντικείμενα στα οποία ο/η εκπαιδευτικός έχει ελλείψεις. Η επιμόρφωση σ' αυτές τις θεματικές είναι χρήσιμη αν οι φορείς της εκπαίδευσης συμφωνούν με τη σπουδαιότητά τους. Ειδικά η διοίκηση είναι απαραίτητο να αποτελέσει αντικείμενο επιμόρφωσης αφού ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ασχοληθεί μελλοντικά με διοίκηση σχολείου, μπορεί να ασχολείται ήδη εμπειρικά θπ.χ. νηπιαγωγοί σε μικρές μονάδες, δάσκαλοι σε μονοθέσια σχολεία). Άλλωστε και ο δάσκαλος στην τάξη ασκεί διοίκηση.
- ✓ Η μέχρι τώρα εμπειρία από την επιμόρφωση δεν είναι αρνητική, χωρίς όμως να είναι και ανεπιφύλακτα καλή. Οι φορείς επιμόρφωσης μπορεί να έχουν σημαντικό όφελος μελετώντας την και εντοπίζοντας τα μειονεκτήματά της.
- ✓ Ένα από τα συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας είναι η έλλειψη 'κωδικοποίησης' του σύγχρονου ρόλου και των διαστάσεών του. Αξίζει να επαναπροσδιοριστεί και να διερμηνευτεί μέσα από τη θεωρία ο ρόλος του εκπαιδευτικού –κυρίως ως προς το εύρος του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Belbenois G. (1979), In-service education and training of teachers in the European community, στο *Studies*, No.8, Commission of the European Communities, Brussels.
2. Bell, I (1991) *Approaches to the Professional Development of Teachers*. In Bell, L. & Day, C. (eds) *Managing the Professional Development of Teachers*. Philadelphia: Open University Press.
3. Bell, B. & Gilbert, J. (1994) *Teacher Development as Professional, Personal and Social Development*. *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, 5, pp. 483-497.
4. Bolam R., (1986), *Conceptualising Inservice Training*, in D. Hopkins (ed) *Inservice Training and Educational Development, an International Survey (an OECD/ CER1 project)*. London, Croom Helm, 14-34.
5. Bolam, R. (1986) *Conceptualising in-service*. In Hopkins, D. (ed.) *In-service Training and Educational Development: an institutional survey*. London: Croom Helm.
6. Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
7. Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, εκδ. Έκφραση
8. EURYDICE, *Η Συνεχής Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις Χώρες της ΕΖΕΣ του ΕΟΧ*. Βρυξέλλες.
9. Evans, L., (2002), *What is Teacher Development?* *Oxford Review of Education*, Vol. 28, No.1, p. 122-137
10. Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) *Teacher Development and Educational Change*. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (eds) *Teacher Development and Educational Change*. London: Palmer
11. Fullan, M. (1992) *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College, Columbia University
12. Fullan, M.G. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

13. Gaber, J. και Gaber, S.L., 1998, Utilizing mixed – method research designs in planning: the case of 14th Street, New York City, *Journal of Planning Education and Research*, 17, 95-103.
14. Guskey, T.,R., (2002), Professional Development and Teacher Change, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 8, No3-4, p. 381-391.
15. Hargreaves. A. & Fullan. M. (1995), Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μετάφραση Χατζηπαντελή Π. εκδ. Πατάκη, 1995.
16. Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, εκδόσεις Πατάκης.
17. Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*. VOL 6 (2).
18. Hart, L. B., (1991), *Training Methods that Work*, London, Kogan Page.
19. Keiny, S. (1994) Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, 2, pp. 157-167.
20. Kennedy, M., (1998), Form and Substance of Inservice Teacher Education, Research Monograph No. 13, National Institute for Science Education, University of Wisconsin- Madison, Dec. 1998.
21. Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
22. McKendrick, J.H. (1995). *Multi – Method Research in Population Geography: a primer to Debate*. The University of Manchester, Manchester.
23. Mitchell, J, Clayton, B, Hedberg, J & Paine, N (2003), *Emerging futures: Innovation in teaching and learning in VET*, ANTA, Melbourne.
24. Moynagh, M & Worsley, R (2003), *Learning from the future: Scenarios for post-16 learning*, Learning & Skills Research Centre, Hertford.
25. OECD (1998) *Staying Ahead. In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
26. Osterman, K. & Kottkamp, R. (1993) *Reflective Practice for Educators. Improving Schooling through Professional Development*. California: Corwin Press
27. Pamouktsogloy A, Stauatou X. (2005) "Teachers Quality in Long Life Learning Research for the Training Needs of Teachers on Multi-Cultural Education «Journal of Science Education», v.6, Special Issue, pp.5-8.

28. Perron M., (1991), *Vers un Continuum de la Formation des Enseignants: Elements d'Analyse, Recherche et Formation*, Paris, INRP, 1, 137-152.
29. Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
30. Rogers, E. M. (1995) *Diffusion of Innovation* (4th ed.). London: MacMillan & Free Press.
31. Stephenson, L, (2001),. Ensuring a holistic approach to work-based learning: The capability envelope., in *Work-based learning. A new higher education*, eds D Boud and N Solomon, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Suffolk.
32. Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
33. Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
34. UNESCO (2002) *Information and Communication Technology in Teacher Education: A Planning Guide*. Paris: UNESCO
35. Wideen, M. (1992) *School-Based Teacher Development*. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (eds) *Teacher Development and Educational Change*. London
36. Αθανασούλα – Ρέππα Αν, (1995) Αξιολόγηση προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η περίπτωση του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (ΠΕΚ) Αθηνών. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τ. 17 Δεκέμβριος 1995, σελ. 175- 195.
37. Αθανασούλα – Ρέππα Αν, (1997) Η πορεία προς την Αποκέντρωση και την περιφερειοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών (1985-1996) Επιθεώρηση Αποκέντρωσης, Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Αναπτυξης, τ. 9 & 10 σελ. 47-62 και 41-50 αντίστοιχα.
38. Αθανασούλα – Ρέππα Αν, (1998) Συγκριτική διερεύνηση της χωρικής και λειτουργικής οργάνωσης τη επιμόρφωσης (1985-1996) Εκπαιδευτική Κοινότητα τ. 45, Φεβρ. – Απρ. 1998, σελ. 32-37.
39. Αμίτσης Γ., (2000), *Θεσμοί και Πολιτικές Επαγγελματικής Κατάρτισης*, Αθήνα, Παπαζήση.
40. Αναγνωστάκης Γ. , (1999), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Όψεις της Πραγματικότητας*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

41. Ανδρέου Α. (1982), Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 34-41,1982.
42. Ανδρέου, Α. (1992). Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία. Στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
43. Ανδρέου. Α. Παπακωνσταντίνου. Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ, Νέα Σύνορα, Αθήνα.
44. ΑνθόπουλοςΚ.,Δαγκλής.Β.,(1994), Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ,Θεσσαλονίκη
45. Β.Βασιλού-Παπαγεωργίου,Π.Χαραμή(1997) 'Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα TRENDS.Ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε έξι ευρωπαϊκές χώρες ' άρθρο στο περιοδ. ' ' Η λέσχη των εκπαιδευτικών 1997 τ.17, σελ.33-37
46. Βαλαβανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές. Γλώσσα, 29: 57-69.
47. Βεργίδης Δ., (1993), Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική κι Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 69 και 70.
48. Βεργίδης Δ., (1995), Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα ΠΕΚ: Κριτική Επισκόπηση της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.),
49. 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
50. Βεργίδης, Δ. «Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική Επισκόπηση της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών», στο Καζαμίας Α. και Κασσωτάκης Μ. Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, εκδ. Σείριος, ο. 477-494, Αθήνα, 1995.
51. Βεργίδης, Δ., (1993) "Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως διάσταση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής", εισήγηση σε επιστημονική ημερίδα της ΕΛΕΣΕ με θέμα: "Εκπαιδευτικές πολιτικές την τελευταία του δεκαετία αιώνα. Η συγκριτική προσέγγιση", (17-5-93)

52. Βεργίδης, Δ., (1993) "*Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*", 1ο μέρος, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.69 και 2ο μέρος, τ.70,.
53. Γκότοβος Θ. Μαυρογιώργος Γ. (1984) Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα, στο Γκότοβου Θ. Μαυρογιώργου Γ. Παπακωνσταντίνου Π.: Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα, 1984.
54. Γκότοβος Θ., (1982), *Η Αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης και ο Ρόλος της στην Αποτελεσματικότητα των Αλλαγών της Εκπαίδευσης*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 9, 28-33.
55. Καζαμίας Α. & Κασσωτάκης Μ., (1987), *Η Εκπαίδευση του Διδακτικού Προσωπικού στις Χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
56. Καλούρη Ο., Λαγός Δ, Παμουκτσόγλου Α. (2006) «Για μια συμβουλευτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου, με θέμα: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ: ΠΑΡΕΛΘΟΝ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
57. Κοτίνης Χ., (2001), Τοποθετήσεις Συνέδρων, στο: *Πρακτικά, 14^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Κέρκυρα 3-4 Μαΐου 2000, ΔΟΕ ΠΟΕΔ, Μόρφωση- Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση- Μεταπτυχιακές Σπουδές*, Έκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ, 139-153.
58. Κωνσταντίνου, Χ. (2000) *Περί επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Γράμματα, τεύχ. 3, σσ. 6-10.
59. Ματθαίου Δ. & Αγγελάκος Κ., (1999), *Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας, κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου του 1995 – Ιουνίου 1996, Επιθεώρηση Επιστημονικών κι Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Α', 7-32.*
60. Μαυρογιώργος Γ., (1982), Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές Διευκρινίσεις- Το Πολιτικο- Κοινωνικό τους Πλαίσιο- Προϋποθέσεις, *Πρακτικά Συνεδρίου Σύγχρονης Εκπαίδευσης Τετραήμερο Παιδείας*, 20—23 Σεπτ. 1982.
61. Μαυρογιώργος Γ., (1992), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Οι Μορφές της και το Κοινωνικο-Πολιτικό τους Πλαίσιο*, στο *Κριτική Παιδαγωγική κι Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα.

62. Μαυρογιώργος Γ., (1993), *Η Συντομογραφία ενός Θνησιγενούς Θεσμού*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 68.
63. Μαυρογιώργος Γ., (1994), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Π.Ι.: Επιτελικός Ναρκισσισμός*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 74.
64. Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*, στο Αθανασούλα – Ρέππα Αν, Ανθόπουλου Σ, Κατσουλάκη Σ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ. Β΄ σελ. 142-143. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
65. Μαυρογιώργος. Γ. (1999), *Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Ασκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Στο Αθανασούλα. Α.- Ρέππα, Κουτούζη. Μ. Μαυρογιωργου. Γ. Νιστόπουλου. Β. Χαλκιώτη. Δ, «*Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*», εκδ, ΕΑΠ, Πάτρα..
66. Μαυρογιώργος. Γ. (1996) , *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο*, Στο Γκότοβος Α. Μαυρογιώργος. Γ. Παπακωνσταντίνου. Π. «*Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*», εκδ. Gutenberg, Αθήνα. 1996
67. Μπαγάκης, Γ. (1997). *Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 43, 46-54.
68. Νούτσος, Χ., (2001), *Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση. Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*, 14^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Κέρκυρα 3-4 Μαΐου 2000, ΔΟΕ ΠΟΕΔ, Μόρφωση- Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση- Μεταπτυχιακές Σπουδές*, Έκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ, 50-62.
69. Ξωχέλλης Π. Δ., (1991), *Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, *Φιλολόγος*, 64.
70. Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
71. Παμουκτσόγλου Αν. (2007) *Ο ρόλος των Παιδαγωγικών – Διδακτικών Πρακτικών στην Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «*Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα*», που διοργάνωσε το ΕΛΛΙΕΠΕΚ, Αθήνα.
72. Παμουκτσόγλου Αν. (2007) *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Αθήνα Ευρωεκδοτική.

73. Παντελής, Σ. , Πανουτσόπουλος Θ., (1991), Οι δάσκαλοι και η επιμόρφωσή τους, *Νέα Παιδεία* τ.60, σελ.37-60
74. Παπανασούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
75. Ταρατόρη -Τσαλκατίδου Ε., (2000), *Η Επιμόρφωση από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική Προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
76. Τσιάκαλος, Γ. (2001) Ποιες γνώσεις χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί και πώς τις αποκτούν, Στα Πρακτικά του 14ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ - ΠΟΕΔ *Μόρφωση - Επιμόρφωση - Μετεκπαίδευση - Μεταπτυχιακές Σπουδές*. Αθήνα: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ.
77. Υ.Π.Ε.Π.Θ., (1995), *Έκθεση Ομάδας Εργασίας για την Επιμόρφωση*, Ομάδα Ξωχέλλη, Υ.Α. Γ2/6816/12-9-95.
78. Φραγκουδάκη Α., (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
79. Φώκιαλη Π., Κουρουτσίδου Μ. Λέφας Ε. Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Στο επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* Επιμέλεια Μπαγάκης Γ. Μεταίχμιο.
80. Φώκιαλη, Π. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
81. Φώκιαλη, Π., (2003), Εισαγωγικό Σημείωμα, στο: Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη Herrmann, Μ. Καϊλα (επιμ.) *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*, Ακαδημία Dillingen Μόναχο- Πανεπιστήμιο Αιγαίου Ρόδος.
82. Χατζηπαναγιώτου Π., (2201), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*, Αθήνα, Τυποθήτω- Γ. Δαρδάνος,.
83. Χιωτάκης, Σ., (2002), Ανωτατοποίηση των Σπουδών ως Επαγγελματική Στρατηγική. Το Παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής*, Φεβρ., 60-88.
84. Χρονοπούλου Α., (1982), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών- Προβληματισμοί- Προοπτικές- Προτάσεις* Συνόψιση Εισηγήσεων- Συζητήσεων- Εργα-

σιών, *Πρακτικά Συνεδρίου Σύγχρονης Εκπαίδευσης Τετράημερο Παιδείας*, 20–23 Σεπτ. 1982.

85. Ψαρρού Μ. – Ζαφειρόπουλος Κ., (2004), *Επιστημονική Έρευνα Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*, εκδ. Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΔΕΛΤΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Ρόδος 2007

A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΒΟΗΘΟΥΝ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΜΕ ΜΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΜΑΣ.

Φύλο

Ηλικία:.....

Οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις.
Με ποιο τρόπο αυτές δεσμεύουν τον χρόνο σας;

Σπουδές

Ξένες Γλώσσες

Γνώση υπολογιστών

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση;

Τομέας στον οποίο απασχολείστε

Εκπαιδευτική μονάδα στην οποία απασχολείστε

Τόπος εργασίας

Στη περιοχή διαμονής – εργασίας σας λειτουργεί ΑΕΙ;

B. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

B1. Ποια ήταν η εμπειρία σας από επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία χρόνια;

- Αναφερθείτε συγκεκριμένα στο αντικείμενο και τα περιεχόμενα της επιμόρφωσης.

B2. Ποιο από τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθήσατε θεωρείτε το πιο αποδοτικό-χρήσιμο για σας;

- Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

B3. Θεωρείτε ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολουθήσατε συνέβαλε στην προσωπική και την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

- Με ποιο τρόπο
- Μέσα από ποιες διαδικασίες;

B4. Θεωρείτε ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολουθήσατε συνέβαλε στη βελτίωσή σας σε άλλους τομείς (π.χ. οικονομικά, κοινωνικά, ικανοποίηση φιλοδοξιών,

- Με ποιο τρόπο
- Μέσα από ποιες διαδικασίες

B5. Κύρια χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι το περιεχόμενο, η διάρκεια, η οργάνωση κλπ. Σε ποια σημεία πλεονεκτούσε και πού υστερούσε η επιμόρφωση που παρακολουθήσατε;

- Μιλήστε για την αρτιότητα του περιεχομένου, την οργάνωση, την επάρκεια των εισηγητών, κλπ.

B6. Ποια από τα χαρακτηριστικά αυτά των επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείτε ότι είναι τα πιο σημαντικά για να θεωρηθεί ένα πρόγραμμα επιτυχημένο και αποδοτικό;

- Αναφερθείτε συγκεκριμένα.

Γ. ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΕΙ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Γ1. Θεωρείτε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαραίτητη;

- Αν ναι, σε ποιο βαθμό
- Για ποιους κατά τη γνώμη σας λόγους; Τι μπορεί να προσφέρει;

Γ.2. Για ποιους λόγους νομίζετε ότι θα παρακολουθούσατε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης;

- Τι θα προσδοκούσατε από αυτό;

Γ.3. Αν θεωρήσουμε ότι η επιμόρφωση ικανοποιεί κάποιες ανάγκες του εκπαιδευτικού, μπορείτε να πείτε ποιες είναι αυτές οι ανάγκες (είναι οικονομικές, επαγγελματικές, κοινωνικές, προσωπικές);

- Σε ποιες από αυτές τις ανάγκες θεωρείτε ότι η επιμόρφωση παίζει σημαντικό ρόλο και γιατί;

Δ. ΑΝΑΓΚΕΣ / ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Δ(Ι). ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Δ1. Πώς θα αξιολογούσατε την επάρκεια των γνώσεών σας σχετικά με το περιεχόμενο των αντικειμένων (Γλώσσα, Μαθηματικά...) του Αναλυτικού Προγράμματος;

- Θεωρείτε τον εαυτό σας επαρκή/ανεπαρκή... σε ποιο βαθμό...
- και σε ποια αντικείμενα;

Δ.2. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση στο περιεχόμενο συγκεκριμένων μαθησιακών αντικειμένων θα ήταν χρήσιμη σε σας;

- Αν ναι σε ποιο/ποια;

Δ.3. Ανεξάρτητα από την επάρκεια γνώσεων, θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια μαθησιακά αντικείμενα στη **διδασκαλία** των οποίων οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνότερα δυσκολίες;

- Αν ναι σε ποια;

Δ.4 Κατά τη γνώμη σας θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσει αντικείμενο επιμόρφωσης ο τρόπος διδασκαλίας (οι διδακτικές προσεγγίσεις) των μαθησιακών αντικειμένων;

Δ.5 Πιστεύετε ότι οι γνώσεις σας σε θέματα σχετικά με νέες διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. διαθεματικές προσεγγίσεις, βιωματική μάθηση κλπ).είναι επαρκείς;

- Θεωρείτε ότι θα χρειαζόταν περισσότερη επιμόρφωση στα θέματα αυτά;

Δ(ΙΙ). ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΛΟΙΠΟΙ ΡΟΛΟΙ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Δ.6 Αποστολή του/της εκπαιδευτικού είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων στους μαθητές/ριες;. Αν όχι, τι άλλο προσφέρει ο/η δάσκαλος/α;

- Πόσο σημαντικός είναι ο κάθε ρόλος του εκπαιδευτικού;

Δ.7. Αν σας ζητούσαμε να αξιολογήσετε την επάρκεια των γνώσεών σας σχετικά με τους άλλους ρόλους (πλην της διδασκαλίας) τι θα απαντούσατε;

- Θεωρείτε τον εαυτό σας επαρκή/ανεπαρκή... σε ποιο βαθμό...
- και σε ποια αντικείμενα;

Δ.8. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση στο περιεχόμενο τέτοιων θεμάτων θα ήταν χρήσιμη σε σας;

- Αν ναι σε ποιο/ποια;

Δ.9. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και επικοινωνίας θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσει αντικείμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων;

Δ(ΙΙΙ). ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ (ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ, ΦΥΛΟ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ)

Δ.10. Χρησιμοποιείτε νέες τεχνολογίες στο σχολείο;

- Υπάρχουν εκπαιδευτικοί στο σχολείο που δεν τις χρησιμοποιούν;
- Αν ναι, ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν επαρκή χρήση των Ν. Τ;

Δ.11. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την επικοινωνία και τις νέες τεχνολογίες θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσει αντικείμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων;

Δ.12. Έχετε ασχοληθεί με ευρωπαϊκά προγράμματα;

- Πιστεύετε ότι χρειάζονται περισσότερες γνώσεις γι' αυτά;

Δ.13. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσουν αντικείμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων;

Δ.14. Εκτός από τα παραπάνω, ποια κατά τη γνώμη σας θέματα θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσουν αντικείμενα επιμορφωτικών προγραμμάτων;

- Διατυπώστε τις προτάσεις σας.
- Αιτιολογήστε τις επιλογές σας

Ε. ΑΝΑΓΚΕΣ/ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ, ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΟ ΦΟΡΕΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

E.1. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιοι 'σταθμοί' στην επαγγελματική ζωή του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των οποίων οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη ανάγκη από επιμόρφωση;

- Αν ναι ποιοι κατά τη γνώμη σας;

E.2. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιοι 'σταθμοί' στην πορεία της εκπαίδευσης (π.χ. εκπαιδευτική μεταρρύθμιση), στην οποία οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες απ' ό τι συνήθως και οι ανάγκες για επιμόρφωση περισσότερες; Διατυπώστε την άποψή σας

E.3. Αν υποθέσουμε ότι έχετε να επιλέξετε στην παρούσα φάση της ζωής σας, ποια μορφή επιμορφωτικών προγραμμάτων θα επιλέγατε; (μικρής διάρκειας. Μεγάλης διάρκειας. Από απόσταση... Κάποια άλλη μορφή)

- Αιτιολογείστε την απάντησή σας

E.4. Ποιον θεωρείτε καταλληλότερο φορέα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων;

E.5. Πώς κρίνετε τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται σήμερα τα επιμορφωτικά προγράμματα;

- Τι κατά τη γνώμη σας θα βοηθούσε στον καλύτερο σχεδιασμό και υλοποίηση; Διατυπώστε τις προτάσεις σας

E.6. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων:

- Με ποιο τρόπο;

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ !!!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

—

**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Ρόδος 2007

όδος

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/-ισσα,

Στο πλαίσιο των δράσεων του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Π. ΕΚ) έχουμε αναλάβει την εκπόνηση μελέτης με τίτλο ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, στόχος της οποίας είναι η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και η κατάθεση ολοκληρωμένης πρότασης για το σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για τις ανάγκες της έρευνας έχει κατασκευαστεί το παρόν ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελεί βασικό εργαλείο για τη συγκέντρωση στοιχείων τα οποία θα βοηθήσουν στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το καίριο θέμα της επιμόρφωσής τους. Όπως θα διαπιστώσετε και από τα ερωτήματα που θέτουμε, επιδίωξή μας είναι να εντοπίσουμε εκείνους τους τομείς στους οποίους υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης, να εξετάσουμε τους στόχους και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την επιμορφωτική διαδικασία και να καταγράψουμε εκείνες τις μορφές επιμόρφωσης που βρίσκονται πλησιέστερα στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εξυπηρετεί αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωσή του αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας της έρευνας και σίγουρα μας βοηθά να διαμορφώσουμε χρήσιμες προτάσεις οι οποίες μπορεί να έχουν και πρακτικό ενδιαφέρον.

Πιστεύουμε να συμμερίζεστε την άποψή μας ότι μόνο μέσα από μια προσεκτική καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών μπορεί τελικά να διαμορφωθεί μια σωστή στρατηγική επιμόρφωσης που ανταποκρίνεται σε πραγματικές ανάγκες. Με το πνεύμα αυτό, είμαστε βέβαιοι ότι θα αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για να μας απαντήσετε και να συμβάλετε με τον τρόπο αυτό στους ερευνητικούς μας στόχους.

Ελπίζουμε στη συνεργασία σας και ευχαριστούμε θερμά εκ των προτέρων

Η ερευνητική ομάδα

Πέρσα Φώκιαλη,
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Νίκος Ράπτης, Εκπαιδευτικός
Διδάσκων Πανεπιστημίου Αιγαίου

Χαράλαμπος Ψαράς, Εκπαιδευτικός

Μαρία Καβαλιέρου, Εκπαιδευτικός

A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΒΟΗΘΟΥΝ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΜΕ ΜΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΜΑΣ.**A.1. Φύλο**

Ανδρας	
Γυναίκα	

A.2. Ηλικία:.....**A.3. Οικογενειακή κατάσταση**

Άγαμος/ η	
Έγγαμος/ η	
Χήρος/ α	
Διαζευγμένος/ η	

A.4. Οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις που δεσμεύουν το χρόνο σας

Παιδιά	
Ηλικιωμένοι	
Άλλο (αναφέρετε)	

A.5. Σπουδές

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	
Εξομοίωση	
Πτυχίο ΑΕΙ	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	
Διδακτορικό Δίπλωμα	
Άλλο (π.χ. δεύτερο πτυχίο, αναφέρετε Τμήμα)	

A.6. Ξένες Γλώσσες

	Άριστα	Πολύ καλά	Καλά	Λίγο	Πολύ λίγο
Αγγλικά					
Γερμανικά					
Ιταλικά					
Άλλο					

A.7. Γνώση υπολογιστών

Άριστα	Πολύ καλά	Καλά	Μέτρια	Καθόλου

A.8. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση;

A.9. Τομέας στον οποίο απασχολείστε

Δημόσιος	
Ιδιωτικός	

A.10. Εκπαιδευτική μονάδα στην οποία απασχολείστε

Νηπιαγωγείο	
Δημοτικό	
Άλλος εκπαιδευτικός οργανισμός υπηρεσία κλπ (αναφέρετε)	

A.11. Είδος σχολείου

Μονοθέσιο	
Ολιγοθέσιο	
Κανονικό	

A.11. Τόπος εργασίας

Πόλη	
Χωριό	

A.12. Λειτουργία ΑΕΙ στην περιοχή διαμονής – εργασίας σας

Ναι	
Όχι	

B ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**B.1. Επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία χρόνια**

Κατηγορία	Αριθμός προγρ/των ανά κατηγορία	Αντικείμενο επιμόρφωσης	Αξιολόγηση της επιμόρφωσης που πήρατε		
			Καλή	Μέτρια	Κακή
Διδασκαλείο					
Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας > 100					
Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 50-100 ωρών					
Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας μικρότερης των 50 ωρών					
Συνέδρια- ημερίδες					
Άλλο (αναφέρατε τι)					

B.2 Περιεχόμενο προγραμμάτων στα οποία έχετε επιμορφωθεί;

Διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος	
Περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος	
Διαχείριση της τάξης	
Διοίκηση στην εκπαίδευση	
Επικοινωνία στην εκπαίδευση	
Δίκτυα σχολείων	
Σχολικό κλίμα	
Νέες τεχνολογίες	
Περιβάλλον	
Φύλο	
Πολυπολιτισμικότητα	
Ευρωπαϊκή ταυτότητα	
Άλλο	

B.3. Αναφέρατε ποιο από τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθήσατε θεωρείτε το πιο αποδοτικό για σας και γιατί..

--

B.4. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση που παρακολουθήσατε σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να βοηθά:

Κατά προτεραιότητα τον εκπαιδευτικό	
Κατά προτεραιότητα το κράτος που προσφέρει εκπαίδευση	
Άλλο	

B.5. Θεωρείτε ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολουθήσατε σας βοήθησε να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός ;

Ναι	
Όχι	

Εάν ΝΑΙ, τότε αξιολογήστε το βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης σ' αυτό και αιτιολογήστε την απάντησή σας

.Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

B.6. Θεωρείτε ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολουθήσατε σας βελτίωσε τις προοπτικές σας για επαγγελματική εξέλιξη;

Ναι	
Όχι	

Εάν ΝΑΙ, τότε αξιολογήστε το βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης σ' αυτό και αιτιολογήστε την απάντησή σας

.Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

B.7. Εκτός από την (τυχόν) συμβολή της στην επαγγελματική σας ζωή, θεωρείτε ότι η μέχρι τώρα επιμόρφωση που παρακολουθήσατε σας βοήθησε σε άλλους τομείς της ζωής σας;

Ναι (αναφέρετε τομέα/τομείς)	
Όχι	

Εάν ΝΑΙ, τότε αξιολογήστε το βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στον/στους τομείς αυτούς και αιτιολογήστε την απάντησή σας

.Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

B.8. Κύρια χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι το περιεχόμενο, η οργάνωση, η διάρκεια, κλπ. Αξιολογήστε την ποιότητα της επιμόρφωσης που παρακολουθήσατε ως προς τα χαρακτηριστικά αυτά.

Χαρακτηριστικά	Ποιότητα επιμόρφωσης				
	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Μάλλον κακή	Κακή
Περιεχόμενο					
Σαφήνεια στόχων					
Σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη					
Επιστημονική επάρκεια επιμορφωτών					
Οργανωτική αρτιότητα					
Ελκυστικότητα διδασκαλίας					
Ευελιξία προγράμματος					
Επάρκεια χρόνου					
Καταλληλότητα τύπου διεξαγωγής					
Επιδότηση επιμορφούμενου/ης					
Κίνητρα για παρακολούθηση					
Κόστος για τους/τις επιμορφούμενους/ες					
Άλλο (αναφέρετε)					

B.9. Από την εμπειρία σας σε επιμορφωτικά προγράμματα, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης

Χαρακτηριστικό	Εξαιρετικά σημαντικό	Σημαντικό	Μέτρια σημαντικό	Ελάχιστο σημαντικό	Καθόλου σημαντικό
Περιεχόμενο					
Σαφήνεια στόχων					
Σχέση θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη					
Επιστημονική επάρκεια εισηγητών-επιμορφωτών					
Οργανωτική αρτιότητα					
Ελκυστικότητα διδασκαλίας					
Ευελιξία προγράμματος					
Επάρκεια χρόνου					
Καταλληλότητα τύπου διεξαγωγής					
Επιδότηση επιμορφούμενου/ης					
Κίνητρα για παρακολούθηση					
Κόστος για τους/τις επιμορφούμενους/ες					
Άλλο (αναφέρετε)					

Γ. ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΕΙ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**Γ.1. Πόσο απαραίτητη θεωρείτε ότι είναι η επιμόρφωση για έναν εκπαιδευτικό**

Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

Γ.2. Πόσο απαραίτητη θεωρείται η απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης

Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

Γ3. Θα αποφασίζατε να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που σας είναι αδιάφορο με στόχο να πάρετε ένα πιστοποιητικό;

Ναι	Μάλλον ναι	Δεν ξέρω	Μάλλον όχι	Όχι

Γ4. Για ποιους λόγους κατά προτεραιότητα νομίζετε ότι θα παρακολουθούσατε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης (Δώστε προτεραιότητα, βαθμολογώντας με 1 την υψηλότερη προτεραιότητα)

Αν κρίνω ότι έχει οικονομικό αποτέλεσμα	
Αν με αυτό μπορώ να επιδοτηθώ	
Αν κρίνω ότι βελτιώνει την ποιότητα της δουλειάς μου	
Αν με αυτό αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα που υστερώ	
Αν κρίνω ότι η επιμόρφωση μου προσφέρει μεγαλύτερη ασφάλεια	
Αν η επιμόρφωση μειώνει τον κίνδυνο ανεργίας	
Αν κρίνω ότι είναι χρήσιμο για την εξέλιξή μου στην επαγγελματική ιεραρχία	
Αν με αυτό μπορώ να προσβλέψω σε μια αλλαγή επαγγέλματος προς το καλύτερο	
Αν κρίνω ότι θα μου προσδώσει κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα	
Αν κρίνω ότι θα μου προσδώσει κύρος στην κοινωνία	
Αν κρίνω ότι με ικανοποιεί ως άνθρωπο και επιστήμονα	
Αν κρίνω ότι τονώνει την αυτοπεποίθησή μου	
Αν κρίνω ότι είναι μια καλή ευκαιρία να αλλάξω τη ρουτίνα μου για λίγο	
Αν κρίνω ότι είναι μια ευκαιρία να ζήσω μια νέα εμπειρία	

Δ. ΑΝΑΓΚΕΣ/ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ**Δ.1 Αξιολογήστε την επάρκεια των γνώσεών σας σχετικά με το περιεχόμενο των παρακάτω γνωστικών αντικειμένων**

	Πολύ υψηλή	Υψηλή	Μέτρια	Ελάχιστη	Καθόλου
Μαθηματικά					
Φυσική					
Γλώσσα					
Περιβάλλον					
Ιστορία					
Θρησκευτικά					
Μουσική					
Εικαστικά					
Νέες τεχνολογίες					
Σύνολο αναλυτικού προγράμματος					

Δ.2. Αξιολογήστε το βαθμό δυσκολίας που συναντάτε στη διδασκαλία των παρακάτω γνωστικών αντικειμένων

	Μεγάλη δυσκολία	Μέτρια Δυσκολία	Μικρή Δυσκολία	Ελάχιστη Δυσκολία	Καμία δυσκολία
Μαθηματικά					
Φυσική					
Γλώσσα					
Περιβάλλον					
Ιστορία					
Θρησκευτικά					
Μουσική					
Εικαστικά					
Νέες τεχνολογίες					
Σύνολο αναλυτικού προγράμματος					

Δ.3 Ποια κατά τη γνώμη σας από τα παραπάνω θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης

1. 2. 3.

Δ.4. Αξιολογήστε τις γνώσεις σας στα παρακάτω θέματα

	Πολύ κα- λές	Καλές	Μέτριες	Ελάχιστες	Καθόλου
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις					
Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος στο ολόημερο σχολείο					
Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος σε μονοθέσιο σχολείο					
Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος σε κανονικό σχολείο					
Οργάνωση- Διαχείριση της τάξης					
Αντιμετώπιση συμπεριφορών μέσα στην τάξη					
Εφαρμογή μεταρρυθμίσεων και αλλαγών					
Διοικητικά – οργανωτικά θέματα στο σχολείο					
Διαχείριση οικονομικών θεμάτων στο σχολείο					
Προγραμματισμός δραστηριοτήτων					
Επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα					
Επικοινωνία με φορείς και κοινωνία					
Συνεργασίες και δίκτυα σχολείων					
Διαμόρφωση σχολικού κλίματος					
Θέματα ασφάλειας στο σχολείο					
Αντιμετώπιση θεμάτων πολυπολιτισμικότητας					
Διαμόρφωση Ευρωπαϊκής ταυτότητας					
Ευαισθητοποίηση σε θέματα περιβάλλοντος					
Ευαισθητοποίηση σε θέματα φύλου					
Εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση					
Αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων					

Δ.5. Αξιολογήστε το βαθμό δυσκολίας που συναντάτε στο χειρισμό θεμάτων που έχουν σχέση με:

	Μεγάλη δυσκολία	Μέτρια δυσκολία	Μικρή δυσκολία	Ελάχιστη δυσκολία	Καμία δυσκολία
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις					
Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος στο ολοήμερο σχολείο					
Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος σε μονοθέσιο σχολείο					
Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος σε κανονικό σχολείο					
Οργάνωση- Διαχείριση της τάξης					
Αντιμετώπιση συμπεριφορών μέσα στην τάξη					
Εφαρμογή μεταρρυθμίσεων και αλλαγών					
Διοικητικά – οργανωτικά θέματα στο σχολείο					
Διαχείριση οικονομικών θεμάτων στο σχολείο					
Προγραμματισμός δραστηριοτήτων					
Επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα					
Επικοινωνία με φορείς και κοινωνία					
Συνεργασίες και δίκτυα σχολείων					
Διαμόρφωση σχολικού κλίματος					
Θέματα ασφάλειας στο σχολείο					
Αντιμετώπιση θεμάτων πολυπολιτισμικότητας					
Διαμόρφωση Ευρωπαϊκής ταυτότητας					
Ευαισθητοποίηση σε θέματα περιβάλλοντος					
Ευαισθητοποίηση σε θέματα φύλου					
Εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση					
Αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων					

Δ.6. Ποια κατά τη γνώμη σας από τα παραπάνω θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης

1.
2.
3.
...
...

Ε. ΑΝΑΓΚΕΣ/ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ, ΤΟ ΦΟΡΕΑ, ΤΟ ΧΡΟΝΟ, ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**Ε.1. Σχετικά με τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, στην παρούσα φάση της ζωής σας, θα επιλέγατε:**

Επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας	
Επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης διάρκειας	
Άλλο	

Ε.2 Σχετικά με την περιοδικότητα της επιμόρφωσης, θα προτείνατε η επιμόρφωση να γίνεται: :

Κάθε φορά που υπάρχει ανάγκη (π.χ. σε κάθε μεταρρύθμιση)	
Κάθε φορά που υπάρχει σημαντική αλλαγή στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού	
Περιοδικά	
Αν προτείνετε περιοδική επιμόρφωση αναφέρατε κάθε πόσα χρόνια υποχρεωτικά είναι σκόπιμο να επιμορφώνεται ο/η εκπαιδευτικός	

Ε.3 Σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της επιμόρφωσης, θα επιλέγατε:

Επιμορφωτικά προγράμματα από απόσταση	
Επιμορφωτικά προγράμματα δια ζώσης	

Ε.4. Σχετικά με την υποχρέωση συμμετοχής του/της εκπαιδευτικού στην επιμόρφωση θα προτείνατε:

Υποχρεωτική συμμετοχή	
Υποχρεωτική συμμετοχή αλλά με επιλογή του χρόνου παρακολούθησης	
Προαιρετική συμμετοχή	

Ε.5. Ποιον κατά σειρά προτεραιότητας θεωρείτε καταλληλότερο φορέα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ξεκινώντας από 7 για τον περισσότερο σημαντικό φορέα και καταλήγοντας στο 0 για τον λιγότερο σημαντικό).

Υπουργείο Παιδείας	
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	
Π.Ε.Κ.	
Πανεπιστημιακό Ίδρυμα	
Το Σύλλογο Εκπαιδευτικών	
Τους/τις Σχολικούς Συμβούλους	
Ένα ιδιωτικό φορέα εξειδικευμένο στην εκπαίδευση	
Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε	

Ε.6. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων:

Ναι	
Όχι	

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ !!!

