

## 2<sup>ο</sup> Παραδοτέο

Εκπόνηση Μελέτης με τίτλο  
«Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής  
επιμόρφωσης»

ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ «Οργάνωση και Λειτουργία  
Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.Ε.Κ.)»

ΜΕΛΕΤΗ: «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΘΕΣΜΟΥ ΣΤΑΘΕΡΗΣ  
ΜΟΡΦΗΣ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ»

ΑΝΑΘΕΤΟΥΣΑ ΑΡΧΗ:  
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Ο.ΕΠ.Ε.Κ.)

Δεκέμβριος 2008



 **Κέδρος Α.Ε.**  
ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	3
1. Εισαγωγή – παρουσίαση της μελέτης.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Μεθοδολογία εκπόνησης της μελέτης.....	5
1.1 Σκοπός, στόχοι και αντικείμενο της μελέτης.....	5
1.2 Παρουσίαση της μεθοδολογίας εκπόνησης της μελέτης.....	6
1.2.1 Εποπτική παρουσίαση.....	6
1.2.2 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α΄ Βάθμιας και Β΄ Βάθμιας εκπαίδευσης	13
2.1. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.....	13
2.1.1 Η έννοια της ανάγκης.....	13
2.2 Παρεχόμενη επιμόρφωση – διοικητικός χαρακτήρας και περιεχόμενο.....	18
2.3. Θεσμοί και πολιτικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	21
2.3.1 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	21
2.3.2 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	22
2.3.3 Α΄ Βάθμια και Β΄ Βάθμια εκπαίδευση.....	24
2.4. Θεσμοί και πολιτικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.....	28
2.5. Διαδικασίες και συστήματα αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης.....	33
2.6 Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα – τι λένε οι αριθμοί.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ανάλυση δεδομένων εμπειρικής διερεύνησης.....	48
3.1. Ανάλυση δεδομένων από την ποσοτική έρευνα.....	48
3.1.1 Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	48
3.1.2 Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Συνθετικά Συμπεράσματα.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Προτάσεις.....	69
5.1. Προτάσεις για τα διδακτικά αντικείμενα με βάση τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	69
5.1.1 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	69
5.1.2 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	73
5.2. Προτάσεις για τον τρόπο υλοποίησης της περιοδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών).....	76
5.3. Στάδια και βήματα ανάπτυξης του θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης.....	77
5.4. Μοντέλο Αξιολόγησης προγραμμάτων επιμόρφωσης.....	81
4. Βιβλιογραφία.....	85
5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	91

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με την εκπόνηση της παρούσας Τελικής Έκθεσης του Έργου «Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης», ολοκληρώνεται το έργο που ανέλαβε η ένωση ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε. – ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ για λογαριασμό του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.

Για το έργο αυτό εργάστηκαν όλα τα μέλη της ομάδας έργου, όπως περιγράφεται στη συνέχεια:

Η Ε. Γιαννακοπούλου, συμμετείχε στη διαμόρφωση των εργαλείων της έρευνας, την περιγραφή της ελληνικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας, στη διαμόρφωση δειγματοληπτικού πλαισίου, τη διεξαγωγή των ερευνών πεδίου και πραγματοποίησε τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Συμμετείχε τέλος στη συγγραφή των αποτελεσμάτων και των προτάσεων μέτρων επιμόρφωσης.

Ο Θ. Μαλούτας, συμμετείχε στις προ-ερευνητικές διαδικασίες, τη διαμόρφωση των εργαλείων έρευνας και την επεξεργασία των δευτερογενών δεδομένων.

Η Ι. Γάλλου συμμετείχε επεξεργασία των δευτερογενών δεδομένων, συνέγραψε το κεφάλαιο για τα στάδια ανάπτυξης του θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης, συμμετείχε στη συγγραφή του κεφαλαίου για το μοντέλο Αξιολόγησης προγραμμάτων επιμόρφωσης, συμμετείχε τέλος στη συγγραφή των αποτελεσμάτων και των προτάσεων μέτρων επιμόρφωσης.

Η Δ. Βαλάση συμμετείχε στις προ-ερευνητικές διαδικασίες, στη διαμόρφωση των εργαλείων της έρευνας και στη διεξαγωγή των ερευνών πεδίου.

Ο Δ. Λεμονάκης και η Τ. Τάσσου ασχολήθηκαν με τη συλλογή και επεξεργασία των δευτερογενών δεδομένων και συμμετείχαν στη συγγραφή του κεφαλαίου για το μοντέλο αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Ο Π. Αγγελής ανέλαβε την εισαγωγή των στοιχείων στο αρχείο δεδομένων.

Η υπογράφουσα, τέλος, ως επιστημονική υπεύθυνη είχε το γενικό συντονισμό και την επιστημονική επιμέλεια της έρευνας, συμμετείχε στις προ-ερευνητικές διαδικασίες, στη διαμόρφωση των εργαλείων έρευνας, στη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας και στη διεξαγωγή των ερευνών πεδίου. Συμμετείχε, τέλος, στη συγγραφή των αποτελεσμάτων και των προτάσεων μέτρων επιμόρφωσης.

Όλα τα μέλη της Ομάδας έργου δούλεψαν συντονισμένα και σωστά ώστε το έργο αυτό να ολοκληρωθεί στα περιορισμένα χρονικά περιθώρια τα οποία όριζε η σύμβαση μας με τον ΟΕΠΕΚ. Το τελικό αποτέλεσμα νομίζω ότι αντανακλά την προσπάθειά όλων μας.

Τελειώνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που παρά τον φόρτο εργασίας τους διέθεσαν τον χρόνο τους για να καταγράψουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Ευχαριστώ επίσης όλους τους συνεργάτες για την προσπάθεια τους και το άρτιο αποτέλεσμα. Ευχαριστώ, τέλος τα στελέχη του ΟΕΠΕΚ για το πνεύμα συνεργασίας που επέδειξαν στο πλαίσιο αυτής της μελέτης.

*Ανδρομάχη Χατζηγιάννη*

*Κύρια Ερευνήτρια*

*Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας*

*Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών*

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στο πλαίσιο της μελέτης «Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης» εντάσσεται το παρόν παραδοτέο (Π1.2.) με τίτλο «Εκπόνηση Μελέτης».

Στόχος του παραδοτέου είναι αφενός η παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων και των αποτελεσμάτων από την εμπειρική έρευνα καταγραφής επιμορφωτικών αναγκών σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου η παρουσίαση προτάσεων τόσο για τα διδακτικά αντικείμενα όσο και για τον τρόπο υλοποίησης της περιοδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και τα στάδια και βήματα ανάπτυξης του θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης.

Το παραδοτέο αποτελείται από 5 κεφάλαια.

Στο κεφάλαιο 1 αναλύεται διεξοδικά η μεθοδολογία εκπόνησης της μελέτης και παρουσιάζονται οι τεχνικές συλλογής στοιχείων, οι άξονες των ερωτηματολογίων, ο οδηγός των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων, το δείγμα και η διαδικασία συλλογής των εμπειρικών δεδομένων της ποσοτικής έρευνας.

Στο κεφάλαιο 2 αναλύεται η έννοια της επιμορφωτικής ανάγκης για τους εκπαιδευτικούς, γίνεται επισκόπηση των θεσμών και των πολιτικών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Ευρώπη αλλά και επισκόπηση των διαδικασιών και των συστημάτων αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Στο κεφάλαιο 3 γίνεται η αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας: στο πρώτο μέρος τα δεδομένα από την ποσοτική έρευνα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στο δεύτερο μέρος τα δεδομένα από την αντίστοιχη έρευνα στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημογραφικά και επαγγελματικά δεδομένα, ιστορικό επιμόρφωσης, απόψεις για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, γενικές απόψεις για την εκπαίδευση κ.ά).

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται τα συνθετικά συμπεράσματα της ποσοτικής έρευνας, των δευτερογενών αναλύσεων και της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Το κεφάλαιο 5 περιλαμβάνει τις προτάσεις για τα διδακτικά αντικείμενα με βάση τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις προτάσεις για τον τρόπο υλοποίησης της περιοδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα στάδια και βήματα ανάπτυξης του θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης καθώς και το μοντέλο αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης

Τέλος, το παραδοτέο περιλαμβάνει 3 Παραρτήματα στα οποία περιέχονται τα εργαλεία έρευνας ( ερωτηματολόγιο, οδηγός ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης) και η ανάλυση της στατιστικής επεξεργασίας (πίνακες στατιστικής επεξεργασίας του συνόλου των ερωτήσεων).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

### 1.1 Σκοπός, στόχοι και αντικείμενο της μελέτης

Στο πλαίσιο υλοποίησης του ΕΠΕΑΕΚ II και της πράξης «Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Ο.ΕΠ.Ε.Κ.» γίνεται μια πιο συστηματική προσπάθεια για την οργάνωση ενός νέου θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του οποίου η απουσία είναι γεγονός τόσο στην Α' βάρθμια όσο και στην Β' βάρθμια εκπαίδευση.

**Στην παρούσα Μελέτη παρουσιάζεται ο τρόπος οργάνωσης του θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης, καθώς και ο τρόπος υλοποίησής του σε τρία διακριτά αλλά αλληλένδετα στάδια.**

Σκοπός του θεσμού της περιοδικής επιμόρφωσης θα αποτελεί *η συχνή και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βάσει των αναγκών που προκύπτουν, σε ορισμένα τακτά διαστήματα, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα συμμετοχής στην επιμορφωτική προσπάθεια σε όλους τους εκπαιδευτικούς.*

Η λειτουργία ενός τέτοιου θεσμού επιτυγχάνεται μέσω της υλοποίησης τριων αλληλένδετων σταδίων τα οποία σχετίζονται αφενός με μια διαδικασία διάγνωσης των αναγκών επιμόρφωσης, οι οποίες καλύπτονται με συγκεκριμένα μέτρα και πολιτικές. Η διαδικασία αξιολόγησης ως ένα σύστημα ανατροφοδότησης του θεσμού με πληροφορίες, για τον επανασχεδιασμό των προγραμμάτων, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επιτυχία, στη βάση δυναμικών αναγκών, λειτουργία του θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης.

Στο **πρώτο στάδιο** συλλέγονται και αναλύονται οι πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Οποιαδήποτε επιμόρφωση, για να είναι αποδοτική πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των επιμορφούμενων όπως αυτές προκύπτουν από την ίδια τη διδακτική πράξη μέσα σε διαρκώς ανανεωνόμενες συνθήκες εργασίας, στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτιστικών εξελίξεων, που διαμορφώνουν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά συνέπεια νέα προγράμματα σπουδών.

Γι' αυτό θεωρείται αναγκαίο να ανιχνευτούν με συστηματικό τρόπο οι επιμορφωτικές ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών καθώς και ο τρόπος κάλυψής τους σε υποχρεωτική / περιοδική βάση.

Σε ένα **δεύτερο στάδιο** προτείνεται ο σχεδιασμός συγκεκριμένων ενεργειών επιμόρφωσης στο πλαίσιο της οργάνωσης του θεσμού περιοδικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

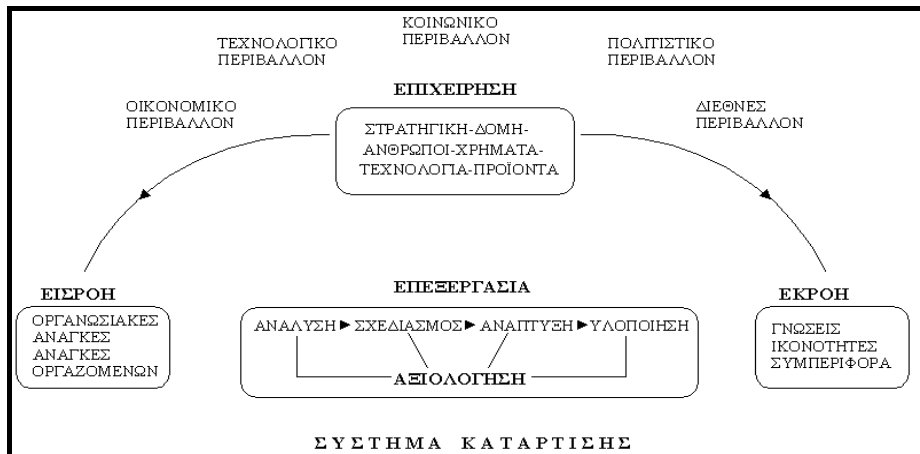
Σκοπός είναι τόσο η διατύπωση των επιμορφωτικών αναγκών μέσω της συνδυαστικής χρήσης του συνόλου των ερευνητικών αποτελεσμάτων, όσο και η κατάθεση ολοκληρωμένων προτάσεων για την οργάνωση του θεσμού της σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης.

Στο **τρίτο στάδιο** παρουσιάζεται ένα σύστημα συνεχούς αξιολόγησης, προς χρήση από τον εκάστοτε φορέα υλοποίησης της περιοδικής, σταθερής μορφής, επιμόρφωσης.

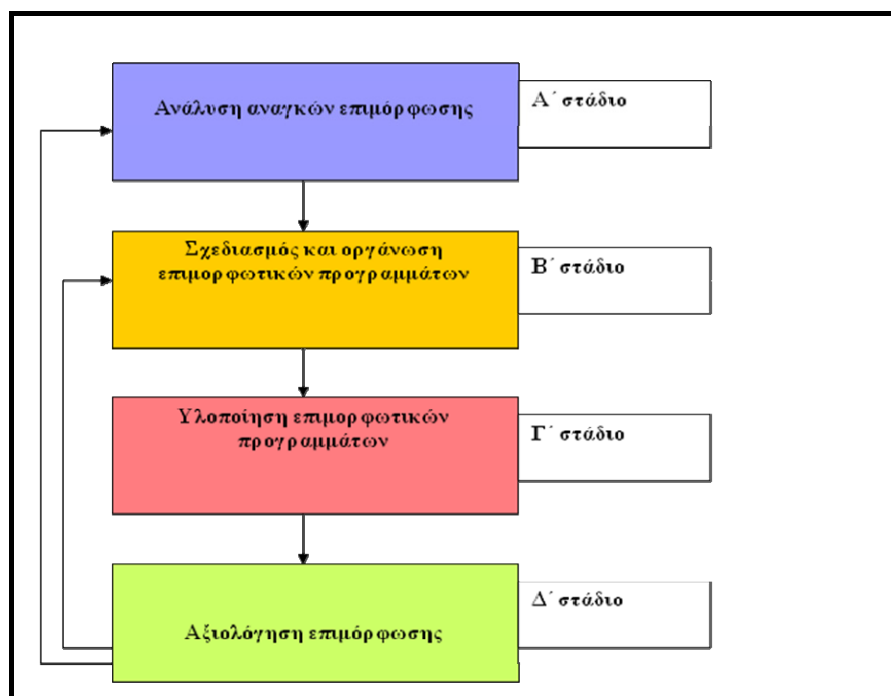
## 1.2 Παρουσίαση της μεθοδολογίας εκπόνησης της μελέτης

### 1.2.1 Εποπτική παρουσίαση

Η διαδικασία οργάνωσης ενός θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης περιλαμβάνει τέσσερα στάδια ως εξής: Ανάλυση, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση<sup>1</sup>.



ΣΧΗΜΑ 1. ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

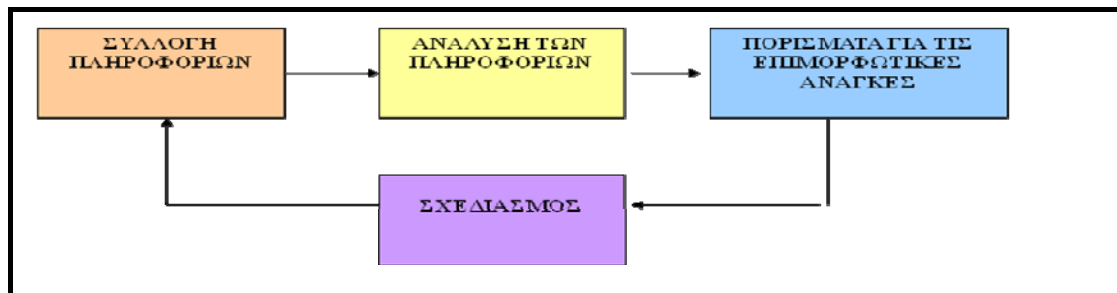


ΣΧΗΜΑ 2. ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

<sup>1</sup> "Quality Assurance in Lifelong Learning Programs", ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Στο πλαίσιο εκπόνησης της μελέτης με τίτλο «Οργάνωση ενός θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης» πρόκειται να παρουσιαστεί μεθοδικά η υλοποίηση των **δυσ πρώτων σταδίων** καθώς και προτάσεις για την επίτευξη **σταθερής και μόνιμης αξιολόγησης** όλων των σταδίων οργάνωσης και λειτουργίας του Θεσμού περιοδικής επιμόρφωσης.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο οργάνωσης του Θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης στηρίζεται στο τρίπτυχο α) **συλλογή και ανάλυση στοιχείων** – β) **προτάσεις και σχεδιασμός ενεργειών** γ) **αξιολόγηση ενεργειών και επανασχεδιασμός προγραμμάτων**.



Στο **πρώτο στάδιο** επιτυγχάνεται η συλλογή και ανάλυση πληροφοριών για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης και τα προαπαιτούμενα για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Στο **δεύτερο στάδιο** περιλαμβάνονται οι προτάσεις επιμόρφωσης και προτείνεται ο σχεδιασμός συγκεκριμένων ενεργειών περιοδικής επιμόρφωσης

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα συμπεράσματα και την αναγνώριση της υφιστάμενης κατάστασης σε σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα και την εκπαιδευτική πρακτική καθώς και την ποιοτική ανάλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη η ομάδα μελέτης θα είναι σε θέση να διατυπώσει, στο πλαίσιο του δεύτερου σταδίου της μεθοδολογικής της προσέγγισης, συγκεκριμένα μέτρα και προτάσεις για την οργάνωση της Περιοδικής Επιμόρφωσης με σκοπό τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου υπό το πρίσμα των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο  **τρίτο στάδιο** «αξιολόγηση ενεργειών και επανασχεδιασμός προγραμμάτων» προτείνεται ένα πλαίσιο αξιολόγησης των προγραμμάτων περιοδικής επιμόρφωσης.

Το πλαίσιο αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης σε σχέση με τις ανάγκες επιμόρφωσης θα καταστεί χρήσιμο στον εκάστοτε φορέα που υλοποιεί περιοδική επιμόρφωση ώστε να είναι σε θέση να μπορεί να σχεδιάζει και να επανασχεδιάζει προγράμματα επιμόρφωσης για το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας σύμφωνα με τις εξελίξεις των αναγκών, της διδακτικής πράξης και της επιστήμης εν γένει.



## 1.2.2. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

### 1.2.2.1 Τεχνικές συλλογής στοιχείων

Το ποιες τεχνικές και ποιες μέθοδοι θα χρησιμοποιηθούν σε μία έρευνα σχετίζεται με τη θεματολογία της έρευνας, το τι θέλει να διερευνήσει κανείς και σε ποιο βάθος, αλλά και από το πλήθος των στοιχείων τα οποία βρίσκονται στη διάθεσή του (παλαιότερες έρευνες, βιβλιογραφία, κ.λπ.).

Στη συγκεκριμένη έρευνα αποφασίσαμε να συνδυάσουμε την ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση ώστε να έχουμε μια περισσότερο σφαιρική εικόνα του τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Έτσι με την μεν ποιοτική προσέγγιση (ημι-δομημένες συνεντεύξεις) αντλήσαμε πολύτιμες πληροφορίες από τα άτομα εκείνα τα οποία έχουν ασχοληθεί από τη θέση τους (στελέχη Οργανισμών αλλά και στελέχη ΠΕΚ) με τον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ με την ποσοτική (δομημένα ερωτηματολόγια), προσπαθήσαμε να καταγράψουμε την εμπειρία, τις απόψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να προτείνουμε προδιαγραφές για την καλλίτερη οργάνωση ενός νέου Θεσμού για την περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

### 1.2.2.2 Τα ερωτηματολόγια της ποσοτικής έρευνας

Τα δύο ερωτηματολόγια της ποσοτικής έρευνας (Ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) διαμορφώθηκαν με βάση αφενός τις συνεντεύξεις της προ-ερευνητικής φάσης, αλλά και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών στις οποίες τα μέλη της ερευνητικής ομάδας έχουν λάβει μέρος. Η προσφυγή παράλληλα, τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία ήταν αναγκαία ώστε να αντλήσουμε συμπληρωματικές πληροφορίες για τις διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα σχετικά με τη λειτουργία ανάλογων θεσμών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Οι κύριοι άξονες των δύο ερωτηματολογίων είναι οι εξής:

- Ατομικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση).
- Ιστορικό εκπαίδευσης (πτυχία, μεταπτυχιακές σπουδές).
- Υπηρεσιακή κατάσταση (χρόνια προϋπηρεσίας, είδος σχολείου στο οποίο υπηρετούν).
- Ιστορικό επιμόρφωσης (συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης, είδος προγραμμάτων).
- Α) Αξιολόγηση της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει (βαθμός ικανοποίησης από το περιεχόμενο, τους επιμορφωτές, τα εκπαιδευτικά υλικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα σημαντικότερα οφέλη που αποκόμισαν από την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς την επιστημονική ή/και την επαγγελματική βελτίωσή τους, πρακτικά προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά την παρακολούθηση των προγραμμάτων κ.ά.). Β) Καταγραφή και αξιολόγηση



των επιμορφωτικών τους αναγκών (αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, γνωστικά αντικείμενα επιμόρφωσης).

- Καταγραφή των αναγκών σε επιμόρφωση και καταγραφή των αντικειμένων στα οποία θέλουν να επιμορφωθούν αλλά και του τύπου της επιμόρφωσης που επιθυμούν να παρακολουθήσουν.
- Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη μορφή αξιολόγησης των προγραμμάτων.
- Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση, τις θεωρίες μάθησης, τις διδακτικές μεθόδους και την σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία.

**Τα ερωτηματολόγια της ποσοτικής έρευνας επισυνάπτονται στο Παράρτημα 3 της παρούσης έκθεσης.**

#### **1.2.2.3 Ο οδηγός – ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη**

Στο πλαίσιο της διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας συγκροτήθηκε οδηγός ημι – κατευθυνόμενων συνεντεύξεων ο οποίος αφορούσε άτομα τα οποία ασχολούνται συστηματικά με την επιμόρφωση στη χώρας μας (στελέχη των ΠΕΚ).

Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκαν 3 συνεντεύξεις οι οποίες εμπλούτισαν τη μελέτη μας με την εμπειρία των στελεχών επιμόρφωσης και βοήθησαν αποφασιστικά στην τελική διαμόρφωση των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών.

**Ο οδηγός ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων επισυνάπτεται στο Παράρτημα 4 της παρούσης έκθεσης.**

#### **1.2.2.4 Πληθυσμός, δείγμα και διαδικασία συλλογής των εμπειρικών δεδομένων της ποσοτικής έρευνας**

Ξεκινώντας την ποσοτική έρευνα, προσδιορίζουμε τον πληθυσμό τον οποίον αφορά η συγκεκριμένη έρευνα και στη συνέχεια καθορίζουμε το δείγμα βάσει των στόχων της έρευνας.

Ο **πληθυσμός** για την συγκεκριμένη έρευνα είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν στα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας την τρέχουσα σχολική χρονιά. Στην έρευνα δεν περιλήφθηκαν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) και ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια (Μουσικά, Εκκλησιαστικά κλπ), λόγω της ιδιομορφίας και της ποικιλίας που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά τόσο από άποψη ειδικοτήτων όσο και από άποψη τίτλων σπουδών και επαγγελματικής εμπειρίας. Επιπλέον, πρέπει να αναφέρουμε ότι η παιδαγωγική τους κατάρτιση και η πιστοποίηση της ακολουθεί πολύ διαφορετικές διαδικασίες από ότι ισχύει στην Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (πχ ΣΕΛΕΤΕ). Στην έρευνα επίσης δεν περιλαμβάνονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) γιατί δεν εμπίπτουν στις μορφές της τυπικής εκπαίδευσης και αποκλίνουν από το στόχο της έρευνας παρόλο που σε αυτά υπηρετούν εκπαιδευτικοί με υψηλές απαιτήσεις σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ (Στατιστική Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2007-8) λειτουργούν 10.882 Δημόσια Νηπιαγωγεία και Δημοτικά στα οποία υπηρετούν 67.428 εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 1: Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	5.661	12.055
ΔΗΜΟΤΙΚΑ	5.221	55.373
<b>ΣΥΝΟΛΑ</b>	<b>10.882</b>	<b>67.428</b>

Πηγή: ΕΣΥΕ – Στατιστική Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 2007-2008

Στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ (Στατιστική Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2007-8) λειτουργούν 3.116 Δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια στα οποία υπηρετούν 61.808 εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 2: Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΓΥΜΝΑΣΙΑ	1.849	37.310
ΛΥΚΕΙΑ	1.267	23.498
<b>ΣΥΝΟΛΑ</b>	<b>3.116</b>	<b>61.808</b>

Πηγή: ΕΣΥΕ – Στατιστική Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2007-2008

Με βάση τους διαθέσιμους πόρους της έρευνας είναι προφανώς αδύνατη η συλλογή στοιχείων από απολύτως αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών μονάδων. Λαμβάνοντας υπόψη τη μεγάλη γεωγραφική διασπορά των σχολικών μονάδων και το γεγονός της έλλειψης ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευτικών κατά της διάρκειας της λειτουργίας του σχολείου, σχηματίστηκε ένα **δείγμα**, με βασικό κριτήριο τη διασφάλιση των απαραίτητων όρων συνεργασίας των εκπαιδευτικών στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με έρευνα επισκόπησης (survey) σε κατάλληλα επιλεγμένο υποσύνολο του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών με την συμπλήρωση ερωτηματολογίου και η ποσοτική στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων. Η κατανομή των εκπαιδευτικών σε αστικές και μη αστικές περιοχές, σε γεωγραφικές περιοχές, σε ειδικότητες και σε σχολικές μονάδες έγινε ώστε να εξασφαλισθεί ως ένα βαθμό η μεθοδολογική απαίτηση για την καλύτερη δυνατή διερεύνηση των χαρακτηριστικών τους.

Οι όροι αυτοί υποδεικνύουν ως κατάλληλα σημεία διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας τα σχολεία όπου για τους εκπαιδευτικούς θα είναι εφικτή η δυνατότητα διάθεσης του απαραίτητου χρόνου για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Το γεγονός δε της εθελοντικής τους συμμετοχής στην έρευνα θα διασφαλίσει μεγάλο βαθμό υπευθυνότητας και ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών κατά τη φάση συλλογής των εμπειρικών δεδομένων.

Η τεχνική οργάνωση της δειγματοληπτικής έρευνας περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των σχολικών μονάδων αξιοποιώντας κάθε δυνατότητα γεωγραφικής διασποράς, ώστε να διασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα ως προς τις διάφορες περιοχές της χώρας αλλά και τον βαθμό αστικότητας. Παράλληλα η έμφαση θα δοθεί στη διαμόρφωση ενός δείγματος, το οποίο θα καλύπτει μια ευρύτατη μεταβλητότητα απόψεων και εκτιμήσεων, παρέχοντας παράλληλα ένα επαρκές πλήθος πληροφοριών για τα υπό διερεύνηση ερωτήματα.

Η διαδικασία συλλογής των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια όλων των περιοχών της χώρας.

Ο **καθορισμός του δείγματος** των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να συμμετάσχουν, πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας **κατά δεσμίδες**. Κάθε εκπαιδευτική σχολική μονάδα νομού της χώρας, θεωρήθηκε ως μία δεσμίδα, και έγινε κλήρωση μεταξύ τους, για την επιλογή αυτών που στην αρχική αυτή φάση περιλαμβάνονται στη έρευνα. Σε περίπτωση αδυναμίας ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, τη θέση τους πήραν, με τυχαία κλήρωση, εκπαιδευτικοί από κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα της ίδιας κατηγορίας, κ.ο.κ. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε πολλές φορές μέχρι τη συμπλήρωση του απαιτούμενου αριθμού σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών.

Στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που επιλέχθηκαν στάλθηκαν ερωτηματολόγια. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων αποφασίστηκε να αποσταλούν είναι 1000 και κατανέμονται σε 95 περίπου σχολικές μονάδες. Από τις σχολικές αυτές μονάδες στόχος ήταν να συγκεντρωθούν τουλάχιστον 330 ερωτηματολόγια, δηλαδή ο αριθμός τους να ανέρχεται τουλάχιστον στο ένα τρίτο αυτών που απεστάλησαν.

Η μεθοδολογική αυτή επιλογή έγινε ώστε μετά τον έλεγχο πληρότητας και εγκυρότητας των ερωτηματολογίων επιστράφηκαν, να δημιουργηθεί ένα τελικό δείγμα του οποίου το μέγεθος θα επιτρέπει και θα επιδέχεται την στατιστική ανάλυση που έχει προβλεφθεί για να απαντήσει στα ερωτήματα της έρευνας. Ο στόχος αυτός είναι ρεαλιστικός σύμφωνα με την ερευνητική εμπειρία, από την εφαρμογή αντίστοιχων τεχνικών δειγματοληψίας.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από ενημερωτική επιστολή για το αντικείμενο και τους στόχους της έρευνας και σχεδιάστηκε ώστε να είναι απλό, σύντομο και ευανάγνωστο και να μην απαιτούνται επιπλέον διευκρινήσεις για την συμπλήρωσή του. Τέλος καταβλήθηκε προσπάθεια να εξασφαλισθεί η συναίνεση και να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ώστε οι απαντήσεις τους να αντικατοπτρίζουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις διερευνώμενες προσωπικές τους απόψεις.

Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που λάβαμε, στα στενά χρονικά όρια που είχαμε στη διάθεση μας (περίπου 20 ημέρες), ήταν 367 ερωτηματολόγια, 213 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 154 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας.

### 1.2.2.5 Συνοδευτικές ερευνητικές διαδικασίες – μεθοδολογία

Οι συνοδευτικές ερευνητικές διαδικασίες περιλαμβάνουν τη συλλογή, μελέτη και επεξεργασία δευτερογενών δεδομένων με σκοπό τη μελέτη του πληθυσμού της έρευνας (των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων) στη βάση μίας σειράς κριτηρίων. Τέτοια κριτήρια είναι η κατεύθυνση σπουδών των εκπαιδευτικών, η διάσταση του φύλου, η γεωγραφική κατανομή τους και η βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν.

Τέλος, στο πλαίσιο των συνοδευτικών ενεργειών περιλαμβάνεται μια σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τους θεσμούς επιμόρφωσης σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Τελικός στόχος των συνοδευτικών ερευνητικών ενεργειών είναι η:

- παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών σύμφωνα με κριτήρια, όπως η ειδικότητα, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η διάσταση του φύλου και γεωγραφική περιοχή
- ανάδειξη, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των θεσμών επιμόρφωσης στην Ευρώπη και την Ελλάδα
- παρουσίαση των εφαρμοζόμενων συστημάτων αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης στην Ευρώπη

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α΄ ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β΄ ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 2.1. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

#### 2.1.1 Η έννοια της ανάγκης

Η ανάγκη είναι μια σύνθετη έννοια για το εννοιολογικό περιεχόμενο της οποίας δεν υπάρχει συμφωνία καθώς ο όρος προσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό και επιστημονικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και ερμηνεύεται (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οι ανάγκες υποδηλώνουν την ύπαρξη στόχων και επομένως μια επιθυμητή «τελική κατάσταση» για τη διδακτική πράξη. Σημειώνεται ότι μεταξύ των αναγκών που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως άτομα και της «ισχύος» αυτών (των θεσμών ή των ατόμων) που προσδιορίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, υπάρχει η πιθανότητα της σύγκρουσης (Wilson & Easen, 1995). Έτσι οι ανάγκες μπορεί να είναι αντιφατικές ή/και συγκρουσιακές μεταξύ τους, γιατί ακριβώς αναπτύσσονται σε πολλά επίπεδα (Βεργίδης, 1999).

#### 2.1.2 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση οφείλονται σε γενικότερες κοινωνικο-οικονομικές ανακατατάξεις οι οποίες εκδηλώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα στοιχεία που επηρεάζουν και συνθέτουν τη νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι: (Κιμουρτζής Π., Κόκκινος Γ., 2007)

- Η παγκοσμιοποίηση, η οποία έχει θέσει το ζήτημα της διεθνούς ανταγωνιστικότητας υψηλά στην ατζέντα των χωρών. Το νέο υπόδειγμα παραγωγής, προϋποθέτει άτομα που διαθέτουν μόρφωση, καλλιέργεια, ομαδικότητα, αυτοπεποίθηση, προσαρμοστικότητα. Έτσι, προσδίδεται ιδιαίτερη αξία στην ανάπτυξη/εκπαίδευση ατόμων που θα διαθέτουν τα στοιχεία αυτά
- Η ανάπτυξη της κοινωνίας και οικονομίας της γνώσης εξαρτάται από την παραγωγή νέων γνώσεων οι οποίες μεταδίδονται μέσω της εκπαίδευσης και διαδίδονται με τη βοήθεια των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών. Παράλληλα, οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν ανάγκες για άτομα με ειδικές δεξιότητες και προσόντα. Δημιουργείται συνεπώς μια «κυκλοτερής σχέση» μεταξύ τεχνολογίας και διδασκαλίας
- Οι πιέσεις που ασκούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα για την προετοιμασία των σημερινών «υπερ-συνδεδεμένων στο δια-δίκτυο» νέων που έχουν ενσωματώσει την τεχνολογία στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή.
- Η αλλαγή του ίδιου του σχολείου το οποίο αντανακλά τους μετασχηματισμούς της ελληνικής κοινωνίας τόσο από τις εισροές των οικονομικών μεταναστών όσο και από τις πιέσεις άλλων ομάδων για ισότιμη κοινωνική ενσωμάτωση (π.χ. άτομα με ειδικές ανάγκες, παλινοστούντες, κ.α.)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εκτίθεται σε νέες ιδέες. Πράγματι, ο εκπαιδευτικός δεν παραδίδει μόνο μαθήματα, αλλά γαλουχεί και μορφώνει πολίτες οι οποίοι έχουν κρίσιμη σημασία για την πολιτική και κοινωνική ζωή μιας κοινωνίας. Ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος και ως εκ τούτου επιφορτίζεται να καθοδηγήσει τους μαθητές του, ώστε:

- να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που δημιουργούν οι νέες τεχνολογίες
- να λειτουργούν μέσα σε έναν αυξανόμενα διεπιστημονικό κόσμο
- να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της «δημιουργικής εποχής». Ειδικά για αυτό το θέμα οι Florida και Tinagli αναφέρουν ότι η κοινωνική και οικονομική καινοτομία φαίνεται να συνδέονται με τρεις κύριες συνιστώσες, τα λεγόμενα 3T (Talent-Technology-Tolerance). Πιο συγκεκριμένα, οι συνιστώσες αυτές αφορούν τη δημιουργικότητα, το ταλέντο, την καινοτομικότητα, την ανεκτική συμπεριφορά απέναντι στο «Άλλο» και το διαφορετικό, την απονομή αξίας απέναντι σε ζήτημα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, το περιβάλλον, την ποιότητα ζωής, κ.α. (Florida και Tinagli, 2004)

Υπό αυτήν την έννοια η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποκτά κρίσιμη σημασία για την επιτυχή υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Είναι προφανές, επίσης, ότι η επιμόρφωση συνδέεται με την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί μια μορφή εγγύησης για τη διαρκή βελτίωση του και τη σύνδεσή του με τις εξελίξεις στις επιστήμες και με τις επιστήμες της εκπαίδευσης.<sup>2</sup>

Ως επιμόρφωση ορίζεται το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται με σκοπό τη βελτίωση και την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Το 1985 στον υπ' αριθμόν 1566 νόμο (30-9-1985, ΦΕΚ 167Α) περιλαμβάνονται δύο άρθρα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

- το Άρθρο 28, για τους σκοπούς και τις μορφές της επιμόρφωσης και
- το Άρθρο 29 για την οργάνωση, τη λειτουργία και τους φορείς της επιμόρφωσης.

Το άρθρο 28 αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη διακρίνει σε **εισαγωγική, ετήσια και περιοδική**.

Η **εισαγωγική επιμόρφωση** που αφορά σε υπό διορισμό, ή σε νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς και, σε κάθε περίπτωση, γίνεται "πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων», «έχει ως στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά

<sup>2</sup> Οι Βασιλούδη, Δάγλα, Δημητριάδης, Παπαδάκη, Φακάζη και Κυρίδης, επισημαίνουν, ωστόσο, ότι ενώ όλοι —κράτη, διακρατικές οργανώσεις (ΟΟΣΑ), συνδικαλιστικές οργανώσεις κ.λπ.— αναγνωρίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης ελάχιστοι συμφωνούν ως προς τις εννοιολογικές της παραμέτρους, πολλοί δε και ως προς την πρακτική της διάσταση. Και αυτός είναι ο κυριότερος λόγος που η επιμόρφωση υπήρξε ανέκαθεν ένα ακανθώδες ζήτημα το οποίο ενεργοποιούσε τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και διατάρασσε πολύ συχνά τις λεπτές ισορροπίες των σχέσεων τους με την Πολιτεία.

και παιδαγωγικά θέματα" (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Θ', Άρθρο 28 §2 εδαφ. α).

Στο ίδιο άρθρο, του ίδιου νόμου, προβλέπεται "**ετήσια επιμόρφωση** για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας για την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους" (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Θ', Άρθρο 28 §2 εδαφ. β).

Επιπλέον στο ίδιο άρθρο, προβλέπονται και "**περιοδικές επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς**, οι οποίες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα, όταν πρόκειται για αλλαγή σχολικών προγραμμάτων και για εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων" (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Θ', Άρθρο 28 §2 εδαφ. γ).

Όπως είναι φανερό η επιμόρφωση προϋποθέτει μια σειρά προγραμματισμένων και σκόπιμων δραστηριοτήτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό έτσι ώστε να καλύπτονται ανάγκες που ανάγονται τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στην επαγγελματική τους αποδοτικότητα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., 2000).

Ο Γάλλος καθηγητής των Παιδαγωγικών M. Debesse αναφέρει τους παρακάτω λόγους που δείχνουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: (Π. Κόκκοτα, 2003).

- Η εισβολή των μέσων μαζικής επικοινωνίας, που αξιώνουν να συναγωνιστούν την παραδοσιακή εκπαίδευση ή και να την αντικαταστήσουν, θέτουν σε αμφισβήτηση τη μοναδικότητα του εκπαιδευτικού στο χώρο της αγωγής.
- Οι ανάγκες και η ατομικότητα του παιδαγωγού/μενους.
- Η νέα οπτική που δόθηκε στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού από την επίδραση της Ψυχανάλυσης και της Κοινωνιολογίας, ιδιαίτερα μετά το 1945, απαιτεί νέα θεώρηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.
- Οι κριτικές των Goodman και Illich που κηρύττουν μια «Κοινωνία χωρίς σχολεία» θέτουν σε αμφισβήτηση το κύρος και την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών.

Καθώς η Παιδαγωγική επιστήμη εξελίσσεται, δημιουργείται η ανάγκη της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις νέες γνώσεις και πορίσματα των διαφόρων κλάδων της, για την καλύτερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου τους, την ανάληψη νέων ρόλων και τη δημιουργία «στελεχών εκπαίδευσης».

Ιδιαίτερα μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης και της δια βίου συνεχιζόμενης μάθησης ο εκπαιδευτικός θεωρείται ένα άτομο διαρκώς εκπαιδευόμενο, με στόχο την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (professional development), ένας όρος που χρησιμοποιείται ευρύτατα διεθνώς και συχνά αντικαθιστά τον όρο «επιμόρφωση» (Γεράρης, 2007). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην έκθεσή της για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης (2000): «Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη διέρχονται ένα άνευ προηγουμένου μεταβατικό στάδιο, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκώς πιο σύνθετες απαιτήσεις».



Η επιμόρφωση πρέπει να αναφέρεται σε διάφορες θεματικές έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί:

- Να ενημερωθούν για τις εξελίξεις σε συγκεκριμένους επιστημονικούς, παιδαγωγικούς, τεχνολογικούς, κοινωνικούς και πολιτικοοικονομικούς τομείς που συνδέονται άμεσα με το έργο τους.
- Να αποκτήσουν τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία για την καλύτερη κατανόηση και κριτική αντιμετώπιση των εξελίξεων που θα τους οδηγήσουν σε συνειδητές επιλογές, αρτιότερη οργάνωση και αποτελεσματικότερη αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Να ενημερωθούν για θέματα που συνδέονται με τη σχολική ζωή, όπως: οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας, δυναμική, προβλήματα και διαχείριση της μαθητικής κοινότητας, αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, πολυπολιτισμικές συνθήκες κ.ά.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση Η/Υ και multimedia (πολυμέσα), με την αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, με την ανάπτυξη συμβουλευτικών υπηρεσιών / μηχανισμών στη σχολική μονάδα κ.ά.
- Να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και να προωθηθούν σε μια δια βίου διάθεση βελτίωσης των επαγγελματικών τους προσόντων.

Επίσης ανάφέρονται και κάποιες άλλες θεματικές στις οποίες θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος όπως (Γεράρης, 2007):

- Οι σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας όπως το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, η μελέτη περίπτωσης, οι ομάδες εργασίας και τα εργαστήρια.
- Οι σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας κατά περίπτωση (Σχολεία Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικά, Μουσικά, Πειραματικά, Αθλητικά).
- Τα σχέδια μαθήματος και οι μικροδιδασκαλίες.
- Η προετοιμασία του μαθήματος με τη χρήση νέων τεχνολογιών.
- Οι τρόποι και οι σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών και του εκπαιδευτικού υλικού.

Από την άλλη μεριά τα νέα θεματικά πεδία στην εκπαίδευση (καταναλωτική αγωγή, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική αγωγή κ.τ.λ.), οι νέες μεθοδολογίες (κριτική θεώρηση, λύση προβλημάτων, διαπολιτισμική προσέγγιση, σχέδια εργασίας, (projects) κ.τ.λ.), οι διδακτικές καινοτομίες (Η/Υ, διαδίκτυο κ.τ.λ.) και γενικότερα οι νέες μορφές εκπαίδευσης (εκπαίδευση ειδικών ομάδων, εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση κ.τ.λ.) καθιστούν τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαίότερη όσο ποτέ άλλοτε. Εκείνο το οποίο θα δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στον πολύπλευρο και δύσκολο ρόλο του είναι κυρίως, εκτός από τη θετική προδιάθεση και το λεγόμενο μεράκι, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες του, καθώς και οι ευκαιρίες συνεχούς επιμόρφωσης, κατάρτισης και κατάλληλης συμβουλευτικής υποστήριξης.

Βασικές παιδαγωγικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν κάθε επιμορφωτική προσπάθεια είναι:

- η διερευνητική μάθηση και η εργασία σε ομάδες (συνεργατική μάθηση),
- η αρχή του συνδυασμού, της οργάνωσης και των πολλαπλών θεωρήσεων,
- η αρχή της αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων,
- η σφαιρική προσέγγιση και το κοινωνικό πεδίο αναφοράς των γνώσεων,
- η αρχή της εκμετάλλευσης του λάθους,
- η ανάδειξη γνωστικών συγκρούσεων και οι πολλαπλές αναπαραστάσεις.

Ειδικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να υποστηρίζει πολλαπλές όψεις της πραγματικότητας, δόμηση της γνώσης και περιεχόμενο πλούσιο σε εμπειρικές δραστηριότητες, στοιχεία τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις υποβοηθούνται από τις ΤΠΕ. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ παραμένουν ακόμη εμπόδιο στην αποδοχή και ένταξή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

## 2.2 Παρεχόμενη επιμόρφωση – διοικητικός χαρακτήρας και περιεχόμενο

Τα επιμορφωτικά προγράμματα, ειδικότερα αυτά που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, χαρακτηρίζονται από μια ποικιλομορφία που οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μία και ενιαία αντίληψη για τον οργανωτικό-διοικητικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό τους, αλλά επιπλέον δεν υπάρχει ένα και μοναδικό πρότυπο εκπαιδευτικού. Υπάρχουν πολλές κατατάξεις ανάλογα με το είδος, την ποιότητα ή το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών. Τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών διακρίνονται σε:

- *Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς:* Η εισαγωγική επιμόρφωση θεωρείται σήμερα απαραίτητη για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, λόγω του μεγάλου χρονικού διαστήματος που μεσολαβεί ανάμεσα στη λήψη του πτυχίου και το διορισμό τους. Η εισαγωγική επιμόρφωση θεωρείται υποχρεωτική για όλους τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς στους οποίους χορηγείται βεβαίωση συμμετοχής.
- *Επιμορφωτικά προγράμματα μέσης και μακράς διάρκειας:* Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι στη συνέχεια θα λειτουργήσουν ως παράγοντες για τη διάχυση της νέας γνώσης και του σύγχρονου προβληματισμού στα σχολεία. Τα προγράμματα αποβλέπουν στον εκσυγχρονισμό και εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών στα αντικείμενα διδασκαλίας και στην παιδαγωγική-διδασκτική κατάρτιση, με ειδικότερους στόχους τόσο τη διεύρυνση των γνώσεών τους σε συγγενή γνωστικά αντικείμενα όσο και στις αναμενόμενες ευεργετικές επιδράσεις που αναμένεται να έχει η αποστασιοποίησή τους για ένα χρονικό διάστημα από την εκπαιδευτική πράξη και η ταυτόχρονη δραστηριοποίησή τους στο περιβάλλον της ανώτατης εκπαίδευσης. Παρόμοια προγράμματα προβλέπονται και για τους πτυχιούχους που θέλουν να εξειδικευτούν στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό και στην Γενική Τεχνολογία.
- *Ταχύρρυθμα και μικρής διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα:* Τα προγράμματα στόχο έχουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στους τομείς της επιστημονικής και παιδαγωγικής ενημέρωσης σε θέματα αλλαγής σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγής νέων μαθημάτων, νέων σχολικών βιβλίων ή νέων διδακτικών μέσων και μεθόδων καθώς και καινοτομικά εκπαιδευτικά σχέδια. Επίσης προβλέπεται η επιμόρφωση εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν εργαστήρια. Η επιμόρφωση αυτή θα πραγματοποιηθεί ενδοεργαστηριακά στα σχολεία και είναι αναγκαία επειδή παρατηρείται το φαινόμενο της ανεπαρκούς χρήσης του εργαστηριακού εξοπλισμού, κυρίως γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τη λειτουργία του.
- *Εκπαιδευτικά προγράμματα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – εξομοίωση:* Με τα προγράμματα αυτά επιδιώκεται η αναβάθμιση της ποιότητας των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ιδίως εκείνων που δεν είχαν τη δυνατότητα παρακολούθησης των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Με τα προγράμματα εξομοίωσης, που εμφανίζουν τη μορφή της συμπληρωματικής εκπαίδευσης, επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση και επέκταση της βασικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση γνώσεων που αφορούν νέες γνωστικές περιοχές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις (π.χ. πληροφορική, ευρωπαϊκά θέματα, αγωγή περιβάλλοντος, καταναλωτή και υγείας κλπ.) και η υιοθέτηση συμπεριφορών που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις του μορφωτικού και κοινωνικού ρόλου του σχολείου.

- *Ενδοσχολική Επιμόρφωση:* Απευθύνεται στο διδακτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας και έχει ως βασικό στόχο να καλύψει τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του διδακτικού προσωπικού, καθώς και τα εκπαιδευτικά - παιδαγωγικά - διοικητικά προβλήματα του συγκεκριμένου σχολείου. Αποβλέπει στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας καθώς και της ποιότητας των υπηρεσιών εκπαίδευσης που παρέχει. Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι παράλληλη με την εργασία και διεξάγεται στο πλαίσιο του προσωπικού ή του επαγγελματικού χρόνου των εκπαιδευτικών. Φορέας της επιμόρφωσης είναι η σχολική μονάδα, πραγματοποιείται δηλαδή με πρωτοβουλία και ευθύνη του ίδιου του σχολείου. Τα θέματα των επιμορφωτικών σεμιναρίων προκύπτουν από την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τους στόχους και τις προτεραιότητες του συγκεκριμένου σχολείου.
- *Πανεπιστημιακή Επιμόρφωση:* Ινστιτούτα και Ανώτατα Ιδρύματα έχουν αρχίσει να προσφέρουν εξειδικευμένες σεμιναριακές επιμορφώσεις μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αλλά και οργανωμένες σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Η θεματολογία άπτεται των επιδράσεων και δυνατοτήτων των υπολογιστών, στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, θεμάτων ψυχολογίας κ.ά.
- *Αυτοεπιμόρφωση:* Ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει από μόνος του να διευρύνει τις γνώσεις και τις διδακτικές του μεθόδους αναζητώντας νέες πληροφορίες ή αξιοποιώντας πηγές πληροφόρησης που του παρέχονται από τρίτους (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμια, Ερευνητικά Προγράμματα). Όσο αφορά τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με προϋπάρχουσες σχετικές γνώσεις.
- *Εξ Αποστάσεως:* Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στο εξωτερικό για να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλους αλλά έχει συμβάλει επίσης στη βελτίωση της παρεχόμενης με άλλες μεθόδους εκπαίδευση. Ειδικότερα έχει χρησιμοποιηθεί για να βελτιωθεί η διδακτική κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτού του είδους είναι ευέλικτα, ευρείας κλίμακας, με εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στο διδακτικό υλικό. Δίνουν τη δυνατότητα να αρθούν τα εμπόδια της απόστασης, πράγμα κρίσιμο για την Ελληνική πραγματικότητα, καθώς και εμπόδια σχετικά με το ανομοιόμορφο του επιπέδου των εκπαιδευομένων.

- *Επιμόρφωση στελεχών «διοίκησης της εκπαίδευσης»:* Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στην ενημέρωση, εξοικείωση και επιμόρφωση σε προγράμματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Αποδέκτες είναι τα στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να καλύψουν θέσεις στελεχών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η βελτίωση της διοικητικής οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας, των Διευθύνσεων και των Γραφείων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής εκπαίδευσης συνδέεται στενά με το έργο του εκπαιδευτικού και συντελεί στην πιο ολοκληρωμένη και αποτελεσματική παροχή διδακτικού έργου.

## 2.3. Θεσμοί και πολιτικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

### 2.3.1 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Από το 1880 η μετεκπαίδευση των δασκάλων συντελούνταν, όποτε απαιτούνταν από τις εξελίξεις, στις διοικητικές περιφέρειες του εκπαιδευτικού συστήματος υπό την ευθύνη των διδασκόντων τις παιδαγωγικές επιστήμες στα Διδασκαλεία (παραγωγικές σχολές δασκάλων) ή κάποιων δασκάλων με αποδεδειγμένες πρόσθετες γνώσεις ή προσόντα. Αντίστοιχη υπηρεσία πρόσφεραν και τα παιδαγωγικά συνέδρια που διοργανώνονταν ανά έτος είτε από τους επιθεωρητές των εκπαιδευτικών περιφερειών είτε από τις κατά τόπους ενώσεις των δασκάλων. Από το 1922 (Ν. 2875/1922) στο Πανεπιστήμιο Αθηνών δινόταν η δυνατότητα στους δασκάλους να φοιτήσουν σε διετείς σχολές μετεκπαίδευσης. Η επιτυχής αποφοίτησή τους, έδινε τη δυνατότητα για γρηγορότερη βαθμολογική προαγωγή και κατάληψη θέσης επιθεωρητή. Αργότερα προβλέφθηκε η μετεκπαίδευση σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, δυνατότητα που παρέμεινε ουσιαστικά ανενεργή.

Στα Γεωργικά Φροντιστήρια παρείχετο περιορισμένης διάρκειας, μερικών εβδομάδων, ειδική επιμόρφωση σε όσους δασκάλους επιθυμούσαν να διδάξουν σε γεωργικά σχολεία. Λειτουργήσαν πολύ λίγο και σύντομα καταργήθηκαν.

Το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης ιδρύθηκε με τον Α.Ν. 129/1967 (ΦΕΚ 163, τ.Α', 25.09.1967) και μετονομάσθηκε σε Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης με τον Ν. 1222/1972 (ΦΕΚ 153, τ.Α', 31.08.1972).

Το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, που ήταν διετούς φοίτησης λειτούργησε κυρίως ως σχολή παραγωγής στελεχών (Ευαγγελόπουλος 1998: 232). Από το 1995, σύμφωνα με το άρθρο 5 του Ν.2327/1995, εντάχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Παράλληλα, στο άρθρο 8 του ίδιου νόμου προβλεπόταν η ίδρυση διδασκαλείων και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ενώ κατόπιν με άλλους νόμους δόθηκε η αντίστοιχη δυνατότητα και σε άλλα πανεπιστήμια.

Ως διαφορετικό επίπεδο μετεκπαίδευσης / επιμόρφωσης λειτούργησαν από το 1979 οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) που, όπως και το Μαράσλειο Διδασκαλείο, χαρακτηρίζονταν από τον άμεσο έλεγχο της πολιτικής εξουσίας (Μαυρογιώργος 1999: 120, Γρόλλιος 1998: 44).

Η φοίτηση στις ΣΕΛΔΕ ήταν μονοετής και οι επιμορφούμενοι επιλέγονταν με κλήρωση, ενώ για το Διδασκαλείο η επιλογή γινόταν με γραπτό διαγωνισμό και, γι' αυτό, ήταν πολύ επιλεκτική.

Η λειτουργία των ΣΕΛΔΕ, μετά το 1992 ατόνισε.

Με τη ψήφιση του Νόμου για την ίδρυση και τη λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων αναπτύχθηκε ένας έντονος προβληματισμός μεταξύ των υπηρετούντων δασκάλων, που αφορούσε στην ακαδημαϊκή εξομοίωσή τους με τους αποφοίτους των σχολών αυτών. Με το Π.Δ.130/90 επιχειρήθηκε η επίλυση των ζητημάτων που προέκυψαν από αυτή την κατάσταση. Προβλέφθηκε η φοίτηση των δασκάλων που αποφοίτησαν από Παιδαγωγικές Ακαδημίες, στα Παιδαγωγικά Τμήματα με κάποιες ελαφρύνσεις που εδραιώνονταν στην αναγνώριση των ακαδημαϊκών προσόντων και της εργασιακής εμπειρίας τους.

Η υλοποίηση των προβλεπόμενων έγινε πράξη μόνο από λίγα Παιδαγωγικά Τμήματα με αποτέλεσμα να μην καλυφθεί παρά μικρό μέρος των πραγματικών αναγκών. Στη συνέχεια μετά από μια περίοδο επαναπροσδιορισμού, η παραπάνω δράση εντάχθηκε στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων με τίτλο: Ειδικό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών Π.Ε. με διετείς σπουδές (εξομοίωση με τους αποφοίτους των Π.Τ. των Α.Ε.Ι.). (Υ.Α.Γ.3/18/28-1-97).

Προβλέφθηκε η εξακίνωση των τμημάτων σε έδρες νομών για τη διευκόλυνση των εργαζόμενων δασκάλων και της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχε ένας μεγάλος αριθμός δασκάλων και η λειτουργία του συνεχίζεται έως σήμερα με την υλοποίηση της τρίτης φάσης του.

Διάφορες μορφές επιμόρφωσης λειτούργησαν με φορείς τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) είτε ως τριμηνιαία προγράμματα υποχρεωτικής (εισαγωγικής και περιοδικής) επιμόρφωσης, είτε ως ειδικά ταχύρυθμα (40 ωρών) προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα (Πουλής 1999: 179-182, Ν.2009/92, Π.Δ. 250/92).

### **2.3.2 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Στην Ελλάδα, ο πρώτος θεσμοθετημένος επιμορφωτικός φορέας για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης που ιδρύθηκε το 1910 (Νόμος ΓΨΗΨ/22-4-1910, ΦΕΚ 152Α).

Η χρήση του όρου επιμόρφωση γίνεται για πρώτη φορά το 1970 με την έκδοση του Ν.Δ. 748/1970 «Περί επιμορφώσεως και μετεκπαιδεύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού Μέσης Εκπαιδεύσεως και αναδιοργανώσεως του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως» (ΦΕΚ 274, τ.Α΄, 16.12.1970).

Το 1978, οπότε ιδρύονται οι ΣΕΛΜΕ και στη συνέχεια οι ΣΕΛΔΕ (οι ΣΕΛΔΕ όπως αναφέρθηκε και παραπάνω αφορά τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Οι σχολές αυτές επιμόρφωσης ήταν ετήσιας διάρκειας και οι επιμορφούμενοι απαλλάσσονταν από τα διδακτικά τους καθήκοντα, προκειμένου να παρακολουθούν τα μαθήματα. Το βασικό μινέκτριά τους ήταν το γεγονός ότι κάλυπταν τις επιμορφωτικές ανάγκες μικρού αριθμού εκπαιδευτικών και δεν μπορούσαν να αναλάβουν αποκεντρωμένα και μεγάλης έκτασης επιμορφωτικά προγράμματα.<sup>3</sup>

Το άρθρο 29 του Ν. 1566/1985 αναφέρει ότι "φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι). Στον ίδιο νόμο ιδρύονται τα περιφερειακά

<sup>3</sup> Οι σχολές αυτές λειτούργησαν μέχρι το 1992, όπου αντικαταστάθηκαν από τα ΠΕΚ



επιμορφωτικά κέντρα (Π.Ε.Κ.) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης" (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Θ', Άρθρο 29 §1).<sup>4</sup>

Καταργείται, επίσης, στο πλαίσιο του ίδιου νόμου το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.) (Νόμος 1566/30-9-1985, ΦΕΚ 167Α, Κεφ. Η', Άρθρο 23).

Το ΠΙ είχε θεσμοθετηθεί το 1964 και καταργήθηκε το 1967 με αναγκαστικό νόμο της Χούντας, ενώ το Κ.Ε.Μ.Ε. ιδρύθηκε κατά τη Μεταπολίτευση το 1975, έχοντας παρόμοια αποστολή με το ΠΙ.

Σήμερα, το Γραφείο Επιμόρφωσης της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ έχει την ευθύνη για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν στα ακόλουθα:

- την ενημέρωση των ενεργεία διδασκόντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τις εξελίξεις της επιστήμης και της νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, καθώς και
- την ενημέρωση αυτών των διδασκόντων σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα.

και προβλέπεται να πραγματοποιεί τρία είδη επιμορφωτικών προγραμμάτων:

α) επιμορφωτικά προγράμματα Μέσης (εξαμηνιαίας) και Μακράς (ετήσιας) διάρκειας, με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν στην πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους,

β) περιοδικές υποχρεωτικές επιμορφώσεις, όταν πρόκειται οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος, την εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων, καθώς επίσης,

γ) περιοδικές προαιρετικές επιμορφώσεις στα ΠΕΚ που στοχεύουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων των ενεργεία εκπαιδευτικών.

---

<sup>4</sup> Η ίδρυση των ΠΕΚ έγινε τελικά το 1992 με την 2047171/3557/1992 ΚΥΑ εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων και ουσιαστικά οργανώθηκαν με το βασικό ΠΔ 250/1992 (ΦΕΚ 138, τ.Α', 10.08.1992

### **2.3.3 Α΄ Βάθμια και Β΄ Βάθμια εκπαίδευση**

Η προσπάθεια ταξινόμησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οδηγεί σε τρεις διαπιστώσεις:

1. Πρώτον, σήμερα δεν υπάρχει θεσμοθετημένη υποχρεωτική επιμόρφωση για τους εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς, παρά μόνο μια ταχύρρυθμη εισαγωγική επιμόρφωση 100 ωρών για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.
2. Δεύτερον, δεν υπάρχει προαιρετική μετεκπαίδευση διετούς διάρκειας στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (λειτουργούν 5 τέτοια Διδασκαλεία που από το 1996 και εξής έχουν ενταχθεί στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων και Νηπιαγωγών).
3. Τρίτον, εφαρμόζεται ένας μεγάλος αριθμός ταχύρρυθμων προαιρετικών προγραμμάτων από διάφορους φορείς, που έχουν σχέση με την εκπαίδευση, για τους εκπαιδευτικούς τόσο της Α/θμιας όσο και της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Με βάση αυτά τα στοιχεία να γραφεί εκ νέου η πρώτη παράγραφος του κεφαλαίου αυτού και να αναμορφωθεί κατάλληλα η δεύτερη παράγραφος του ίδιου κεφαλαίου.

Για την επιλογή των εκπαιδευτικών στα προαιρετικά ταχύρρυθμα προγράμματα της περιοδικής επιμόρφωσης συντάσσονται πίνακες από κάθε φορέα που υλοποιεί επιμορφωτικό πρόγραμμα με βάση τις αιτήσεις των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών και τον αριθμό των θέσεων επιμορφούμενων που προβλέπει το πρόγραμμα. Αν οι αιτήσεις είναι περισσότερες από τις οριζόμενες θέσεις, τότε γίνεται κλήρωση. Η αρχαιότητα των εκπαιδευτικών δεν λαμβάνεται υπόψη για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση. Από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις συντάσσονται πίνακες για την εισαγωγική μόνο επιμόρφωση όλων των νεοδιοριστων κάθε έτος εκπαιδευτικών και αποστέλλονται στα ΠΕΚ.

Τα προγράμματα διδασκαλίας και ασκήσεων και ο συνολικός αριθμός των ωρών διδασκαλίας, ορίζονται με Προεδρικά Διατάγματα ή Υπουργικές Αποφάσεις. Το επιμορφωτικό έργο, στα ΠΕΚ διεξάγεται με σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές, όπως: διαλέξεις, σεμινάρια, σπουδαστήρια, εργαστήρια, εισηγήσεις και μελέτες, έρευνες, πρακτικές ασκήσεις και με κάθε άλλο τρόπο που εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των επιμορφούμενων, σε όλες τις φάσεις και δραστηριότητες της επιμορφωτικής διαδικασίας. Κατά την άσκηση του επιμορφωτικού έργου γίνεται ευρεία χρήση και αξιοποίηση των εποπτικών μέσων και οργάνων διδασκαλίας και της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Τα ΠΕΚ κατά τη μέχρι σήμερα λειτουργία τους προσέφεραν επιμόρφωση: σε εκπαιδευτικούς που επρόκειτο να διοριστούν το έτος, που εκλήθησαν για επιμόρφωση, εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας ενός τριμήνου, κατά τα δύο πρώτα έτη της λειτουργίας τους (1992-94). Και αργότερα, από το 2000 και εξής, στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας 100 ωρών αμέσως μετά το διορισμό τους.

Κυρίως όμως τα τελευταία χρόνια, λειτούργησε μια νέα προσέγγιση υλοποίησης της επιμόρφωσης. Δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν, ανάμεσα σε επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν δημιουργήσει ομάδες επιμορφωτών. Όσα προγράμματα εξασφαλίσουν τον μεγαλύτερο αριθμό προτιμήσεων υλοποιούνται. Η διάρκεια τους δεν ξεπερνά τις σαράντα πέντε διδακτικές ώρες ανάλογα με το πρόγραμμα και πραγματοποιούνται κατά τον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών. Τα ΠΕΚ λειτουργούν και «εξακτινωμένα» προγράμματα, στα οποία ομάδες επιμορφωτών που αποτελούνται από τοπικά επιμορφωτικά στελέχη και επιμορφωτές που μετακινούνται στην περιφέρεια προσφέρουν ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα. Η δυνατότητα της επιλογής δίνεται στους εκπαιδευτικούς βάσει της λογικής ότι οι ίδιοι γνωρίζουν τις ανάγκες και τις ελλείψεις τους.

Κατά την πρώτη διετία λειτουργίας των ΠΕΚ (1992-1994),<sup>5</sup> οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τα προγράμματα της περιοδικής επιμόρφωσης αξιολογούνταν ως προς:

- την ενεργό συμμετοχή στις επιμορφωτικές δραστηριότητες.
- την ικανότητα για προετοιμασία, οργάνωση και επιτυχή διεξαγωγή της διδασκαλίας.
- τις ατομικές ή συλλογικές εργασίες.
- την επίδοση σε γραπτές εξετάσεις.

Σε όσους ολοκλήρωναν τα προγράμματα επιμόρφωσης χορηγείτο αντίστοιχο πιστοποιητικό επιμόρφωσης. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί επανέρχονταν στα σχολεία, στα οποία ανήκαν οργανικά.

Από το 1994 και εξής, σε όσους εκπαιδευτικούς παρακολουθούν είτε το ταχύρρυθμο πρόγραμμα των 100 ωρών της εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νεοδιόριστους είτε οποιοδήποτε ταχύρρυθμο προαιρετικό πρόγραμμα περιοδικής επιμόρφωσης χορηγείται μια βεβαίωση φοίτησης με βάση την ανελλιπή φοίτησή τους και τη συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές δραστηριότητες. Δεν υπάρχει καμιά μορφή αξιολόγησης.

Οι ευκαιρίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διευρύνθηκαν με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων της ΕΕ και την υλοποίησή τους από διάφορους φορείς όπως πανεπιστήμια, ΤΕΙ, νομικά πρόσωπα δημοσίου και ιδιωτικού δικαίου, ΚΕΚ, παιδαγωγικές εταιρείες, κ.λπ. Το γεγονός αυτό διαφοροποίησε σημαντικά το πλαίσιο σε ότι αφορά στην ευκαιρία των εκπαιδευτικών να επιλέξουν προγράμματα επιμόρφωσης περισσότερο ελκυστικά και ενδιαφέροντα προς τις προτιμήσεις και τις δυνατότητές τους. Επίσης, παρά το τελικό κεντρικό έλεγχο και έγκριση των πεπραγμένων, διευρύνθηκε σημαντικά το εύρος των θεμάτων και των ιδεών που αναπτύχθηκαν σε τέτοιες επιμορφωτικές δράσεις.

<sup>5</sup> Όταν εφαρμοζόταν τρίμηνη υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και τρίμηνη υποχρεωτική επιμόρφωση για τους εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς που είχαν από 5 έως 25 χρόνια υπηρεσίας

Επιμορφωτικά προγράμματα ειδικού ενδιαφέροντος προσφέρονται από διάφορες σχολές και φορείς, όπως η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκηση και το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης. Τα προγράμματα αυτά αφορούν στους δημόσιους υπάλληλους συνολικά και με αυτή τους την ιδιότητα οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να ενδιαφέρονται για κάποιους τομείς της θεματολογίας του. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται επιμορφωτικά προγράμματα ηλεκτρονικού αναβαθμισμού και πληροφορικής, δημόσιας διοίκησης, κ.λπ. Η παρακολούθησή τους από τους εκπαιδευτικούς είναι δύσκολη, καθώς εγείρονται κωλύματα από την ανάγκη της συνεχούς παρουσίας του στις αίθουσες διδασκαλίας προκειμένου να μη διαταράσσεται το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τους τάξης.

Σημειώνεται, τέλος, ότι με το Ν.2986/2002, ιδρύθηκε Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού δικαίου, με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) που εποπτεύεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έργο του ΟΕΠΕΚ είναι:

- Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Ο συντονισμός των μορφών και των τύπων επιμόρφωσης και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.
- Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων και η ανάθεση επιμορφωτικού έργου στους αρμόδιους φορείς.
- Η κατανομή και διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση.
- Η πιστοποίηση μορφών και τίτλων επιμόρφωσης.

Για την πραγματοποίηση των σκοπών του ο ΟΕΠΕΚ μπορεί να συνεργάζεται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, με δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς, με ελληνικά ή ξένα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ καθώς και με ερευνητικά κέντρα.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) υλοποιεί ταχύρρυθμα υποχρεωτικά και προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα, μέσης και ετήσιας διάρκειας με στόχο την ενημέρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ή εκείνων που ήδη υπηρετούν, σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, καθώς και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την Τρίτη προγραμματική περίοδο (2000-2006) υλοποιήθηκαν τα ακόλουθα έργα σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών:

- «Ταχύρρυθμη επιμόρφωση Εκπαιδευτικών με θέμα τον Συσχετισμό Οικογενειακού-Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού».
- «Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης».

Επιπροσθέτως, έχει καταρτισθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, ενώ παράλληλα έχουν υποβληθεί προτάσεις για την επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με την πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 5 κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Ακόμα, σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), υλοποιείται το πρόγραμμα «Αξιοποίηση του διαδικτύου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Το πρόγραμμα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι θα ήθελαν να εμπλακούν στην υλοποίηση προγραμμάτων και δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στη διδασκαλία περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Επίσης, το ΥΠΕΠΘ συνεργάζεται με τη Δ/ση Εκπαίδευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το πρόγραμμα που αφορά στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εκείνο της επιμόρφωσης με τίτλο "in-service training program for educational staff".

Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενημερώνεται από την υπηρεσία Διεθνών Σχέσεων για τα σεμινάρια αυτά με σχετικές προκηρύξεις, μέσω των Δ/σεων και Γραφείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες εκδίδονται από το Τμήμα Διεθνών Οργανισμών.

Τα σεμινάρια είναι διάρκειας 7-14 ημερών, πραγματοποιούνται σχεδόν σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε διάφορες γλώσσες και πληθώρα γνωστικών αντικειμένων καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Τα σεμινάρια διοργανώνονται από Πανεπιστήμια, Ινστιτούτα και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και κυρίως είναι αυτόνομα μαθήματα τα οποία έχουν πάρει έγκριση από τη Γεν. Δ/ση Παιδείας & Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η επιλογή γίνεται μετά από κλήρωση. Οι αιτήσεις των ενδιαφερομένων αποστέλλονται μέσω του ΥΠΕΠΘ και όχι απευθείας στους διοργανωτές ή στον Διεθνή Οργανισμό, διότι δεν γίνονται δεκτές σύμφωνα με τους κανονισμούς του Συμβουλίου της Ευρώπης.

## 2.4. Θεσμοί και πολιτικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη

Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη (Continuing Professional Development, CPD) είναι υποχρεωτική στα μισά από τα κράτη-μέλη της ΕΕ. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν άμεση υποχρέωση να ασχοληθούν με τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη σε όλες τις χώρες. Ακόμα, τυχόν παράλειψη της συγκεκριμένης ενασχόλησης δεν επισύρει, απαραίτητως, και κυρώσεις.

Πάντως, υπάρχουν, γενικώς, δυσχέρειες στον προσδιορισμό του ακριβούς ποσοστού των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης<sup>6</sup> (in-service training). Το πρόβλημα προκύπτει, ακόμα, και στις χώρες τις οποίες η συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη έχει τη μορφή ετησίων προγραμμάτων περιορισμένης διάρκειας: οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν, εθελοντικώς, σε δραστηριότητες που υπάγονται στα πλαίσια της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Είναι προφανές ότι οι στόχοι της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών συναρτώνται τόσο από τις προτεραιότητες που ορίζονται σε εθνικό επίπεδο, όσο και από τις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολικών μονάδων αλλά και αυτών των ίδιων των εκπαιδευτικών. Έτσι, η επαγγελματική κατάρτιση, και πιο συγκεκριμένα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορεί να πάρει πολλές μορφές οργάνωσης και να προσφέρεται από ένα ευρύ φάσμα φορέων παροχής. Δεδομένης, λοιπόν, της ποικιλίας των φορέων παροχής επιμόρφωσης, στην Ευρυδική (2006) ορίστηκαν έξι (6) βασικοί τύποι:

- ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης
- ιδρύματα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών
- κέντρα του δημοσίου για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- σωματεία ή ενώσεις εκπαιδευτικών
- κέντρα κατάρτισης του ιδιωτικού τομέα (π.χ., σχολές ξένων γλωσσών) και, γενικώς,
- άλλοι φορείς παροχής (π.χ. μη κυβερνητικές οργανώσεις, ιδιωτικές εταιρίες).

Στη μεγάλη πλειονότητα, τώρα, των κρατών-μελών συνυπάρχουν όλοι, ή σχεδόν όλοι, οι προηγούμενοι φορείς παροχής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εξαιρέση αποτελούν η Ελλάδα, η Κύπρος και Νορβηγία, στις οποίες υπάρχει μόνο ένας φορέας τέτοιου είδους, καθώς και το Λουξεμβούργο όπου υπάρχουν δύο: στην Ελλάδα και την Κύπρο υπάρχουν μόνο τα κέντρα του δημοσίου, στη Νορβηγία τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης αποτελούν το μοναδικό φορέα παροχής, ενώ στο Λουξεμβούργο η επιμόρφωση παρέχεται μόνο σε ιδρύματα ανωτάτης εκπαίδευσης και σε ιδρύματα παροχής αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών.

<sup>6</sup> Στην Education and Culture, Eurydice, & Eurostat (2005), χρησιμοποιείται ο όρος in-service training (πρβλ. 2.5 ενότητα).

Επίσης, έχει ενδιαφέρον ότι σε αρκετές χώρες, ο σχεδιασμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης έχει αποκεντρωθεί, πλήρως, και αποτελεί αρμοδιότητα των σχολείων. Ως συνέπεια αυτού, τα σχολεία και οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές παρέχουν επιμόρφωση βασισμένη στις ικανότητες και τις αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

### **Τύποι Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών**

Στη Βουλγαρία, την Ισπανία, την Πολωνία, την Πορτογαλία και τη Σλοβενία, η επιμόρφωση, αν και προαιρετική, είναι σαφώς συνυφασμένη με την ανέλιξη της σταδιοδρομίας και την αύξηση του μισθού των εκπαιδευτικών: στην Ισπανία, οι εκπαιδευτικοί που εγγράφονται για κατάρτιση συγκεκριμένης διάρκειας δικαιούνται επιμίσθιο, ενώ στις άλλες τέσσερις η συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης προσμετράται στα προσόντα κατά τις διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης.

Επίσης, μολονότι η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη είναι προαιρετική στη Γαλλία, ενδέχεται να επηρεάσει τις προοπτικές σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και να επισπεύσει την προαγωγή τους: είναι στη διακριτική ευχέρεια του σώματος των επιθεωρητών και του διευθυντού του σχολείου που αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς, να λάβουν υπόψη τους τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα εν λόγω προγράμματα.

Στη Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου (BE fr) η επιμόρφωση έγινε υποχρεωτική το 2002, ενώ στη Φλαμανδική Κοινότητα (BE nl) η σχολική διοικητική αρχή ή η σχολική διαχειριστική ομάδα έχει τη δυνατότητα να ζητήσει την επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Στη Σουηδία, παρόλο που δεν είναι νομοθετημένη ως υποχρεωτική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες κατάρτισης. Μάλιστα, στη Σουηδία, τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να παρέχουν τέτοιες ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς. Στη Ρουμανία η πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε υψηλότερα επαγγελματικά επίπεδα γίνεται μέσα από εξετάσεις. Έτσι, η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική ανά πενταετία για τους εκπαιδευτικούς της Ρουμανίας, οι οποίοι δεν συμμετέχουν σε αυτές τις εξετάσεις. Τέλος, στη Σλοβενία είναι υποχρεωτική η επιμόρφωση που συνδέεται με την εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ενώ στην Ελλάδα, η κατάρτιση είναι υποχρεωτική μόνο για τους νεοεισαχθέντες στο εκπαιδευτικό επάγγελμα.

### **Διάρκεια Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών**

Η ελάχιστη ετήσια διάρκεια υποχρεωτικής επιμόρφωσης ποικίλλει από κράτους σε κράτος. Έτσι, στην Εσθονία, για το συγκεκριμένο θέμα, αφιερώνονται, υποχρεωτικά, 32 ώρες, ενώ στη Σκωτία 35. Αντιθέτως, οι αντίστοιχες ώρες στη Λετονία είναι 12, στην Ουγγαρία 17, στη Ρουμανία 19, στη Φιλανδία και τη Λιθουανία 18, ενώ στο Βέλγιο και τη Μάλτα 21.

Σε αρκετές χώρες, ο χρόνος που πρέπει να αφιερώνεται στην επιμόρφωση εκφράζεται είτε σε ημέρες ανά έτος (Μάλτα και Φιλανδία 3 ημέρες, Σκωτία 5 ημέρες), είτε σε ημέρες ανά συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Λετονία ανά τριετία, Εσθονία, Λιθουανία και Ρουμανία ανά πενταετία, Ουγγαρία ανά επταετία).



Στις Κάτω Χώρες κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει, κάθε χρόνο, το 10% των ωρών απασχόλησής του σε θέματα που αφορούν στην προώθηση του επαγγελματισμού του. Πάντως, ο τρόπος διευθέτησης του συγκεκριμένου χρόνου εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του κάθε σχολείου.

Στην Αυστρία, τη Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο –Αγγλία, Ουαλία, Βόρειο Ιρλανδία– και το Λιχτενστάιν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει κυμαινόμενη διάρκεια. Έτσι, στη Γερμανία η διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης διαφέρει ανάλογα με το κάθε ομόσπονδο κρατίδιο. Ομοίως, ούτε στο Λιχτενστάιν καθορίζεται κεντρικά ο αριθμός των ωρών της υποχρεωτικής επιμόρφωσης, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε μία τουλάχιστον δραστηριότητα κατάρτισης κάθε δύο χρόνια.

### **Η Στήριξη των Εκπαιδευτικών**

Η στήριξη των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να χωριστεί σε δύο κατηγορίες: στήριξη των νέων, στο επάγγελμα, εκπαιδευτικών και στήριξη των εν ενεργεία διδασκόντων. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός είναι και ουσιαστικός και τυπικός. Είναι προφανές ότι ο οιοσδήποτε αναλαμβάνει να επιτελέσει για πρώτη φορά μία εργασία, χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση και καθοδήγηση από την αντίστοιχη που ενδέχεται να προσφερθεί σε πεπειραμένο συνάδελφό του. Σε ό,τι αφορά, τώρα, στο τυπικό μέρος του διαχωρισμού αυτού αρκεί να παρατηρήσουμε την έμφαση που δίνεται, γενικώς από τις χώρες-μέλη της ΕΕ, στην επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών διδασκόντων. Μάλιστα, ακραία έκφραση του φαινομένου αποτελεί η Ελλάδα, στην οποία, σε επαγγελματική κατάρτιση καλούνται υποχρεωτικά μόνο οι νεοεισερχόμενοι στο χώρο διδάσκοντες.

### **Μέτρα Στήριξης Νέων Εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει την αρχική τους κατάρτιση, είτε επιπλέον, και την τελική φάση αναγνώρισης της κατάρτισης “στην εργασία”, αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους. Έτσι, ειδικά μέτρα στήριξης μπορούν να βοηθήσουν αυτούς τους εκπαιδευτικούς να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν ως νέοι στο επάγγελμα. Τα πιθανά οφέλη, λοιπόν, μιας τέτοια μεταχείρισης είναι, μάλλον, εμφανή. Εντούτοις, η ειδική καθοδήγηση σε νέους εκπαιδευτικούς, είτε υπό τη μορφή βοήθειας στην τάξη, είτε υπό τη μορφή ειδικής κατάρτισης, δεν είναι, ακόμα, πολύ διαδεδομένη την ΕΕ: μόνο οι μισές χώρες παρέχουν ειδική καθοδήγηση σε νέους δασκάλους, ενώ σε άλλες τρεις χώρες έχουν τεθεί σε εφαρμογή πιλοτικές πρωτοβουλίες (Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο –Αγγλία, Ουαλία– και Νορβηγία

Σε χώρες, τώρα, όπου παρέχεται υποστήριξη σε νέους εκπαιδευτικούς, η συνήθης λειτουργία της είναι η εξής: οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποβοηθούνται, κυρίως, από την επόπτευση της διεκπεραίωσης των καθηκόντων τους στην τάξη, αλλά και μέσω των άτυπων συζητήσεων με τους επόπτες τους. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος του επόπτη-συμβούλου ανατίθεται είτε σε κάποιον έμπειρο εκπαιδευτικό, είτε στο διευθυντή του σχολείου. Επίσης, πρέπει να σημειώσουμε το εξής: όπου υπάρχουν διευθετήσεις για επόπτευση και στήριξη των νέων εκπαιδευτικών, αυτή η στήριξη παρέχεται, άνευ όρων, σε όλους τους ενδιαφερομένους

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρειο Ιρλανδία) και την Πολωνία η στήριξη των νέων εκπαιδευτικών είναι υποχρεωτική: στην Πολωνία αφορά τους υπό κατάρτιση εκπαιδευτικούς και τους συμβασιούχους, ενώ στη Βόρειο Ιρλανδία το πρόγραμμα της Αρχικής Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Early Professional Development scheme). Παρομοίως, στην Ελλάδα, τη Βουλγαρία, την Ισπανία και την Ιταλία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθήσουν πρόγραμμα κατάρτισης κατά την περίοδο που τελούν υπό εργασιακή δοκιμή, ουσιαστικά δηλαδή, κατά την είσοδό τους στο συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο. Πάντως, η διάρκεια αυτής της ειδικής κατάρτισης ποικίλει –και μάλιστα, ευρέως– μεταξύ των τριών τελευταίων χωρών.

Στην Ελλάδα, π.χ., η στήριξη των νέων εκπαιδευτικών παρέχεται με την εισαγωγική επιμόρφωσή τους, η οποία αφορά σε ένα πρόγραμμα εκατό ωρών (100) που παρακολουθείται υποχρεωτικά από όλους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στον δημόσιο τομέα. Ακόμα, στη Βουλγαρία, όπου το αντίστοιχο πρόγραμμα καλύπτει ίδιες παραμέτρους με το ελληνικό, η παρακολούθηση είναι μέχρι εικοσιτέσσερις (24) ώρες. Για το ίδιο θέμα, στην Ιταλία διατίθενται σαράντα (40) ώρες, ενώ στην Ισπανία η διάρκεια ποικίλει, αφού η διαδικασία οργανώνεται με ευθύνη των Αυτόνομων Κοινοτήτων.

Επίσης, πρέπει να σημειώσουμε ότι στην Ιρλανδία, την Ισλανδία, την Κύπρο, το Λιχτενστάιν, την Πολωνία, τη Σλοβακία και την Τσεχία τα όποια μέτρα στήριξης υπάρχουν για τους νέους εκπαιδευτικούς δεν εφαρμόζονται υποχρεωτικά. Τέλος, στην Αυστρία, το Βέλγιο, τη Γαλλία, τη Δανία, την Εσθονία, τις Κάτω Χώρες, τη Λετονία, τη Λιθουανία, το Λουξεμβούργο, τη Μάλτα, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία, τη Σλοβενία, Σουηδία και τη Φιλανδία, δεν προβλέπεται παρόμοιο μέτρο για τους νέους εκπαιδευτικούς.

### **Στήριξη εν ενεργεία Εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις στις οποίες να θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια. Έτσι, είναι πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες στιγμές της σχολικής τους ζωής να αισθανθούν ότι χρειάζονται βοήθεια. Προβλήματα, π.χ., που ανακύπτουν στην τριβή των εκπαιδευτικών με τη σχολική καθημερινότητα μπορούν να εντοπιστούν στις επόμενες κατηγορίες:

- διαπροσωπικές συγκρούσεις με μαθητές, γονείς, συναδέλφους, προϊσταμένους κλπ
- δυσκολίες στην επιτέλεση της διδακτικού έργου λόγω αλλαγής της διδακτέας ύλης, εισαγωγής νέου εξοπλισμού κλπ
- εργασία με μεικτές ομάδες μαθητών<sup>7</sup> ενώ, βεβαίως, δεν είναι αμελητέα και
- προσωπικά προβλήματα του ίδιου του εκπαιδευτικού.

<sup>7</sup> Μεικτές ομάδες μαθητών θεωρούνται εκείνες στις οποίες συμμετέχουν μαθητές από μία ή περισσότερες από τις επόμενες ειδικές κατηγορίες: μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές από οικογένειες μεταναστών, μαθητές με προβληματικό κοινωνικό ιστορικό ή κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και μαθητές με σημαντικά μαθησιακά προβλήματα.

Στην πλειονότητα, τώρα, των χωρών της ΕΕ, η στήριξη που παρέχεται στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς αφορά, κυρίως, μόνο στις δύο ενδιάμεσες κατηγορίες. Μάλιστα, στη Δανία και την Ελλάδα, η στήριξη παρέχεται μόνο για βοήθεια στα διδακτικά προβλήματα της δεύτερης κατηγορίας. Αντιστοίχως, στην Ιταλία οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δέχονται υποστήριξη μόνο όταν εργάζονται με μεικτές ομάδες μαθητών.

Αξιοσημείωτο, πάντως, είναι, το εξής: σε σχέση με τις προηγούμενες τέσσερις κατηγορίες, λιγότερο συχνή εμφανίζεται η παροχή ψυχολογική ενίσχυση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις προβλημάτων προσωπικού χαρακτήρα. Μάλιστα, σε ορισμένες χώρες, υπάρχει η αίσθηση ότι η παροχή τέτοιου είδους στήριξης ενδέχεται να εκληφθεί ως άμεση αναγνώριση ύπαρξης ψυχολογικού προβλήματος για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό.

Σε κάθε περίπτωση, οι διάφορες διαδικασίες για τη διευθέτηση των προβλημάτων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δεν είναι θεσμοθετημένες: μόνο στο ένα τρίτο των χωρών υπάρχουν κανονισμοί, ή επίσημες συστάσεις, για προβληματικές καταστάσεις οι οποίες ενδέχεται να προκύψουν στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και να καταστήσουν απαραίτητη την ειδική υποστήριξη των τελευταίων. Στις υπόλοιπες χώρες, είτε δεν υπάρχει κάποιο αντίστοιχο ρυθμιστικό πλαίσιο, είτε, όταν υπάρχει, αφορά μόνο σε πολύ συγκεκριμένες περιπτώσεις. Παρόλα αυτά, όταν προκύπτει ανάγκη και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι πρέπει να ζητήσουν βοήθεια, υπάρχει η δυνατότητα να τους δοθεί, έστω και σε ανεπίσημη βάση.

## 2.5. Διαδικασίες και συστήματα αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης

Με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέστησε ομάδα ειδικών προκειμένου να εκπονήσουν δείκτες αξιολόγησης αναφορικά με την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η θεμελίωση συστημάτων αξιολόγησης και πιστοποίησης αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οδήγησε σε μεταρρυθμίσεις ενώ παράλληλα απετέλεσε έναν από τους κύριους άξονες βελτίωσης της εν λόγω εκπαίδευσης.

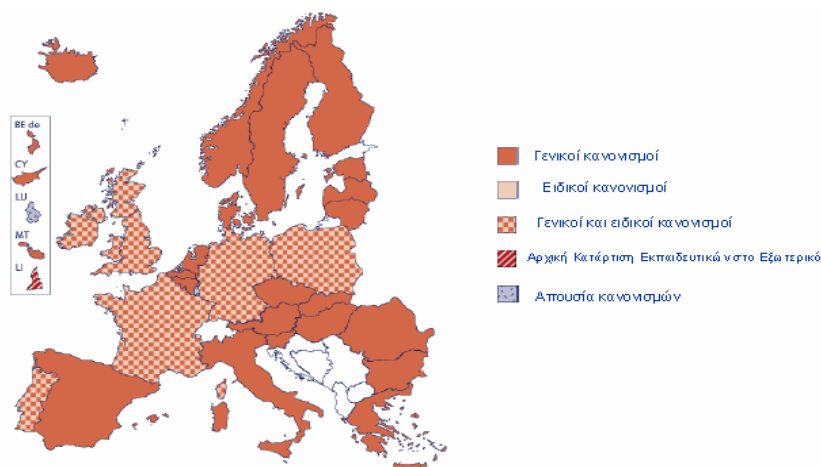
Στοχεύοντας στην περαιτέρω πληροφόρηση των αρμοδίων ευρωπαϊκών φορέων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ζήτησε από το δίκτυο «Ευρυδίκη»<sup>8</sup> να εκπονήσει μελέτη αναφορικά με τις σχετικές διατάξεις για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.

Χρήσιμα στοιχεία από τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζονται στη συνέχεια:

### Διαδικασίες αξιολόγησης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Πέρα από το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε θέματα αξιολόγησης ή διαπίστευσης, **δεν έχει γίνει προσαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης που να αφορά στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών.**

**Σχήμα 3.** Κανονισμοί για την αξιολόγηση της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη γενική εκπαίδευση



Πηγή: Ευρυδίκη

Στη Γερμανία, οι ειδικοί κανονισμοί εφαρμόζονται αποκλειστικά στην αξιολόγηση της τελικής προετοιμασίας για την πρακτική άσκηση (αρχική εισαγωγή) που οργανώνουν τα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών (Studienseminare). Η κατάσταση είναι παρόμοια στη Γαλλία. Στην Ιρλανδία, η παροχή τελικής διδακτικής πρακτικής αξιολογείται ανεξάρτητα. Στην Πολωνία, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών παρέχεται από τα πανεπιστήμια σύμφωνα με τους γενικούς κανονισμούς για τον έλεγχο ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπάρχουν ρυθμίσεις που ορίζουν την επανεξέταση όλων των

<sup>8</sup> «Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη»  
Ευρυδίκη: Το δίκτυο πληροφοριών για την εκπαίδευση στην Ευρώπη

ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Υπηρεσία διασφάλισης Ποιότητας (QAA). Στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρειο Ιρλανδία, υπάρχουν ξεχωριστές ρυθμίσεις, που έχουν οριστεί από το νόμο, που αφορούν τα σώματα σχολικών επιθεωρητών για την αξιολόγηση του προγράμματος αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η κατάσταση είναι παρόμοια στη Σκωτία.

### **Στόχοι αξιολόγησης προγραμμάτων επιμόρφωσης-κατάρτισης**

Η βασική μεθοδολογία της αξιολόγησης ενός προγράμματος περιλαμβάνει συλλογή, καταγραφή και ανάλυση στοιχείων με στόχο:

- τον προσδιορισμό και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του με κριτήρια βασισμένα στους στόχους του,
- τον εντοπισμό και την εκτίμηση του βαθμού θετικής ή αρνητικής συμβολής των βασικών δραστηριοτήτων και των χαρακτηριστικών τους στη διαμόρφωση της εκτιμώμενης αποτελεσματικότητας
- τη διαμόρφωση κρίσεων ή/και συστάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας ενός επιμορφωτικού προγράμματος
- να ανατροφοδοτεί τους σχεδιαστές των προγραμμάτων με δυναμικά δεδομένα για τον επανακαθορισμό των στόχων και τον επανασχεδιασμό θεματικών και διδακτικών εννοιών επιμόρφωσης.

Κύρια κριτήρια της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, συνήθως, αποτελούν:

- η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ή και η διαμόρφωση στάσεων
- η βελτίωση της επαγγελματικής, οικονομικής ή κοινωνικής θέσης ή και η μεταβολή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα κυρίως λόγω της συμμετοχής τους

### **Μοντέλα αξιολόγησης**

Η βιβλιογραφία που αναφέρεται σε μοντέλα και μεθόδους αξιολόγησης είναι πολύ πλούσια. Υπάρχει μια πολύ μεγάλη σειρά γνωστικών μοντέλων (περισσότερα από 50) τα οποία αλληλοσυμπληρούμενα αποτελούν και το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης.

Μεταξύ όλων αυτών των θεωρητικών σχημάτων παρατηρούνται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις για διαφορετικούς λόγους που κυρίως εντοπίζονται:

- Στη διαφορετική αφετηρία από την οποία ξεκινούν οι θεωρητικοί επιστήμονες
- Στο διαφορετικό φιλοσοφικό, θεωρητικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό
- Στη διαφορετική αντίληψη για την αξιολόγηση, και
- Στη διαφορετική αντίληψη για το περιεχόμενο της αξιολόγησης.

Από τις ταξινομήσεις και ομαδοποιήσεις των θεωρητικών σχημάτων που έχουν γίνει από τους Worthen & Sanders (1987) και στη χώρα μας από τον Δημητρόπουλο (2004)

## 2ο Παραδοτέο: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης

διακρίνονται επτά μοντέλων αξιολόγησης. Τα επικρατέστερα μοντέλα όπως και το αντικείμενό τους παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες<sup>9</sup>:

Ερευνητές	Επίπεδα αξιολόγησης	Εισροές- Διαδικασία Επιμόρφωσης	Αναδράσεις	Μάθηση	Εκτέλεση εργασίας	Οργανισμός	Κοινωνικό σύνολο
Kirkpatrick (1969)			✓	✓	✓	✓	
Hamblin (1974)			✓	✓	✓	✓	
Campbell-Dunette-Lawer-Weick (1970)					✓	✓	
Boydell (1970)				✓	✓	✓	
Warr-Bird-Rackham (1970)		✓	✓		✓	✓	
Burgoyne Singh (1970)				✓	✓	✓	✓
C.I.P.P.		✓	✓	✓			

Ερευνητές	Επίπεδα αξιολόγησης	Εισροές- Διαδικασία Επιμόρφωσης	Αναδράσεις	Μάθηση	Εκτέλεση εργασίας	Οργανισμός	Κοινωνικό σύνολο
Brewester (1980)		✓	✓	✓	✓	✓	
Truskie (1982)			✓	✓	✓	✓	
Clement-Aranda (1982)				✓	✓	✓	
Pattan (1983)					✓		
Petridou (1990)			✓	✓	✓	✓	✓

### Εργαλεία αξιολόγησης

Βασικά εργαλεία αξιολόγησης θεωρούνται: α) η παρατήρηση, β) το ερωτηματολόγιο, γ) η έκθεση, δ) η συνέντευξη, ε) η ελεύθερη συζήτηση, στ) το ημερολόγιο, η) οι κλίμακες μέτρησης, ζ) οι κοινωνιομετρικές-ψυχομετρικές τεχνικές κ.λπ.)

### Συστήματα αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης

Η αξιολόγηση αποτελεί μια ερευνητική δραστηριότητα που απαιτεί καθορισμένη μεθοδολογία και επιδιώκει την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος επιμόρφωσης και παράλληλα τον εντοπισμό των παραγόντων που ενδεχόμενα επέδρασαν αρνητικά στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των βασικών συντελεστών του.

Η αξιολόγηση της ποιότητας των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων (ΕΠ) σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης διακρίνεται σε τρία είδη ανάλογα με τον στόχο της:

Α) Το επιδιωκόμενο ΕΠ (*intended curriculum*) στο οποίο γίνεται αναφορά στις επιδιώξεις του φορέα υλοποίησης σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

<sup>9</sup> ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΙΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ ΤΩΝ ΤΕΙ: Προτάσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης και Βελτιστοποίησης των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων. 17ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αγνή Σιούλα, Εμμανουήλ Γαρουφάλλου

Β) Το ΕΠ που τελικά υλοποιείται (*implemented curriculum*)

Γ) Το ΕΠ που τελικά κατακτιέται από τους εκπαιδευτικούς (*achieved curriculum*)

Η αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης περιλαμβάνει:

Α. Έμψυχα στοιχεία :

- εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές
- διοικητικό προσωπικό
- επιστημονικά υπευθύνους
- επιστημονικούς συμβούλους
- γραμματειακή υποστήριξη

Β. Μη έμψυχα στοιχεία:

Υλικά στοιχεία:

- κτιριακή & υλικοτεχνική υποδομή
- οικονομικές παροχές
- εκπαιδευτικό υλικό, μέσα, εργαστήρια

Γενικά λειτουργικά:

- διαδικασία επιλογής επιμορφούμενων
- διαδικασία επιλογής επιμορφωτών
- αναλυτικά Προγράμματα
- διάρθρωση και εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος επιμόρφωσης
- διαδικασία πιστοποίησης - αναγνώρισης

Η διαδικασία αξιολόγησης αποτελείται ενδεχομένως από εξωτερική αξιολόγηση, στην οποία φορείς ή άτομα εκτός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος ή προγράμματος αξιολογούν την παροχή, και την εσωτερική αυτό-αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται κανονικά από τον ίδιο τον φορέα παροχής. Η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση συνδέονται συχνά στενά. Ο ένας τύπος αξιολόγησης ενδέχεται να βασίζεται στα συμπεράσματα που έχει συνάξει ο άλλος, ή ο καθένας από τους δύο τύπους αξιολόγησης ενδέχεται να αντλεί συμπεράσματα από τον άλλο. Σε ορισμένες χώρες, η αξιολόγηση ενδέχεται να θεωρηθεί ως μια και μόνη διαδικασία που αποτελείται από ένα στάδιο που ολοκληρώνεται από άτομα που προέρχονται από το συγκεκριμένο ίδρυμα και ένα άλλο στάδιο από εξωτερικούς αξιολογητές.

### **Εσωτερική αξιολόγηση**

Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτο-αξιολόγηση) της κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορεί να ορισθεί ως η διαδικασία αξιολόγησης για την οποία είναι αρμόδιοι όσοι συμμετέχουν σε ένα συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η διαδικασία δύναται να αποτελείται από τη συστηματική συλλογή στοιχείων και την υποβολή ερωτήσεων στους εκπαιδευτικούς και, γενικά, έχει ως αποτέλεσμα τη σύνταξη τελικής έκθεσης.



Η εσωτερική αξιολόγηση προσφέρει ευκαιρίες για βελτίωση της ποιότητας εφόσον πρόκειται για συλλογική εκτίμηση των δομών και των πρακτικών που ισχύουν εντός του ενδιαφερόμενου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Υπάρχουν κανονισμοί που αφορούν στην εσωτερική αξιολόγηση σε όλες τις χώρες και περιφέρειες με εξαίρεση το Λουξεμβούργο. Σε όλες σχεδόν τις χώρες, η εσωτερική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική. Συνιστάται στην Ισπανία, τη Γαλλία, την Κύπρο και τη Σλοβενία ενώ είναι προαιρετική στη Μάλτα.

### *Αρμόδιοι φορείς για τον συντονισμό*

Την ευθύνη της οργάνωσης και του συντονισμού της εσωτερικής αξιολόγησης ενδέχεται να φέρουν διάφορα σώματα, όπως είναι το συμβούλιο που διευθύνει ή διοικεί το ίδρυμα που πρόκειται να αξιολογηθεί, ή μια ειδική επιτροπή αξιολόγησης που έχει δημιουργηθεί ειδικά για αυτόν το σκοπό από το ίδιο το ίδρυμα, ή ένα συμβούλιο εκπροσώπων του ακαδημαϊκού προσωπικού.

Στις περισσότερες χώρες, ο συντονισμός είναι αρμοδιότητα της διεύθυνσης. Εκεί όπου δεν συμβαίνει αυτό, η αρμοδιότητα αυτή αναλαμβάνεται, συνήθως, από την επιτροπή αξιολόγησης. Στην Πορτογαλία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) και τη Βουλγαρία, στο συντονισμό της εσωτερικής αξιολόγησης συμμετέχουν όλα ή σχεδόν όλα τα σώματα που προαναφέρθηκαν.

Στη Γερμανόφωνη Κοινότητα του Βελγίου, τη Γαλλία, τις Κάτω Χώρες, την Πορτογαλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ισλανδία (στην εσωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που σχετίζεται με την εξωτερική αξιολόγηση), τη Νορβηγία, τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία, η διεύθυνση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων φέρει από κοινού την ευθύνη του συντονισμού με την επιτροπή διεύθυνσης ή με επιτροπή αξιολόγησης που σχηματίστηκε για αυτό το σκοπό.

Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Γερμανία (στην περίπτωση των ινστιτούτων κατάρτισης εκπαιδευτικών), την Πολωνία, τη Σλοβενία και την Ισλανδία (για την τακτική εσωτερική αξιολόγηση των ινστιτούτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), η ευθύνη του συντονισμού ανήκει κυρίως στη διεύθυνση του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Στη Δανία, η επιτροπή διοίκησης είναι ο μόνος φορέας που είναι αρμόδιος για τον συντονισμό της εσωτερικής αξιολόγησης.

Στη Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου, τη Γερμανία (στα πανεπιστήμια και τα κολέγια κατάρτισης), την Ελλάδα, την Ισπανία, την Ιρλανδία, την Ιταλία, τη Λιθουανία και την Ουγγαρία (κατά την ετήσια εσωτερική αξιολόγηση), η επιτροπή αξιολόγησης είναι ο μόνος φορέας που είναι αρμόδιος για τον συντονισμό.

Ένα συμβούλιο από εκπροσώπους ακαδημαϊκού προσωπικού συμβάλλει, επίσης, στον συντονισμό της εσωτερικής αξιολόγησης στην Εσθονία, την Ιταλία (σε προαιρετική βάση), την Πορτογαλία, τη Σλοβακία (προαιρετικά) και τη Βουλγαρία.

Σε οκτώ χώρες, συγκεκριμένα, την Κύπρο, τη Λετονία, το Λουξεμβούργο, την Ουγγαρία (στην εσωτερική αξιολόγηση πριν από την εξωτερική αξιολόγηση), τη Μάλτα, την Αυστρία, τη Φινλανδία και τη Σουηδία, δεν υπάρχουν επίσημοι κανονισμοί για τους φορείς που είναι αρμόδιοι για το συντονισμό εσωτερικής αξιολόγησης της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών.

**Σχήμα 4.** Φορείς αρμόδιοι για τον συντονισμό της εσωτερικής αξιολόγησης της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη γενική εκπαίδευση

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE 1 2		EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU 1 2		MT
Διοίκηση		●	●	●			●				●									
Επιτροπή διοίκησης του εκπαιδευτικού ιδρύματος		●			●								○							
Επιτροπή αξιολόγησης εντός του εκπαιδευτικού ιδρύματος	●					●		●	●	●	●	●	●				●		●	
Συμβούλια εκπροσώπων ακαδημαϊκού προσωπικού								●					○							

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS 1 2		LI	NO	BG		RO
Διοίκηση	●		●	●	●	○			●	●		●	●		●	●	●
Επιτροπή διοίκησης του εκπαιδευτικού ιδρύματος	●			●					●	●				>>	●	●	
Επιτροπή αξιολόγησης εντός του εκπαιδευτικού ιδρύματος				●						●		●				●	●
Συμβούλια εκπροσώπων ακαδημαϊκού προσωπικού				●		○										●	

● Υποχρεωτική      ○ Προαιρετική      >> Αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό  
 ● Συστάται      □ Απουσία Κανονισμών ή καμία αναφορά που περιλαμβάνεται σε αυτούς

Πηγή: Ευρυδίκη

#### Συμμετέχοντες

Στην εσωτερική αξιολόγηση μπορούν να συμμετέχουν η διοίκηση, το ακαδημαϊκό προσωπικό ή οι σπουδαστές του ενδιαφερόμενου εκπαιδευτικού ιδρύματος, αλλά και εμπειρογνώμονες ειδικευμένοι στην αξιολόγηση. Οι ειδικοί αυτοί εμπειρογνώμονες είτε ενεργούν εκ μέρους του διευθυντή ή του συμβουλίου της σχολής, ή απλά να προσφέρουν τη μεθοδολογική/τεχνική τους υποστήριξη στο προσωπικό που είναι αρμόδιο για την διεξαγωγή της αξιολόγησης.

Σε όλες, σχεδόν, τις χώρες όπου υφίστανται κανονισμοί, η διεύθυνση του εκπαιδευτικού ιδρύματος, οι εκπρόσωποί του, και το ακαδημαϊκό προσωπικό και οι σπουδαστές του είτε είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν στην αξιολόγηση είτε συσιστάται να το πράττουν.

**Σχήμα 5.** Συμμετέχοντες στην εσωτερική αξιολόγηση της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη γενική εκπαίδευση

	BE fr	BE de	BE nl	CZ		DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU		MT
				1	2													1	2	
Διεύθυνση	●	●	●	●	●		●	●	●						●	●		●		
Εκπαιδευτικό προσωπικό	●	●	●		●		●	●	●						●	●		●		
Σπουδαστές	●	●	●		●		●	●	●						●	●		○		
Αξιολόγηση ειδικών που εργάζονται για λογαριασμό του διευθυντή ή της επιτροπής	○						○					●	○							
Ειδική αξιολόγηση που παρέχουν βοήθεια προς το προσωπικό	○	○					○			●			○							

	NL	AT	PL		PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR		UK-SCT		IS		LI	NO	BG	RO	
			1	2						1	2	1	2	1	2					
Διεύθυνση	○		●	●	●		●					●	●					●	●	●
Εκπαιδευτικό προσωπικό	●		○		●		●					●	●					●	●	●
Σπουδαστές	●		○		●		●					●	●				>>	●	●	●
Αξιολόγηση ειδικών που εργάζονται για λογαριασμό του διευθυντή ή της επιτροπής			○				○					○	●						○	
Ειδική αξιολόγηση που παρέχουν βοήθεια προς το προσωπικό			○				○					●	●					○	○	

● Υποχρεωτική      ○ Προαιρετική      >> Αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό  
 ● Συνιστάται      □ Απουσία Κανονισμών ή καμία αναφορά που περιλαμβάνεται σε αυτούς

Πηγή: Ευρυδίκη

Αρκετές χώρες δηλώνουν ότι άλλοι συμμετέχοντες δύνανται να συμβάλλουν στην εσωτερική αξιολόγηση, περιλαμβανομένου του μη ακαδημαϊκού προσωπικού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των εξωτερικών ενδιαφερομένων φορέων από τον επιχειρηματικό τομέα ή τον ακαδημαϊκό βίο, αλλά και από πρώην απόφοιτους του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

#### Επίσημα έγγραφα που ορίζουν κριτήρια αξιολόγησης

Είναι δυνατόν οι κανονισμοί να παραπέμπουν σε διάφορα επίσημα έγγραφα, όπως η γενική νομοθεσία που διέπει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι κανονισμοί για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι προδιαγραφές των προσόντων που απαιτούνται από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ο κατάλογος με τα κριτήρια αξιολόγησης (είτε πρόκειται για κατάλογο που αφορά στην εσωτερική αξιολόγηση ή κατάλογο των κριτηρίων που εφαρμόζονται για εξωτερική αξιολόγηση) ή σε εθνικούς δείκτες, οι οποίοι λαμβάνονται υπόψη για την εκπόνηση των κριτηρίων για εσωτερική αξιολόγηση.

Όλες σχεδόν οι χώρες χρησιμοποιούν τη νομοθεσία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση για να ορίσουν τα κριτήρια εσωτερικής αξιολόγησης, πάντα σε συνδυασμό με αρκετά από τα άλλα έγγραφα που αναφέρονται πιο πάνω. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, η χρήση τέτοιων εγγράφων είναι υποχρεωτική, με εξαίρεση τη Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου και τη Ρουμανία, όπου συνιστάται η χρήση τους.

Αρκετές χώρες δημοσιεύουν ειδικά έγγραφα, όπου περιλαμβάνεται ένας κατάλογος κριτηρίων εσωτερικής αξιολόγησης, για να υποστηρίξουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο έργο τους.

**Σχήμα 6.** Επίσημα έγγραφα που θα χρησιμοποιηθούν για την εκπόνηση κριτηρίων εσωτερικής αξιολόγησης της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη γενική εκπαίδευση

	BE fr	BE de	BE nl	CZ 1	CZ 2	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV 1	LV 2	LT	LU	HU	MT	
Νομοθεσία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση	●	●		●			●	●	●			●	●		●	●	●				
Κανονισμοί/πρωτόκολλο/κατευθυντήριων γραμμών για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών	●	●					●	●									●				
Προδιαγραφές προσόντων για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς	●	●	●				●	●	●								●	●			
Κατευθυντήριες γραμμές/κατάλογος κρηρίων για εσωτερική αξιολόγηση	●		●	●			(:)		●	●	●	●	●					●		●	
Κατάλογος κρηρίων που χρησιμοποιούνται για εξωτερική αξιολόγηση	●		●	●			○	●	●	●									●		
Εκθέσεις για τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης				●					●	●					●				●		●
Εθνικοί δείκτες (για την ανάλυση δεικτών/σπουδαστών, οι επιδόσεις των σπουδαστών κτλ.)	●							●	●							●	●				
	NL	AT	PL 1	PL 2	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ UK- WLS/NIR/SCOT	IS 1	IS 2	LI	NO	BG	RO					
Νομοθεσία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση	○		●				●				●			●			●	●	●	●	
Κανονισμοί/πρωτόκολλο/κατευθυντήριων γραμμών για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών	○		●	●																●	●
Προδιαγραφές προσόντων για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς	○		●	●																	●
Κατευθυντήριες γραμμές/κατάλογος κρηρίων για εσωτερική αξιολόγηση	●		●	●	●		○				○			●	>>					●	
Κατάλογος κρηρίων που χρησιμοποιούνται για εξωτερική αξιολόγηση	●		●	●	●		○				○									●	●
Εκθέσεις για τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης	●		●	●	●		●				●			●						●	●
Εθνικοί δείκτες (για την ανάλυση δεικτών/σπουδαστών, οι επιδόσεις των σπουδαστών κτλ.)	○		●	●	●		●				●										●

● Υποχρεωτική      ○ Προαιρετική      >> Αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό  
 ● Συστάται      □ Απουσία Κανονισμών ή καμία αναφορά που περιλαμβάνεται σε αυτούς

Πηγή: Ευρυδίκη

Σε 13 χώρες, τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνεκτιμούνται κατά τη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης γιατί αυτή είτε είναι υποχρεωτική είτε υπάρχουν συστάσεις για την εκτέλεσή της. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ειδικοί κανονισμοί για αυτόν το σκοπό, αναμένεται η χρήση των αποτελεσμάτων εξωτερικής αξιολόγησης στην εσωτερική αξιολόγηση.

### Πεδίο Αξιολόγησης

Όπως και στην εξωτερική αξιολόγηση η εσωτερική αξιολόγηση ενδέχεται να εστιάζει σε θέματα όπως το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης, στις τοποθετήσεις για εργασία σε σχολεία των φοιτητών παιδαγωγικών σχολών, στις αναλογίες εκπαιδευτών/σπουδαστών ή στην γενική υποδομή του ενδιαφερόμενου ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από τις χώρες που διαθέτουν επίσημους κανονισμούς σχετικά με το πεδίο της εσωτερικής αξιολόγησης, οι περισσότερες καλύπτουν όλα (ή σχεδόν όλα) τα προαναφερθέντα ζητήματα.

Ενώ αυτοί πρέπει να ληφθούν υπόψη σε υποχρεωτική βάση σε πολλές χώρες, η συνεκτίμησή τους είναι είτε υποχρεωτική ή συστάται ή πραγματοποιείται σε προαιρετική βάση στην Δημοκρατία της Τσεχίας (εσωτερική αξιολόγηση πριν από την εξωτερική

αξιολόγηση), τη Γερμανία, την Ουγγαρία (εσωτερική αξιολόγηση πριν από την εξωτερική αξιολόγηση) και τη Ρουμανία. Η Ιταλία είναι η μόνη χώρα όπου το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν λαμβάνεται υπόψη στους κανονισμούς που αφορούν την εσωτερική αξιολόγηση.

**Σχήμα 7.** Το πεδίο εσωτερικής αξιολόγησης της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη γενική εκπαίδευση

	BE		BE	CZ		DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV			LT	LU	HU	
	fr	de	nl	1	2										1	2	3			1	2
Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος κατάρτισης που προσφέρει το ίδρυμα	●	●	●	●			●	●	●	●						●	●	●			●
Διαδακτικές μέθοδοι	●	●	●				●	●	●	●			○			●	●	●			●
Πρακτικές αξιολόγησης	●	●	●	●			●	●	●	●			○			●	●	●			●
Ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης	●	●	●	●			●	●								●	●	●			●
Τοποθετήσεις για εργασία σε σχολεία	●	●	●	●			○	○					(*)			●	●	●			●
Συμπράξεις με σχολεία	●	●	●	●			○	○	○	●						●	●	●			●
Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων	●	●	●	●			●	●	●	●					●	●	●	●			●
Αναλογία καταρτιστών/σπουδαστών	●		●				●	●	●	●				●	●	●	●	●			●
Επδόσεις σπουδαστών	●	●	●	●			●	●	●	●				●	●	●	●	●			●
Συμπεριφορές σπουδαστών (κίνητρα)	●	●	●				○	●	●	●						●		●			●
Απόψεις σπουδαστών για την εκπαίδευση που λαμβάνουν	●	●	●				●	●	●	●						●	●	●			●
Υποδομή	●	●	●	●			○	●	●	●				●	●	●	●	●			●
	MT	NL	AT	PL		PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR		UK- SCT	IS		LI	NO	BG	RO		
				1	2									1	2						
Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος κατάρτισης που προσφέρει το ίδρυμα		●		●		●		●					●	●	●			●	●	●	
Διαδακτικές μέθοδοι		●		●		●		○					●	●	●			●	●	●	
Πρακτικές αξιολόγησης		●		●		●							●	●	●			●	●	●	
Ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης		●		●		●		●					●	●	●			●	●	●	
Τοποθετήσεις για εργασία σε σχολεία						●		○					●	●	●		>>	●	●	●	
Συμπράξεις με σχολεία		●				●		○					●	●	●			●	●	●	
Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων		●		●		●		●					●	●	●			●	●	●	
Αναλογία καταρτιστών/σπουδαστών		●		●		●		●					●	●	●			○		●	
Επδόσεις σπουδαστών		●		●		●		●					●	●	●			●	●	●	
Συμπεριφορές σπουδαστών (κίνητρα)		●				●		○					●	●	●			●	●	●	
Απόψεις σπουδαστών για την εκπαίδευση που λαμβάνουν		●		●		●		●					●	●	●			●	●	●	
Υποδομή		●		●		●		●					●	●	●			●	●	●	

● Υποχρεωτική      ○ Προαιρετική      >> Αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό  
 ● Συστάται      □ Απουσία Κανονισμών ή καμία αναφορά που περιλαμβάνεται σε αυτούς

Πηγή: Ευρυδίκη

### Διαδικασίες και μηχανισμοί Αξιολόγησης

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες διαδικασίες και μηχανισμοί κατά την εσωτερική αξιολόγηση. Παραδείγματος χάριν, οι συνεντεύξεις ή οι έρευνες ενδέχεται να εστιασθούν στη διαχείριση ενός ιδρύματος ή στο ακαδημαϊκό ή διοικητικό προσωπικό του ή τους σπουδαστές του. Η παρατήρηση στην τάξη των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών δύναται να αποτελέσει έναν άλλο τρόπο συλλογής των στοιχείων που απαιτούνται για την εσωτερική αξιολόγηση.

Στις περισσότερες χώρες, και οι τρεις προαναφερθέντες τύποι χρησιμοποιούνται σε υποχρεωτική βάση ή συνιστώνται. Στο Βέλγιο, τη Γερμανία, την Εσθονία και τη Βουλγαρία, χρησιμοποιούνται μαζί κατά την παρατήρηση στην τάξη.



Οι συνεντεύξεις ή οι έρευνες σε σπουδαστές είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος για την διενέργεια εσωτερικής αξιολόγησης. Στην Ιταλία, τη Λετονία (στην επαναδιαπίστευση των προγραμμάτων σπουδών) και τη Σλοβακία, αυτές αποτελούν τη μόνη υποχρεωτική διαδικασία. Στην Πολωνία (στην περίπτωση των κολλεγίων κατάρτισης εκπαιδευτικών) και τη Ρουμανία, δεν προβλέπονται συνεντεύξεις ή έρευνες για τους σπουδαστές.

**Σχήμα 8.** Διαδικασίες και μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη γενική εκπαίδευση

	BE fr	BE de	BE nl	CZ 1	CZ 2	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV 1	LV 2	LT	LU	HU
Συνεντεύξεις με τη διεύθυνση ή έρευνες	●	●	●		●		●	●	●	●			○				●		
Συνεντεύξεις με διδακτικό και διοικητικό προσωπικό ή έρευνες	●	●	●		●		●	●	●	●			○				●		
Συνεντεύξεις με σπουδαστές ή έρευνες	●	●	●		●		●	●	●	●			●			●	●		
Παρατήρηση στην τάξη	●	●	●				○	○		●									

	MT	NL	AT	PL 1	PL 2	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
Συνεντεύξεις με τη διεύθυνση ή έρευνες		●									○	●					●	●
Συνεντεύξεις με διδακτικό και διοικητικό προσωπικό ή έρευνες		●				●					○	●		>>			●	●
Συνεντεύξεις με σπουδαστές ή έρευνες		●		●		●		●			○	●					●	●
Παρατήρηση στην τάξη				●	●			○			○						●	●

● Υποχρεωτική      ○ Προαιρετική      >> Αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό  
 ● Συστάται      □ Απουσία Κανονισμών ή καμία αναφορά που περιλαμβάνεται σε αυτούς

Πηγή: Ευρυδίκη

### Συχνότητα Αξιολόγησης

Σε 13 χώρες, η εσωτερική αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται σε ετήσια βάση. Στη Βουλγαρία, πρέπει να διενεργείται αρκετές φορές ετησίως. Σε δέκα χώρες ή περιφέρειες, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να προβαίνουν σε εσωτερική αξιολόγηση σε συγκεκριμένα διαστήματα που κυμαίνονται από τρία έως δέκα έτη. Στις περισσότερες από αυτές τις χώρες, ο καθορισμός του χρόνου εξαρτάται από την εξωτερική αξιολόγηση. Αυτό ενδέχεται να σημαίνει ότι και οι δύο τύποι αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του ίδιου ακαδημαϊκού έτους και να ισοδυναμούν με μια και μόνη διαδικασία. Εναλλακτικά, αυτό ενδέχεται να σημαίνει ότι μια εσωτερική αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται μεταξύ δύο εξωτερικών αξιολογήσεων αλλά όχι αναγκαστικά κατά το ίδιο έτος με την εξωτερική αξιολόγηση. Στην Ιρλανδία, από την άλλη πλευρά, ο καθορισμός του χρόνου εξαρτάται από το χρόνο της εσωτερικής αξιολόγησης.

Στην Αυστρία, ενδέχεται να υπάρχουν και οι δύο καταστάσεις (η εξωτερική αξιολόγηση απαιτεί την εσωτερική αξιολόγηση και το αντίστροφο). Στην Δημοκρατία της Τσεχίας, τη Γερμανία (πανεπιστήμια και κολέγια που παρέχουν προπτυχιακά (bachelor's) και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (master's), στην Ουγγαρία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), τα ιδρύματα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει και να πραγματοποιήσουν εσωτερικές αξιολογήσεις και να εκπονήσουν ειδικές εκθέσεις

αξιολόγησης όταν πραγματοποιείται εξωτερική αξιολόγηση. Στην Ουγγαρία, απαιτούνται επιπλέον ενδιάμεσες εκθέσεις ανά τετραετία.

Σε όλες τις χώρες με διαδικασίες για την διαπίστευση προγραμμάτων ή εκπαιδευτικά ιδρύματα (βλέπε Σχήμα), η αρχική διαπίστευση περιλαμβάνει, γενικά, και εσωτερική αξιολόγηση.

**Σχήμα 9.** Η συχνότητα εσωτερικής αξιολόγησης της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη γενική εκπαίδευση

Συχνότητα αξιολόγησης που καθορίζεται από κανονισμούς	
Πολυετής	<b>BG</b>
Ετήσια	<b>BE fr<sup>(1)</sup>, DE<sup>(1)</sup>, IT, LV, LT, SI, SK, SE, NO, RO</b>
Ετήσια + άλλη λιγότερο συχνή αξιολόγηση	<b>CZ, DE<sup>(1)</sup>, HU</b> (ανά οκτώ έτη, κατ' ελάχιστον), <b>UK-SCT</b> (ανά τέσσερα έτη)
Κυμαίνεται σε διάστημα από τρία έως δέκα έτη	<b>BE de</b> (ανά πέντε έτη κατ' ελάχιστον), <b>BE nl</b> (ανά οκτώ έτη κατ' ελάχιστον), <b>EE</b> (κυμαίνεται μεταξύ τριών και επτά ετών), <b>EL</b> (ανά τέσσερα έτη κατ' ελάχιστον), <b>IE</b> (ανά δέκα έτη κατ' ελάχιστον), <b>NL</b> (ανά έξι έτη), <b>AT</b> (ανά πέντε έτη κατ' ελάχιστον)
Συχνότητα αξιολόγησης που δεν καθορίζεται από κανονισμούς	
<b>BE fr<sup>(2)</sup>, DK, ES, FR, CY, MT, FI, UK-ENG/WLS/NIR, IS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Απουσία διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης : <b>LU</b></li> <li>• Αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό: <b>LI</b></li> </ul>	

Πηγή: Ευρυδίκη

### Χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Η χρήση των αποτελεσμάτων είναι ίσως το πιο σημαντικό κομμάτι στο σύνολο των ενεργειών της αξιολόγησης. Η διάδοση των πορισμάτων αποτελεί έναν από τους αρχικούς στόχους της αξιολόγησης ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια σειρά από παρεμβάσεις. Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα θα έχουν:

- Πιθανές συνέπειες αναδιαμόρφωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους, και να έχουν άμεσες ή έμμεσες επιπτώσεις στα προγράμματα. Στην περίπτωση, για παράδειγμα, που διαπιστώνεται χαμηλή ποιότητα, θα χρειαστεί ίσως να εκπονηθεί και εφαρμοστεί νέο σχέδιο που θα αποβλέπει στη βελτίωση της κατάστασης, το οποίο θα αποτελείται από διάφορα μέτρα, των οποίων θα παρακολουθείται και θα αξιολογείται η εφαρμογή. Ακόμα, από τα συμπεράσματα θα ανατροφοδοτηθούν οι σχεδιαστές των προγραμμάτων με δυναμικά δεδομένα και θα οδηγηθούν στον επανακαθορισμό στόχων και επανασχεδιασμό θεματικών και διδακτικών ενοτήτων επιμόρφωσης.

- Ευρήματα αξιολόγησης για το προσωπικό των φορέων επιμόρφωσης, τους επιμορφούμενους και το ευρύτερο κοινό
- Επίπτωση στην εκπόνηση δεικτών ή εθνικών εκθέσεων για την κατάσταση του συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως σύνολο
- Επίπτωση στη χάραξη νέων πολιτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα



## 2.6 Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα – τι λένε οι αριθμοί

**Πίνακας 4. Διδάσκοντες στα σχολεία (2007, 2006)**

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Σ	Θ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	12.329	12.195
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΔΗΜΟΤΙΚΑ	59.003	38.894
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΓΥΜΝΑΣΙΑ	39.250	25.774
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΛΥΚΕΙΑ	25.215	12.636
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	15.785	6.698
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ</b>	<b>151.582</b>	<b>96.197</b>

Πηγή: ΕΣΥΕ

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα το σύνολο των διδασκόντων καθηγητών στα ελληνικά σχολεία είναι 151.582 άτομα. Από αυτούς, το 63,5% είναι γυναίκες, 71.332 καθηγητές ή 47% επί του συνόλου διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 80.250 καθηγητές διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή 82,7% (ή 59.003 δάσκαλοι) διδάσκει στα δημοτικά σχολεία. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η πλειοψηφία των καθηγητών διδάσκει στα γυμνάσια σε ποσοστό 49%.

**Πίνακας 5. Διδάσκοντες στην προσχολική αγωγή**

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ		ΜΗ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	
	Σ	Θ	Σ	Θ
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	664	661	104	103
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	2.252	2.229	307	305
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	450	446	69	68
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	1.193	1.181	125	123
ΗΠΕΙΡΟΣ	501	496	64	64
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	344	340	79	79
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	772	761	103	101
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	705	695	158	156
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	690	687	127	127
ΑΤΤΙΚΗ	2.880	2.851	457	455
ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	407	400	194	194
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	521	504	153	146
ΚΡΗΤΗ	950	944	186	183
<b>Σύνολο Ελλάδος</b>	<b>12.329</b>	<b>12.195</b>	<b>2.126</b>	<b>2.104</b>

Πηγή: ΕΣΥΕ, 2007

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι η κύρια πλειοψηφία των νηπιαγωγών συγκεντρώνεται στις περιφέρειες με σημαντικούς πόλους ανάπτυξης, όπως η Αθήνα στην Αττική, η Θεσσαλονίκη στην Κεντρική Μακεδονία και η Λάρισα στη Θεσσαλία.

Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών είναι γυναίκες σε ποσοστό 99%.

**Πίνακας 6. Διδάσκοντες στα δημοτικά σχολεία**

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΔΗΜΟΤΙΚΑ				
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ		ΜΗ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ	
	Σ	Θ	Σ	Θ
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	3.871	2.192	468	300
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	10.529	6.355	1.118	661
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	1.907	1.138	179	87
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	4.770	2.920	470	274
ΗΠΕΙΡΟΣ	1.950	1.017	215	105
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	1.279	831	253	169
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	3.887	2.507	531	349
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	3.115	2.121	431	297
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	3.036	2.042	367	257
ΑΤΤΙΚΗ	17.241	12.617	2.366	1.663
ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	1.548	1.047	359	261
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	2.035	1.460	391	261
ΚΡΗΤΗ	3.835	2.647	535	374
<b>Σύνολο Ελλάδος</b>	<b>59.003</b>	<b>38.894</b>	<b>7.683</b>	<b>5.058</b>

Πηγή: ΕΣΥΕ, 2007

Ομοίως στα δημοτικά σχολεία, σύμφωνα με τα στοιχεία αυτού του πίνακα η χωρική κατανομή των εκπαιδευτικών ακολουθεί τις γενικότερες πληθυσμιακές συγκεντρώσεις στους πόλους ανάπτυξης της χώρας. Εδώ, οι γυναίκες αν και υπερτερούν έναντι των ανδρών δασκάλων, σε ποσοστό 66%, δεν σημειώνουν ανάλογη ποσοστιαία διαφορά όπως στην περίπτωση των νηπιαγωγών.

**Πίνακας 7. Διδάσκοντες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – γυμνάσια (1)**

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΓΥΜΝΑΣΙΑ																
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΜΕ ΠΛΗΡΕΣ ΩΡΑΡΙΟ																
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ		ΦΕΛΟΛΟΓΟΙ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	ΦΥΣΙΚΟΙ ΚΑΠ.	ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΙΣΤΟΡΙΑΣ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	
	Σ	Θ														Σ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ	Σ	Θ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	1.914	1.231	104	563	209	224	89	122	66	38	9	11	189	10		
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	6.594	4.365	386	1.891	701	794	387	478	294	137	19	18	521	77		
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	1.174	739	67	331	137	127	68	72	43	35	0	7	116	10		
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	3.131	2.008	192	893	350	377	193	213	66	66	15	27	251	16		
ΗΠΕΙΡΟΣ	1.451	917	87	445	171	172	75	86	35	28	3	7	116	6		
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	978	608	55	277	115	108	46	74	18	16	13	4	78	10		
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	2.923	1.878	163	877	341	379	164	208	36	49	11	16	206	18		
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	1.990	1.207	133	604	241	239	106	140	40	34	7	13	162	1		
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	2.094	1.342	142	630	244	271	112	138	37	41	4	11	161	7		
ΑΤΤΙΚΗ	12.187	8.470	635	3.549	1.361	1.498	778	902	266	383	15	79	797	98		
ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	898	541	54	270	106	111	41	67	22	17	11	5	74	2		
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	1.483	905	87	414	173	172	75	114	33	43	18	18	115	12		
ΚΡΗΤΗ	2.433	1.563	133	737	281	283	91	175	58	59	5	11	214	5		
<b>Σύνολο Ελλάδος</b>	<b>39.250</b>	<b>25.774</b>	<b>2.238</b>	<b>11.481</b>	<b>4.430</b>	<b>4.755</b>	<b>2.225</b>	<b>2.789</b>	<b>1.014</b>	<b>946</b>	<b>130</b>	<b>227</b>	<b>3.000</b>	<b>272</b>		

Πηγή: ΕΣΥΕ, 2007

**Πίνακας 8. Διδάσκοντες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – γυμνάσια (συνέχεια)**

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΓΥΜΝΑΣΙΑ													
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΜΕ ΠΛΗΡΕΣ ΩΡΑΡΙΟ													
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	ΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ	ΙΑΤΡΟΙ, ΓΕΩΠΟΝΟΙ	ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	ΜΟΥΣΙΚΟΙ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ, ΠΤΥΧΟΧΟΙ ΔΕΞΕΙΩ ΚΑΙ ΑΝΙΣΤΕΤΟΧΩΝ ΤΕΧΝΙΑΤΩΝ ΤΕΙ	ΠΤΥΧΟΧΟΙ ΛΟΙΠΩΝ ΤΕΧΝΙΑΤΩΝ ΤΕΙ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΔΕΙ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΤΕΙ	ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΕΛ ΕΠΛ	ΤΕΧΝΙΤΕΣ	ΑΠΟΙΤΕΣ	
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	8	15	39	68	22	13	92	22	0	1	0	0	366
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	74	65	115	202	56	48	241	85	5	0	0	0	664
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	2	9	27	24	22	6	47	24	0	0	0	0	352
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	14	11	67	169	50	15	121	22	0	3	0	0	259
ΗΠΕΙΡΟΣ	6	3	33	43	32	6	79	18	0	0	0	0	212
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	4	2	11	62	14	2	51	18	0	0	0	0	207
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	12	13	63	125	46	17	145	34	0	0	0	0	637
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	3	7	43	48	34	10	100	25	0	0	0	0	527
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	9	11	48	67	30	20	90	20	0	0	0	1	444
ΑΤΤΙΚΗ	79	76	288	529	216	43	492	77	1	0	25	1.161	
ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	2	5	13	22	13	4	40	19	0	0	0	0	247
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	2	1	22	46	28	1	64	44	0	0	1	0	463
ΚΡΗΤΗ	20	8	50	100	54	8	107	34	0	0	0	0	295
<b>Σύνολο Ελλάδος</b>	<b>235</b>	<b>226</b>	<b>819</b>	<b>1.505</b>	<b>617</b>	<b>193</b>	<b>1.669</b>	<b>442</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>27</b>	<b>0</b>	<b>5.834</b>

Πηγή: ΕΣΥΕ, 2007

Σύμφωνα με τα στοιχεία των δυο παραπάνω πινάκων από τους 39.250 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα γυμνάσια το 29,2% είναι φιλόλογοι (1<sup>η</sup> κατάταξη), το 12,1% είναι φυσικοί (2<sup>η</sup> κατάταξη) και το 11,2% είναι μαθηματικοί (3<sup>η</sup> κατάταξη). Με μονοψήφια ποσοστιαία κατανομή στο σύνολο των εκπαιδευτικών ακολουθούν οι καθηγητές φυσικής αγωγής (5<sup>η</sup> κατάταξη), οι θεολόγοι (6<sup>η</sup> κατάταξη), οι καθηγητές γαλλικής γλώσσας (7<sup>η</sup> κατάταξη), οι καθηγητές πληροφορικής (8<sup>η</sup> κατάταξη), οι καθηγητές μουσικής αγωγής (9<sup>η</sup> κατάταξη) και οι καθηγητές γερμανικής γλώσσας (10<sup>η</sup> κατάταξη). Οι γυναίκες αποτελούν το 65,6% επί του συνόλου των καθηγητών.

Στους παρακάτω πίνακες 9 και 10 παρουσιάζονται οι καθηγητές που διδάσκουν στα Λύκεια ανά ειδικότητα και σε περιφερειακή κατανομή.

Όπως και στην περίπτωση των γυμνασίων οι καθηγητές των λυκείων κατανέμονται αναλογικά της γενικότερης συγκέντρωσης του πληθυσμού της χώρας.

Από τους 25.215 εκπαιδευτικούς το 50,1% είναι γυναίκες.

Σημαντική αντιπροσώπευση στο πληθυσμό των εκπαιδευτικών και στην περίπτωση των λυκείων έχουν οι φιλόλογοι σε ποσοστό 32,2%. Ακολουθούν οι καθηγητές φυσικής αγωγής (2<sup>η</sup> κατάταξη), οι φυσικοί (3<sup>η</sup> κατάταξη), οι μαθηματικοί (4<sup>η</sup> κατάταξη) και οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας (5<sup>η</sup> κατάταξη).

Πίνακας 9. Διδάσκοντες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Λύκεια (1)

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΛΥΚΕΙΑ														
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΜΕ ΠΛΗΡΕΣ ΩΡΑΡΙΟ														
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ		ΘΕΟΛΟΓΟΙ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	ΦΥΣΙΚΟΙ ΚΑΠ.	ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΕΠΟΥΔΩΝ	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ
	Σ	Θ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
<b>ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ</b>	Σ	Θ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	1.098	566	46	362	176	173	9	69	3	3	53	22	70	14
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	4.225	2.125	196	1.359	689	691	57	267	23	17	184	81	236	70
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	791	397	32	242	154	121	8	45	1	6	30	15	41	14
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	2.015	961	96	636	339	330	45	110	2	4	95	42	118	27
ΗΠΕΙΡΟΣ	858	402	43	276	140	139	21	48	0	2	32	17	41	6
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	506	249	20	164	80	80	6	35	1	0	23	13	28	4
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	1.732	814	80	556	288	285	21	107	0	2	82	34	84	14
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	1.296	613	53	448	215	215	12	69	0	2	54	25	69	10
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	1.394	709	63	465	236	239	26	70	1	3	48	33	74	9
ΑΤΤΙΚΗ	8.566	4.450	385	2.797	1.450	1.507	173	515	11	25	326	202	373	81
ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	494	229	31	151	79	74	8	31	2	1	28	6	30	4
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	679	332	27	219	107	106	15	39	0	4	36	14	39	4
ΚΡΗΤΗ	1.561	789	70	461	245	247	5	112	1	12	68	40	84	10
<b>Σύνολο Ελλάδος</b>	<b>25.215</b>	<b>12.636</b>	<b>1.142</b>	<b>8.136</b>	<b>4.198</b>	<b>4.207</b>	<b>406</b>	<b>1.517</b>	<b>45</b>	<b>81</b>	<b>1.059</b>	<b>544</b>	<b>1.287</b>	<b>267</b>

Πηγή: ΕΣΥΕ, 2006

Πίνακας 10. Διδάσκοντες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Λύκεια (συνέχεια)

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΛΥΚΕΙΑ													
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΜΕ ΠΛΗΡΕΣ ΩΡΑΡΙΟ													
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	ΝΟΜΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	ΙΑΤΡΟΙ, ΓΕΩΠΟΝΟΙ	ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	ΜΟΥΣΙΚΟΙ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ, ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ ΑΣΕΤΕΜ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΩΝ	ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ ΛΟΙΠΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΤΕΙ	ΠΑΡΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΕΙ	ΠΑΡΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΤΕΙ	ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΤΕΛ ΕΠΛ	ΑΠΟΝΤΕΣ	
	Σ	Θ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	
<b>ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ</b>	Σ	Θ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	15	13	7	0	4	1	0	56	15	0	0	192	
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	69	53	15	0	31	7	6	166	61	0	0	425	
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	14	9	5	0	2	8	2	35	16	0	0	144	
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	28	19	12	1	10	7	2	96	15	0	0	190	
ΗΠΕΙΡΟΣ	11	8	13	0	0	1	1	52	15	0	0	141	
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	6	6	3	0	1	8	0	30	4	0	0	56	
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	19	16	11	1	3	8	1	102	34	0	0	322	
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	17	10	5	1	0	10	4	66	21	0	0	214	
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	13	8	6	1	2	8	0	70	27	0	0	293	
ΑΤΤΙΚΗ	122	86	35	5	79	29	4	335	112	0	0	961	
ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	5	3	0	0	0	4	2	29	9	0	0	116	
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	8	4	0	2	2	6	1	37	13	0	0	172	
ΚΡΗΤΗ	27	17	13	1	7	39	6	90	3	0	0	135	
<b>Σύνολο Ελλάδος</b>	<b>354</b>	<b>252</b>	<b>125</b>	<b>12</b>	<b>141</b>	<b>136</b>	<b>29</b>	<b>1.164</b>	<b>365</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3.361</b>	

Πηγή: ΕΣΥΕ, 2006

## 2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

### 3.1. Ανάλυση δεδομένων από την ποσοτική έρευνα

#### 3.1.1 Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

##### Τα δημογραφικά και επαγγελματικά δεδομένα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αναφορικά με το **φύλο** (Πίνακας 1, Παράρτημα 1) των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα το 70,2% ήταν γυναίκες και το 29,8% ήταν άνδρες. Τα ποσοστά αυτά αντιστοιχούν στα ποσοστά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολο της χώρας (όπου το 65,6% είναι γυναίκες και το 34,4% είναι άνδρες για το σχ. Έτος 2006-2007) εξασφαλίζοντας σε μεγάλο βαθμό ότι οι απόψεις οι οποίες κατατίθενται εδώ αποτυπώνουν τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων. Όπως θα ήταν άλλωστε και αναμενόμενο, το 45,0% του δείγματος της έρευνας μας περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στην Περιφέρεια Αττικής, ενώ το υπόλοιπο 55% διανέμεται σε δέκα ακόμη περιφέρειες της χώρας (Πίνακας 5, Παράρτημα 1).

Σχετικά με την **ηλικία** των εκπαιδευτικών (Πίνακας 2, Παράρτημα 1) του δείγματος μας, διαπιστώνουμε ότι το 90% εξ'αυτών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 30-49 ετών, πρόκειται δηλαδή για εκπαιδευτικούς με εμπειρία, όπως φαίνεται και από τα έτη **προϋπηρεσίας** τους στην εκπαίδευση, (Πίνακας 7, Παράρτημα 1) απ' όπου προκύπτει ότι μόνο το 3,3% έχει προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών, ενώ το 82% μεγαλύτερη των 10 ετών. Το γεγονός αυτό δίνει στις απαντήσεις τους, στο κυρίως τμήμα του ερωτηματολογίου, μεγάλη βαρύτητα.

Αναφορικά με την **ειδικότητά** τους, πρόκειται στην μεγάλη τους πλειοψηφία (76,1%) για δασκάλους, νηπιαγωγούς (21,1%) και λίγους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (2,8%) (Πίνακας 3, Παράρτημα 1).

Σχετικά με τις **σπουδές** των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, λίγο περισσότεροι από τους μισούς έχει μόνο το βασικό πτυχίο ενώ το 14,8% έχει σπουδές πέρα από τις βασικές, δηλαδή διαθέτει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο, είτε επιπέδου master, το 12,9%, είτε διδακτορικού επιπέδου, το 1,9%. Τέλος ένα σημαντικό ποσοστό (32,1%) έχει κάνει κάποιου είδους μετεκπαίδευση (Πίνακας 4, Παράρτημα 1).

Ως προς το **είδος του σχολείου** (Πίνακας 6, Παράρτημα 1) στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, το 84,8% εργάζεται σε Πρωινό και το 15,2% σε Ολοήμερο σχολείο.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των δημογραφικών και των επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων, με εντονότερη την παρουσία των γυναικών, οι οποίοι έχουν μεγάλη επαγγελματική και εκπαιδευτική εμπειρία.

### Ιστορικό Επιμόρφωσης

Σχετικά με την **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνά μας, φαίνεται ότι περισσότεροι από τα 4/5 παρακολούθησαν κάποιο σεμινάριο εκτός της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Πίνακας 8, Παράρτημα 1), οι περισσότεροι δε έχουν παρακολουθήσει περισσότερα του ενός σεμινάρια. Τα σεμινάρια αυτά είχαν ως αντικείμενο κατά κύριο λόγο τις νέες τεχνολογίες και περιβαλλοντικά θέματα αλλά και γενικά θέματα παιδαγωγικής ή θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία μαθημάτων (Πίνακας 9, Παράρτημα 1).

Σε σχέση με την **εμπειρία** των εκπαιδευτικών του δείγματός μας ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια, φαίνεται ότι οι μισοί περίπου έχουν παρακολουθήσει κάποιου είδους σεμινάριο για περισσότερες από 100 ώρες, ενώ το 33,5% περισσότερες από 200 ώρες (Πίνακας 10, Παράρτημα 1). Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία όσων απάντησαν στο ερωτηματολόγιό μας έχει αρκετή εμπειρία επιμορφωτικών σεμιναρίων και όχι μόνον σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία.

Ερχόμαστε τώρα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης τους στην **επιστημονική τους βελτίωση**. Οι απαντήσεις στη σχετική ερώτηση είναι πολύ θετικές, αφού το 62,6% απαντά ότι αυτή η συμβολή ήταν σημαντική και το 11,1% πολύ σημαντική. Μόνο το ¼ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απαντά ότι η συμβολή αυτή ήταν λίγο ή καθόλου σημαντική (Πίνακας 11, Παράρτημα 1).

Λίγο λιγότερο θετικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης τους στη βελτίωση της **διδασκτικής τους επάρκειας**: οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί απαντούν ότι η συμβολή αυτή ήταν πολύ σημαντική και 12,6% πάρα πολύ σημαντική. Οι απαντήσεις 'λίγο σημαντική' και 'καθόλου σημαντική' συγκεντρώνουν το 35% και 3% των απαντήσεων αντίστοιχα (Πίνακας 12, Παράρτημα 1).

Ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση των δυνατοτήτων τους ως προς το **αναλυτικό πρόγραμμα**,<sup>10</sup> οι απαντήσεις είναι στην περίπτωση αυτή μοιρασμένες, με την έννοια ότι λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν τη συμβολή αυτή πολύ (43,1%) και πάρα πολύ σημαντική (9,6%). Παρόλα αυτά λίγο σημαντική τη θεωρεί το 38,9% και καθόλου σημαντική το 8,4% (Πίνακας 13, Παράρτημα 1).

Ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης **στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων στο σχολείο**, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι «κριτικές», αν όχι αρνητικές, με την έννοια ότι το 40%, απαντάει ότι η επιμόρφωση συμβάλει λίγο και ένα επιπλέον 17%, απαντάει καθόλου, δηλαδή 57% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επιμόρφωση δεν συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων της καθημερινότητας του σχολείου (Πίνακας 14, Παράρτημα 1). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια η διαχείριση της καθημερινότητας αυτής και των προβλημάτων που ανακύπτουν, απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν γενικά θετικά την επιμόρφωση την οποία έχουν λάβει ως προς την γενικότερη επιστημονική τους

<sup>10</sup> Επειδή θεωρούμε ότι το να μπορούν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών βιβλίων που συχνά ανανεώνονται, θεωρήσαμε σκόπιμο να τους ρωτήσουμε αν θεωρούν ότι χρειάζονται κάποιου είδους επιμόρφωση για να ανταπεξέλθουν καλύτερα στο σοβαρό αυτό έργο τους.

βελτίωση, αλλά είναι πολύ πιο κριτικοί ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης αυτής στην καθημερινότητα του σχολείου (αναλυτικό πρόγραμμα, καθημερινά προβλήματα, κ.λπ.).

Επειδή ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας ενός επιμορφωτικού προγράμματος αποτελούν οι επιμορφωτές, θελήσαμε να μάθουμε αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης, **είναι ικανοποιημένοι από τους επιμορφωτές** τους. Αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι παρά τις θετικές απόψεις (45,2% είναι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι), οι αρνητικές υπερτερούν (54,8% λίγο ή καθόλου ικανοποιημένοι) (Πίνακας 15, Παράρτημα 1). Στην ερώτηση δε για τον πλέον **κατάλληλο επιμορφωτή**, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν πρώτα τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (29,9%) και σε δεύτερο λόγο τους καθηγητές / καθηγήτριες πανεπιστημίου (25,9%) αλλά και τους ερευνητές (20,1%) και τους σχολικούς συμβούλους (19,5%) (Πίνακας 16, Παράρτημα 1).

Στην ερώτηση για το **κυριότερο πρακτικό πρόβλημα** το οποίο αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει, τρεις είναι οι απαντήσεις που αναδεικνύονται, με ποσοστά που δεν διαφοροποιούνται πάρα πολύ: πρώτα οι οικογενειακές υποχρεώσεις (με 33,3%), ο φόρτος εργασίας (με 29,3%) αλλά και η μετακίνηση (με 25,3%) (Πίνακας 17α, Παράρτημα 1). Οι απαντήσεις αυτές αναδεικνύουν κατά τη γνώμη μας το συνολικό πρόβλημα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι οποίοι εμφανίζονται επιβαρημένοι και οι οποίοι, όπως θα δούμε στη συνέχεια, μόνο υπό κάποιες προϋποθέσεις θεωρούν ότι είναι σε θέση να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια.

Το **σημαντικότερο όφελος** που είχαν από την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων, είναι κατά πρώτο λόγο 'Η βελτίωση των γνώσεών τους' (33,9%) και κατά δεύτερο λόγο 'Οι συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους εκπαιδευτικούς' (31,0%) αλλά και 'Η ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού καταστάσεων / προβλημάτων' (27,6%) (Πίνακας 17β, Παράρτημα 1). Εκτιμούν δηλαδή ότι από τα σεμινάρια αυτά δεν αποκόμισαν μόνο γνώσεις, αλλά ωφελήθηκαν σχεδόν εξίσου και από τις συζητήσεις που έγιναν στο πλαίσιο των σεμιναρίων, κάτι που δεν έχουν ενδεχομένως την ευκαιρία να κάνουν στο πλαίσιο της καθημερινής τους πρακτικής στο σχολείο.

Είναι προφανές ότι διάφορα γεγονότα εξωτερικά προς τα σεμινάρια επιμόρφωσης ή αντίθετα διάφορα χαρακτηριστικά των ίδιων των σεμιναρίων ώθησαν ενδεχομένως τους εκπαιδευτικούς στο **να θέλουν να τα εγκαταλείψουν**, και για τον λόγο αυτό θελήσαμε να μάθουμε ποια ήταν αυτά. Οι απαντήσεις αναδεικνύουν ως πρώτο λόγο το 'άσχετο περιεχόμενο των σεμιναρίων με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη' (27,2%) και ως δεύτερο εξίσου σημαντικό λόγο την 'έλλειψη οργάνωσης' (25,9%) (Πίνακας 18, Παράρτημα 1). Ακόμη μία φορά αναδεικνύεται η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη ως κεντρικό διακύβευμα σε σχέση με την παρακολούθηση των σεμιναρίων.

Τέλος, σχετικά με **τους λόγους οι οποίοι θα έκαναν του εκπαιδευτικούς να νιώσουν ότι δεν θα ολοκληρώσουν με επιτυχία ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα** οι 'πίεσεις από άλλες υποχρεώσεις' φαίνεται να αποτελούν το σημαντικότερο λόγο σε ποσοστό 31,4% (Πίνακας 19, Παράρτημα 1).



### Απόψεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Για να καταγράψουμε και να αναλύσουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους υποβάλλαμε μία σειρά ερωτήσεων σε σχέση με τα διαφορετικά περιεχόμενα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο των σεμιναρίων αυτών.

Σε σχέση με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες **σε γνωστικά αντικείμενα στις επιστήμες της αγωγής**, ως σημαντικότερο αναδεικνύεται το 'Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας' (31,4%) και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά το 'Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης' (21,0%) αλλά και η 'Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων' (19,0%) (Πίνακας 20, Παράρτημα 1). Αντίστοιχα οι 'Νέες διδακτικές μεθοδολογίες' (28,5%) αναδεικνύονται ως αντικείμενο προτεραιότητας σε σχέση με τις **γνώσεις οι οποίες θα τους βοηθούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα στη διδασκαλία τους**, ακολουθούμενα από τη 'Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας' (21,2%), ενώ οι 'Τεχνικές εργαστηριακής εκπαίδευσης' και οι 'Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών συναφούς με την επιστημονική ειδικότητα' συγκεντρώνουν το 15,5% και το 15,0% των απαντήσεων αντίστοιχα (Πίνακας 21, Παράρτημα 1).

Στην ερώτηση σχετικά με τα **ειδικά γνωστικά αντικείμενα επιμόρφωσης** στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να επιμορφωθούν ώστε να ανταποκριθούν καλλίτερα στις απαιτήσεις του σχολείου, δύο απαντήσεις είναι οι σημαντικότερες: η 'ενημέρωση σε νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες' (με ποσοστό 35,6%) και 'εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις' (με ποσοστό 32,2%) (Πίνακας 22, Παράρτημα 1).

Σε σχέση με την επιμόρφωση σε **ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών**, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως πλέον απαραίτητη την επιμόρφωση η οποία θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν 'Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο' (31,9%) αλλά και να 'Υποστηρίξουν ψυχικά τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές' (28,5%) ή να 'στηρίξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα λόγου/ ομιλίας' (21,3 %) (Πίνακας 23, Παράρτημα 1).

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση **ζητημάτων κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών** επικεντρώνονται, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην σχετική ερώτηση, στην διοργάνωση σεμιναρίων σχετικών με την 'Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο' (29,2%), την 'Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών' (24,4%) και τη 'Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης' (22,5%) (Πίνακας 24, Παράρτημα 1).

Ως προς τους παράγοντες οι **οποίοι βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους**, ως πλέον σημαντικούς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν 'Τα κατάλληλα διδακτικά βιβλία - εκπαιδευτικό υλικό' (26,7%), τη 'συχνή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς' (21,9%) και το 'Το ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα' (20,0%) (Πίνακας 27, Παράρτημα 1).

Τέλος, ως προς τους παράγοντες οι **οποίοι μειώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους**, οι εκπαιδευτικοί ως κυριότερους θεωρούν τον 'Μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη' (39,9%) και τις 'Δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές' (29,8%) (Πίνακας 26, Παράρτημα 1).

Θα ασχοληθούμε τώρα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε μία σειρά ερωτήσεων σχετικών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων (είδος, διάρκεια, κ.λπ). τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν.

Ερχόμαστε τώρα στις ερωτήσεις για το **είδος** και τη **χρονική διάρκεια** των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί απαντούν (σχεδόν κατά τα 2/3 τους) ότι προτιμούν τα σεμινάρια με περιοδική παρακολούθηση, ενώ στη δεύτερη ερώτηση ότι προτιμούν τα σεμινάρια Μεσαίας διάρκειας (σε ποσοστό 42,5%) και μικρής διάρκειας (σε ποσοστό 34,4%) (Πίνακες 28 και 29, Παράρτημα 1).

Ως προς τον **χώρο διεξαγωγής** ενός επιμορφωτικού προγράμματος, είναι σαφές ότι περισσότεροι από το 1/3 των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας προτιμούν αυτό να γίνεται στο δικό τους σχολείο (34,3%), κατά δεύτερο λόγο στο πλησιέστερο Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ (32,4%) ή σε ένα τοπικό εκπαιδευτικό κέντρο (27,7%). Η εγγύτητα φαίνεται λοιπόν να αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα (Πίνακας 30, Παράρτημα 1).

Ως προς τους **παράγοντες οι οποίοι θα διευκόλυναν τη συμμετοχή** των εκπαιδευτικών σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι ο πλέον σημαντικός (που συγκεντρώνει το 47,9% των απαντήσεων) είναι η 'Μείωση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων', ενώ ως δεύτερο παράγοντα αναφέρουν την αμειβόμενη συμμετοχή (αλλά σε πολύ μικρότερο ποσοστό, 22,7%)(Πίνακας 31, Παράρτημα 1). Τέλος τα ¼ σχεδόν των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι **η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να προσμετράται ως τυπικό προσόν** για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Πίνακας 32, Παράρτημα 1).

Στην ερώτηση για την μορφή της αξιολόγησης την οποία θεωρούν καταλληλότερη σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαντούν ότι μόνο η συμμετοχή ή η πιστοποίηση της παρουσίας στο πρόγραμμα είναι αρκετές, ενώ το υπόλοιπο 45% προτιμάει την εκπόνηση εργασίας (23,7%), τον συνδυασμό εργασίας και εξετάσεων (13,7%), τον συνδυασμό γραπτών και προφορικών εξετάσεων (4,7%) ή μόνο γραπτές εξετάσεις (2,4%) (Πίνακας 33, Παράρτημα 1).

**Γενικές απόψεις για την εκπαίδευση**

Ο γενικός **‘Στόχος της επιμόρφωσης για πρωτοβάθμια εκπαίδευση’** είναι για τους μισούς εκπαιδευτικούς **‘Η επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας’** (50,2%), ενώ για ένα επιπλέον 34,0% **‘Η υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων’** (Πίνακας 25, Παράρτημα 1). Επιβεβαιώνεται εδώ ακόμη μία φορά η άποψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για τον σκοπό της επιμόρφωσης, άποψη η οποία διαπερνά τις απαντήσεις τους σε ολόκληρο το ερωτηματολόγιο και είναι η επίλυση προβλημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Στη συνέχεια διερευνάμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό τους έργο, ώστε να συσχετίσουμε τις απόψεις τους με τις προτάσεις τους για την επιμόρφωσή τους να εντοπίσουμε ενδεχόμενες συνάφειες.

Στην ερώτηση αν η κύρια δουλειά του εκπαιδευτικού είναι η παροχή γνώσεων, το 50% των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνάς μας συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ (Πίνακας 34, Παράρτημα 1). Πολύ μεγαλύτερο (74,6%) είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το επίκεντρο της δουλειάς τους είναι ο μαθητής (Πίνακας 35, Παράρτημα 1), ενώ αντίστοιχα υψηλό είναι και το ποσοστό όσων συμφωνούν ότι οι μαθητές πρέπει να ενισχύονται ώστε να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους (75,1%) (Πίνακας 36, Παράρτημα 1).

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (56,6%) θεωρούν επίσης ότι **‘Τα περισσότερα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα σε κάποιο βαθμό’** (Πίνακας 37, Παράρτημα 1), και σε ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό (81,8%) θεωρούν ότι **‘Κάθε παιδί έχει ταλέντα τα οποία ο δάσκαλος θα πρέπει να γνωρίζει και να αναπτύσσει’** (Πίνακας 38, Παράρτημα 1). Τέλος η μεγάλη τους πλειοψηφία (91,7) συμφωνεί ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και όχι στην απομνημόνευση (Πίνακας 42, Παράρτημα 1).

Σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους μαθητές, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι **‘Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίζουν και να ασχολούνται ειδικά με τα πιο έξυπνα παιδιά’** (66,8%), που σημαίνει ότι θεωρούν ότι πρέπει να ασχολούνται με όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους (Πίνακας 40, Παράρτημα 1). Αυτή η άποψη βρίσκεται σε αντιστοιχία με την διαφωνία τους (με ένα ποσοστό 53%) ότι **‘Κάποια παιδιά θα είναι άριστα, κάποια μέτρια και κάποια θα αποτυγχάνουν’** (Πίνακας 41, Παράρτημα 1).

Μεγάλος αριθμός από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (78,1%) δηλώνουν ότι **‘θέλουν να δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας έστω και για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητά τους’**. Αυτό σημαίνει ότι είναι ανοιχτοί σε ότι νέο θα αποκόμιζαν από τα επιμορφωτικά προγράμματα σε σχέση με νέες μεθόδους διδασκαλίας (Πίνακας 43, Παράρτημα 1).

Τέλος, ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίον θα παρακολουθούσαν ξανά ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι η **‘Βελτίωση των επιστημονικών τους γνώσεων’** (34,9%) και η **‘Βελτίωση των εκπαιδευτικών τους τεχνικών’** (32,1%), απαντήσεις οι οποίες βρίσκονται σε

αντιστοιχία με αυτές για τα οφέλη τα οποία έχουν αποκομίσει από την επιμόρφωση την οποία ήδη έχουν λάβει (Πίνακας 44, Παράρτημα 1).

Και βέβαια αναγνωρίζουν, σε ένα μεγάλο ποσοστό (63,7%) ότι έχουν ανάγκη από τη βοήθεια ενός εξειδικευμένου συμβούλου, παιδαγωγού ή σχολικού ψυχολόγου ώστε να αντιμετωπίσουν τα ποικίλα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους (Πίνακας 45, Παράρτημα 1).

### **3.1.2 Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

#### **Τα δημογραφικά και επαγγελματικά δεδομένα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Ξεκινάμε την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος της έρευνάς μας, από το **φύλο**: διαπιστώνουμε ότι τα 75% των εκπαιδευτικών αυτών είναι γυναίκες και το 25% άνδρες (Πίνακας 1, Παράρτημα 2), έχουμε δηλαδή μία σχετική υπερ-αντιπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στο δείγμα μας (τα αντίστοιχα ποσοστά για το σύνολο της χώρας είναι περίπου 60% και 40%) επειδή στο δείγμα μας υπάρχουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί από το Γυμνάσιο όπου οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά. Σε σχέση με την **ηλικία** τους διαπιστώνουμε ότι τα τρία τέταρτα του συνολικού τους αριθμού είναι από 30-49 ετών (οι μισοί βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών και το υπόλοιπο τέταρτο στην ηλικιακή ομάδα 30-39 ετών) (Πίνακας 2, Παράρτημα 2).

Αναλύοντας τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματός μας βλέπουμε ότι κυριαρχούν οι φιλόλογοι (31,8%) και ακολουθούν οι καθηγητές ξένων γλωσσών (19,2%), οι μαθηματικοί (11,9%) οι φυσικοί, βιολόγοι και συναφείς ειδικότητες (11,9%) και οι θεολόγοι (6,0%)(Πίνακας 3, Παράρτημα 2).

Ως προς τις **σπουδές** των εκπαιδευτικών του δείγματός μας διαπιστώνουμε επίσης ότι κατά τα δύο τρίτα έχουν μόνο πτυχίο, ένα 23,4% έχει πτυχίο και ένα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (19,5% Πτυχίο και Μεταπτυχιακό, 3,9% Πτυχίο και Διδακτορικό), ενώ ένα 11% έχει κάνει κάποια μετεκπαίδευση (π.χ. ΣΕΛΕΤΕ) (Πίνακας 4, Παράρτημα 2).

Ως προς την **Περιφέρεια** όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούμε ότι έχουμε μία αρκετά μεγάλη διασπορά σε 8 περιφέρειες της χώρας, με έντονη βέβαια την παρουσία της Αθήνας στην Αττική (56,9%) και της Θεσσαλονίκης στην Κ.Μακεδονία (32,0%) (Πίνακας 5, Παράρτημα 2).

Περισσότεροι από τους μισούς (55,9%) εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας που πήραν μέρος στην έρευνά μας διδάσκουν σε Γυμνάσια, 37,5% σε Λύκεια, ενώ 5,9% σε Γυμνάσια και Λύκεια (Πίνακας 6, Παράρτημα 2). Τα αντίστοιχα ποσοστά μεταξύ εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων είναι 60,8% και 39,2% (για το έτος 2006), επομένως έχουμε και εδώ μια αναλογία μεταξύ του δείγματος της έρευνας μας και της κατάστασης στο σύνολο της χώρας.

Ως προς την **προϋπηρεσία** των εκπαιδευτικών μας παρατηρούμε ότι αυτή είναι σημαντική, με την έννοια ότι 77,1% διδάσκει περισσότερα από 6 χρόνια, ενώ 40% περίπου του συνόλου έχει διδακτική εμπειρία περισσότερο από 15 χρόνια (Πίνακας 7, Παράρτημα 2). Να σημειώσουμε επίσης ότι μόνο το 14,7% από το σύνολο των εκπαιδευτικών αυτών δεν έχει

**παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια.** Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την έρευνά μας γιατί σημαίνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας έχει εμπειρία επιμορφωτικών σεμιναρίων και επομένως οι απόψεις τους, οι παρατηρήσεις τους και τα σχόλιά τους έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα (Πίνακας 8, Παράρτημα 2). Οι μισοί δε εκπαιδευτικοί από εκείνους οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια (51,6%) έχουν παρακολουθήσει περισσότερες από 100 ώρες σεμιναρίων (Πίνακας 10, Παράρτημα 2), με διαφορετικά αντικείμενα όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

Σε σχέση με το **είδος των σεμιναρίων** τα οποία έχουν παρακολουθήσει, να παρατηρήσουμε κατ' αρχήν ότι λίγοι είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει ένα μόνο είδος επιμορφωτικών σεμιναρίων. Οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει διάφορα σεμινάρια, με αντικείμενο θέματα που σχετίζονται με το αντικείμενο της διδασκαλίας τους, Νέες τεχνολογίες, Γενικά θέματα παιδαγωγικής και Περιβαλλοντικά θέματα (Πίνακας 9, Παράρτημα 2).

Συμπερασματικά, σε σχέση με τα δημογραφικά και των επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματός μας θα λέγαμε ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων με σημαντική επαγγελματική και εκπαιδευτική εμπειρία καθώς και σημαντική εμπειρία από επιμορφωτικά προγράμματα. Επισημαίνουμε επίσης ότι τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά όπως η ειδικότητα και το είδος του σχολείου στο οποίο εργάζονται, αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στο σύνολο της χώρας.

### **Ιστορικό Επιμόρφωσης**

Θα εξετάσουμε και θα αναλύσουμε στη συνέχεια τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της έρευνας μας σχετικά με τα διάφορα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τα οποία έχουν ήδη παρακολουθήσει.

Σε σχέση με τη **συμβολή της επιμόρφωσης που έχουν λάβει στην επιστημονική τους βελτίωση**, ένα μεγάλο ποσοστό που αγγίζει το 60% εκτιμάει ότι η επιμόρφωση αυτή που έλαβε συνέβαλε πολύ (42,7%) και πάρα πολύ (16,1%) στην επιστημονική τους βελτίωση (Πίνακας 11, Παράρτημα 2). Αντίστοιχα υψηλά είναι και τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση για τη **συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση της διδακτικής τους επάρκειας**: 47,1% θεωρεί τη συμβολή αυτή πολύ σημαντική και ένα επιπλέον 12,4% πολύ σημαντική (το σύνολο των θετικών απαντήσεων αθροίζει 59,5%) (Πίνακας 12, Παράρτημα 2).

Αντίθετα με τις προηγούμενες θετικές απόψεις, **η συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση των δυνατοτήτων τους ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα**, κρίνεται θετικά μόνο από το 40,9% (31,3%πολύ και 9,6% πάρα πολύ σημαντική) των εκπαιδευτικών, ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό (20,9%) όσων κρίνουν ότι η συμβολή αυτή δεν ήταν καθόλου σημαντική (Πίνακας 13, Παράρτημα 2). Αντίστοιχες είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης που έχουν λάβει στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων στο σχολείο: 43,1% των εκπαιδευτικών κρίνει θετικά ενώ 56,9% την κρίνει αρνητικά (Πίνακας 14, Παράρτημα 2).

Παρατηρούμε δηλαδή ότι ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί η άποψη που κυριαρχεί είναι ότι η επιμόρφωση αυτή ήταν περισσότερο σημαντική για επιστημονική τους βελτίωση και τη διδακτική τους επάρκεια και λιγότερο

ουσιαστική για τη βελτίωση των δυνατοτήτων τους ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα και την επίλυση των καθημερινών τους προβλημάτων. Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι αυτή ήταν περισσότερο θεωρητική και γενική παρά εφαρμοσμένη ή προσαρμοσμένη στην πραγματικότητα του σχολείου.

Ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η συμμετοχή αξιόλογων και σωστών **επιμορφωτών**. Πόσο ικανοποιημένοι δηλώνουν όμως οι εκπαιδευτικοί από τους επιμορφωτές που είχαν; Πάρα πολύ και πολύ ικανοποιημένοι δηλώνει το 56,2% ενώ λίγο δηλώνει το 43% (Πίνακας 15, Παράρτημα 2). Ποιον όμως θεωρούν **καταλληλότερο ως εκπαιδευτή**; τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς απαντά το 58,5, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις μοιράζονται μεταξύ ερευνητών (13,8%), καθηγητών πανεπιστημίου (13,1%) και σχολικών συμβούλων (9,2%) (Πίνακας 16, Παράρτημα 2). Η ξεκάθαρη επιλογή των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να απαντάει στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου και στις καθημερινές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην ερώτηση για τα **πρακτικά προβλήματα** που αντιμετώπισαν κατά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων οι εκπαιδευτικοί απαντούν: Οικογενειακές υποχρεώσεις (38,4%) και φόρτος εργασίας (36,8%) (Πίνακας 17α, Παράρτημα 2). Δεδομένου ότι το 60% των εκπαιδευτικών αυτών είναι γυναίκες εξηγεί σε ένα βαθμό τις απαντήσεις αυτές.

Ως προς τα **οφέλη που αποκόμισαν από τα επιμορφωτικά σεμινάρια** αυτά δεν αφορούν μόνο τις γνώσεις (32,0%) ή την ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού προβλημάτων (19,5%), αλλά αφορούν κατά κύριο λόγο τις συζητήσεις και την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους εκπαιδευτικούς (43,8%) (Πίνακας 17β, Παράρτημα 2). Ακόμη μία φορά η ανταλλαγή απόψεων για την καθημερινότητα του σχολείου αποτιμάται ως το πλέον ουσιαστικό όφελος από τους εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα το άσχετο περιεχόμενο σε σχέση με την καθημερινή πράξη (27,6) είναι από τα πλέον αρνητικά στοιχεία που θα τους ωθούσαν να **εγκαταλείψουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα**, ακολουθούμενο από την έλλειψη οργάνωσης (21,1%) και τον φόρτο εργασίας (19,5%) και σε ένα μικρότερο βαθμό το χαμηλό επίπεδο των επιμορφωτών (17,9%) (Πίνακας 18, Παράρτημα 2).

Στους λόγους μη **επιτυχημένης ολοκλήρωσης** ενός επιμορφωτικού προγράμματος, πρώτη και με μεγάλη διαφορά από τις άλλες επιλογές, αναδεικνύεται η Έπιση από τις άλλες υποχρεώσεις (46,1%) και με πολύ μικρότερο ποσοστό (11,7%) η Έλλειψη δυνατότητας να μελετάω σπίτι (Πίνακας 19, Παράρτημα 2). Είναι σαφές ότι οι πολλαπλές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι το κυριότερο πρόβλημα τόσο για την αρχική τους συμμετοχή αλλά και ο λόγος που τους δημιουργεί προβλήματα ως προς την παρακολούθηση.

### **Απόψεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών**

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών σεμιναρίων τα οποία αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι τους είναι απαραίτητα για την καλλίτερη άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, όπως αναδεικνύονται μέσα από την καταγραφή των απόψεων τους.



Στην ερώτηση για τις επιμορφωτικές ανάγκες τους **στα γνωστικά αντικείμενα της επιστήμης της αγωγής** η πρώτη απάντηση (και με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες) είναι 'Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας' (43,4%), και ακολουθούν οι 'Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας' (13,2%) και 'Γνώσεις οργάνωσης – διοίκησης του σχολείου και της σχολικής ζωής' (12,5%) (Πίνακας 20, Παράρτημα 2).

Σε σχέση με τις γνώσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα τους βοηθούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα στη διδασκαλία τους, αυτές είναι κατά σειρά προτίμησης οι 'Νέες διδακτικές μεθοδολογίες' (31,6%), η 'Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας' (23,7%) καθώς και οι 'Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών συναφούς με την επιστημονική τους ειδικότητα' (20,4%) (Πίνακας 21, Παράρτημα 2). Φαίνεται από τις απαντήσεις αυτές ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διδαχτούν πως να εκσυγχρονίσουν τη διδασκαλία τους, με νέες διδακτικές μεθοδολογίες, γνώσεις υπολογιστών και σύγχρονα εποπτικά μέσα.

Ως προς τα ειδικά γνωστικά αντικείμενα επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις τους, αισθάνονται την ανάγκη να ενημερωθούν πάνω από όλα σε 'Νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες' (43,0%) και σε ένα δεύτερο επίπεδο να εξοικειωθούν με τις τεχνολογικές εξελίξεις (29,8%), αξιοποιώντας ευρωπαϊκά προγράμματα (19,2%) (Πίνακας 22, Παράρτημα 2).

Σε σχέση με την επιμόρφωση σε **ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών**, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως πλέον απαραίτητη την επιμόρφωση η οποία θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν 'Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο' (36,8%) αλλά και να 'Υποστηρίξουν ψυχικά τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές' (27,0%) (Πίνακας 23, Παράρτημα 2).

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση **ζητημάτων πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών** επικεντρώνονται, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην σχετική ερώτηση, στην διοργάνωση σεμιναρίων σχετικών με την 'Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών' (32,2%) και τη 'Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης' (28,2%) αλλά και την 'προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο' (22,8%) (Πίνακας 24, Παράρτημα 2). Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι τα θέματα των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών αλλά και τα θέματα της πολύπολιτισμικότητας απασχολούν έντονα τους εκπαιδευτικούς και θεωρούν ότι η επιμόρφωση θα τους βοηθήσει να τα αντιμετωπίσουν σωστότερα.

Θα εξετάσουμε τώρα στις απόψεις τις οποίες εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σε μία σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με την επιμόρφωση τόσο γενικά αλλά και ειδικά σε σχέση με το είδος της επιμόρφωσης που θα επιθυμούσαν να έχουν (π.χ. τόπο, διάρκεια κ.λπ.). Ως σημαντικότερο παράγοντα ο οποίος **μειώνει την αποτελεσματικότητα** της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι κατά πρώτο λόγο ο 'Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη' (44,3%) και κατά δεύτερο λόγο η 'Κακή συμπεριφορά των μαθητών' (24,2%) (Πίνακας 26, Παράρτημα 2). Αντίθετα ως σημαντικότερο παράγοντα **βελτίωσης της αποτελεσματικότητας** της διδασκαλίας τους, θεωρούν ότι είναι κατά πρώτο λόγο (και με μεγάλη διαφορά από τους υπόλοιπους παράγοντες) 'Τα κατάλληλα διδακτικά βιβλία -



εκπαιδευτικό υλικό' (36,2%), ενώ ακολουθούν με σαφώς μικρότερα ποσοστά 'Η συνεργασία με συναδέλφους' (20,1%) και 'Η συχνή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς' (16,8%) (Πίνακας 27, Παράρτημα 2).

Σε σχέση με **το είδος** του επιμορφωτικού προγράμματος (ως προς την παρακολούθηση) το οποίο θα ήθελαν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σαφές ότι προτιμούν επιμορφωτικά προγράμματα με περιοδική παρακολούθηση (σε ποσοστό 77%) (Πίνακας 28, Παράρτημα 2). Και ως προς την **χρονική διάρκεια** των προγραμμάτων αυτών οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία σαφή προτίμηση για προγράμματα μεσαίας διάρκειας (έως ένα εξάμηνο) σε ποσοστό 48% ή μικρής διάρκειας (έως μία εβδομάδα), σε ποσοστό 34,2%, ενώ λίγοι είναι όσοι θα επιθυμούσαν επιμορφωτικά προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας (Πίνακας 29, Παράρτημα 2).

Ως προς τον **χώρο διεξαγωγής** των επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν σαφώς να πραγματοποιούνται κοντά στον χώρο εργασίας τους, δηλαδή είτε στο 'δικό τους / κοντινό σχολείο' (57,6%), είτε σε 'τοπικό εκπαιδευτικό κέντρο' (24,5%), ενώ λίγοι προτιμούν το πλησιέστερο Πανεπιστήμιο ή την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (9,3% και 8,6% αντίστοιχα) (Πίνακας 30, Παράρτημα 2).

Στην ερώτηση για **το ποιοι παράγοντες θα διευκόλυναν τη συμμετοχή τους** σε επιμορφωτικά σεμινάρια, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας απάντησαν στην πλειοψηφία τους (55,8%) ότι προτιμούν την μείωση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, ενώ σε ένα πολύ μικρότερο ποσοστό θα επιθυμούσαν την 'Αμειβόμενη συμμετοχή' (23,8%) (Πίνακας 31, Παράρτημα 2). Φαίνεται εδώ καθαρά η άποψη τους ότι είναι δύσκολο να παρακολουθεί ένας εκπαιδευτικός επιμορφωτικά σεμινάρια και παράλληλα να ασκεί πλήρως τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα. Τέλος, τα τρίτα τέταρτα εξ' αυτών (74,8%) θεωρούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να προσμετράται στην επαγγελματική τους εξέλιξη ως τυπικό προσόν (Πίνακας 32, Παράρτημα 2).

Στην ερώτηση για την μορφή της αξιολόγησης την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καταλληλότερη σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, είναι σαφές ότι το 35,0% επιλέγει την εκπόνησης εργασίας, ενώ ένα 23,2 κάποιον συνδυασμό γραπτής εξέτασης και εργασίας ενώ το υπόλοιπο 41,8 % μόνο τη συμμετοχή ή την παρουσία, (Πίνακας 33, Παράρτημα 2). Μία πιθανή εξήγηση γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να αξιολογούνται στα επιμορφωτικά σεμινάρια κάνοντας κάποια εργασία ή δίνοντας εξετάσεις είναι ότι θεωρούν το πρόγραμμά τους πολύ φορτωμένο και τις υποχρεώσεις τους πολλές.

### **Γενικές απόψεις για την εκπαίδευση**

Στο κεφάλαιο αυτό θα διερευνήσουμε τις γενικές απόψεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πήραν μέρος στην έρευνά μας. Στην ερώτηση 'ποιος είναι ο γενικός **Στόχος της επιμόρφωσης για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση**' περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (52,0%) απαντούν: 'Η επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής μας δραστηριότητας' (50,2%), ενώ για ένα επιπλέον 33,3% 'Η υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων' (Πίνακας 25, Παράρτημα 2). Επιβεβαιώνεται και μέσω αυτών των απαντήσεων η άποψη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας για τον σκοπό της επιμόρφωσης, άποψη η οποία

επαναλαμβάνεται μέσω διαφόρων απαντήσεων σε ολόκληρο το ερωτηματολόγιο και είναι η επίλυση προβλημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Στην ερώτηση για το ποια είναι η κύρια δουλειά του εκπαιδευτικού το 64% των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνάς μας θεωρεί ότι είναι η παροχή γνώσεων (Πίνακας 34, Παράρτημα 2), ενώ σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών (98,7%) θεωρεί ότι το επίκεντρο της δουλειάς τους είναι ο μαθητής (Πίνακας 35, Παράρτημα 2). Τέλος αντίστοιχα υψηλό είναι και το ποσοστό όσων συμφωνούν ότι οι μαθητές πρέπει να ενισχύονται ώστε να αναπτύσσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (98,0%) (Πίνακας 36, Παράρτημα 2).

Μεγάλο είναι και το ποσοστό (69,7%) των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι 'Τα περισσότερα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα σε κάποιο βαθμό' (Πίνακας 37, Παράρτημα 2), και σε ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό (92,7%) θεωρούν ότι 'Κάθε παιδί έχει ταλέντα τα οποία ο δάσκαλος θα πρέπει να γνωρίζει και να αναπτύσσει' (Πίνακας 38, Παράρτημα 2). Τέλος η μεγάλη τους πλειοψηφία (77,8%) δεν συμφωνεί ότι 'Κανένα παιδί δεν μπορεί να θεωρεί ότι έχει μαθησιακά προβλήματα λόγω των διαφορετικών ικανοτήτων τους' (Πίνακας 39, Παράρτημα 2).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι απόψεις σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και τη στάση των δασκάλων. Στην ερώτηση αν 'οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίζουν και να ασχολούνται ειδικά με τα πιο έξυπνα παιδιά, η απάντηση είναι αρνητική σε ποσοστό 93,3% (Πίνακας 40, Παράρτημα 2), και αντίστοιχα αρνητική, αν και σε μικρότερο ποσοστό (61,3%), είναι η απάντηση στην διαπίστωση ότι 'κάποια παιδιά θα είναι άριστα, κάποια μέτρια και κάποια θα αποτυγχάνουν (Πίνακας 41, Παράρτημα 2), ενώ το σύνολο των εκπαιδευτικών (99,3%) συμφωνεί ότι 'οι δάσκαλοι θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και όχι στην απομνημόνευση' (Πίνακας 42, Παράρτημα 2).

Ως προς την επιμόρφωση γενικά και τους λόγους για τους οποίους θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολύ μεγάλο ποσοστό (93,4%) δηλώνουν ότι θέλουν να δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, έστω και για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητά τους (Πίνακας 43, Παράρτημα 2), ενώ αυτό που θα τους παρακινούσε να συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα ήταν η ανάγκη για να βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους (44,1%) και τις εκπαιδευτικές τους τεχνικές (30,3%) (Πίνακας 44, Παράρτημα 2). Τέλος θεωρούν την βοήθεια από εξειδικευμένο σύμβουλο, παιδαγωγό ή σχολικό ψυχολόγο, αναγκαία για την καλή λειτουργία του σχολείου (93,5) (Πίνακας 45, Παράρτημα 2).

### 3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΝΘΕΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Πίνακας 11. Παρουσίαση συμπερασμάτων πρωτοβάθμιας – δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια
<p>Επιμορφωτικές Ανάγκες (ιεραρχημένες)</p>	<p><u>Θέματα Μάθησης και Αγωγής</u></p> <p>Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (1), Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (2), Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (3), Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας (4)</p> <p><u>Θέματα οργάνωσης και διοίκησης</u></p> <p>Γνώσεις οργάνωσης- διοίκησης του σχολείου και της σχολικής ζωής (1)</p> <p><u>Θέματα διδασκαλίας και διδακτικής δραστηριότητας</u></p> <p>Νέες διδακτικές μεθοδολογίες (1), Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας (2), Τεχνικές εργαστηριακής εκπαίδευσης (3), Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών συναφούς με την επιστημονική ειδικότητα (4), Νέες Τεχνικές Αξιολόγησης μαθητών (5)</p> <p><u>Ειδικά γνωστικά αντικείμενα</u></p> <p>Νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες (1), Εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις (2), Αξιοποίηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων (3), Ενημέρωση για την οικονομία και την αγορά εργασίας (4)</p> <p><u>Θέματα συμπεριφοράς μαθητών</u></p> <p>Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (επιθετικότητα, σωματική και λεκτική βία, βανδαλισμοί, διαγωγή) (1), Ψυχολογική</p>	<p><u>Θέματα Μάθησης και Αγωγής</u></p> <p>Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (1), Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας (2), Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (3)</p> <p><u>Θέματα οργάνωσης και διοίκησης</u></p> <p>Γνώσεις οργάνωσης- διοίκησης του σχολείου και της σχολικής ζωής (1)</p> <p><u>Θέματα διδασκαλίας και διδακτικής δραστηριότητας</u></p> <p>Νέες διδακτικές μεθοδολογίες (1), Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας (2), Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών ειδικότητας (3), Νέες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών (4)</p> <p><u>Ειδικά γνωστικά αντικείμενα</u></p> <p>Νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες (1), Εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις (2), Αξιοποίηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων (3),</p> <p><u>Θέματα συμπεριφοράς μαθητών</u></p> <p>Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (άρνηση, επιθετικότητα, σωματική και λεκτική βία, βανδαλισμοί, διαγωγή, κλπ) (1), Συνεργασία σχολείου, γονέων και άλλων φορέων (2), Ψυχολογική υποστήριξη μαθητών σε συναισθηματικές διαταραχές (φοβίες, άγχος, απογοήτευση,</p>

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια
	<p>υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές (φοβίες, άγχος, απογοήτευση) (2), Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή με προβλήματα λόγου και ομιλίας (3), Συνεργασία σχολείου-γονέων και άλλων φορέων (4), Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο (έκτακτα φυσικά φαινόμενα, απώλειες, θάνατοι, κλπ)(5)</p> <p><u>Θέματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικών ανισοτήτων</u></p> <p>Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (εθνικής, φυλετικής, θρησκευτικής) (1), Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών (2), Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης (3), Χειρισμός προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές ή φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες (4), Αντιμετώπιση προκαταλήψεων απέναντι στην ανισότητα των φύλων (5), Προβλήματα διγλωσσίας (6)</p>	<p>δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης κλπ ) (3), Στήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή με προβλήματα λόγου και ομιλίας (4), Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο (έκτακτα φυσικά φαινόμενα, απώλειες, θάνατοι, κλπ) (5)</p> <p><u>Θέματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικών ανισοτήτων</u></p> <p>Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των οικογενειών μαθητών (1), Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης (2), Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (εθνική, φυλετική, θρησκευτική) (3), Χειρισμός προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές ή φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες (4), αντιμετώπιση προκαταλήψεων απέναντι στην ανισότητα των φύλων (5), Προβλήματα διγλωσσίας (6)</p>
<p><i>Τρόπος υλοποίησης της επιμόρφωσης</i></p>	<p><u>Στόχος της επιμόρφωσης</u></p> <p>Ο γενικός 'Στόχος της επιμόρφωσης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση' είναι για τους μισούς εκπαιδευτικούς 'Η επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας' (50,2%), ενώ για ένα επιπλέον 34,0% 'Η υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων'</p>	<p><u>Στόχος της επιμόρφωσης</u></p> <p>Στόχος της επιμόρφωσης για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση' περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απαντούν: 'Η επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής μας δραστηριότητας' (50,2%), ενώ για ένα επιπλέον 33,3% 'Η υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων'</p>

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια
	<p><u>Είδος και τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων</u></p> <p>Ως προς το είδος των σεμιναρίων οι εκπαιδευτικοί απαντούν (σχεδόν κατά τα 2/3 τους) ότι προτιμούν τα σεμινάρια με περιοδική παρακολούθηση.</p> <p>Ως προς τη χρονική διάρκεια προτιμούν τα σεμινάρια μέσης διάρκειας και λιγότερο τα σεμινάρια βραχείας ή μικρής διάρκειας.</p> <p><u>Χώρος διεξαγωγής</u></p> <p>Ως προς το χώρο διεξαγωγής οι εκπαιδευτικοί προτιμούν αυτό να γίνεται στο δικό τους σχολείο, κατά δεύτερο λόγο στο πλησιέστερο Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ ή σε ένα τοπικό εκπαιδευτικό κέντρο.</p> <p><u>Παράγοντες θα διευκόλυναν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών</u></p> <p>Ως προς τους παράγοντες οι οποίοι θα διευκόλυναν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι ο πλέον σημαντικός είναι η 'Μείωση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων', ενώ ως δεύτερο παράγοντα αναφέρουν την αμειβόμενη συμμετοχή.</p> <p>Θεωρούν, επίσης, ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να προσμετράται ως τυπικό προσόν για την επαγγελματική τους εξέλιξη</p>	<p><u>Είδος και τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων</u></p> <p>Σε σχέση με το είδος του επιμορφωτικού προγράμματος (ως προς την παρακολούθηση) το οποίο θα ήθελαν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σαφές ότι προτιμούν επιμορφωτικά προγράμματα με περιοδική παρακολούθηση.</p> <p>Και ως προς τη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων αυτών οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία σαφή προτίμηση για προγράμματα μέσης διάρκειας και σε μικρότερο ποσοστό βραχείας ή μικρής διάρκειας. Λίγοι είναι όσοι θα επιθυμούσαν επιμορφωτικά προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας (άνω του εξαμήνου).</p> <p><u>Χώρος διεξαγωγής</u></p> <p>Ως προς το χώρο διεξαγωγής των επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν σαφώς να πραγματοποιούνται κοντά στον χώρο εργασίας τους, δηλαδή είτε στο 'δικό τους / κοντινό σχολείο', είτε σε 'τοπικό εκπαιδευτικό κέντρο', ενώ λίγοι προτιμούν το πλησιέστερο Πανεπιστήμιο ή την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση</p> <p><u>Παράγοντες θα διευκόλυναν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών</u></p> <p>Προτιμούν τη μείωση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, ενώ σε ένα πολύ μικρότερο</p>

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια
		ποσοστό θα επιθυμούσαν την 'Αμειβόμενη συμμετοχή' Τέλος, τα δύο τρίτα εξ' αυτών θεωρούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να προσμετράται στην επαγγελματική τους εξέλιξη ως τυπικό προσόν
<i>Διαδικασία Αξιολόγησης</i>	Όσον αφορά την μορφή της αξιολόγησης την οποία θεωρούν καταλληλότερη σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαντούν ότι μόνο η συμμετοχή ή η πιστοποίηση της παρουσίας στο πρόγραμμα είναι αρκετές,	Στην ερώτηση για τη μορφή της αξιολόγησης την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καταλληλότερη σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, είναι σαφές ότι η πλειοψηφία επιλέγει μόνο τη συμμετοχή ή την παρουσία.

Στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσης μελέτης είδαμε ότι και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας αλλά και αυτοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πήραν μέρος στην έρευνά μας, τόσο ως προς τα δημογραφικά όσο και ως προς τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά βρίσκονται σε πλήρη σχεδόν αντιστοιχία με τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων στο σύνολο της χώρας. Διασφαλίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο ότι οι απόψεις που καταγράφονται στην παρούσα μελέτη αποτυπώνουν τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων στο σύνολο της χώρας.

Όπως είδαμε ήδη, πρόκειται συνολικά για εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων οι οποίοι έχουν σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία, όπως τεκμαίρεται από τα χρόνια **προϋπηρεσίας** τους στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα ως προς την **προϋπηρεσία** των εκπαιδευτικών μας παρατηρούμε ότι αυτή είναι σημαντική, με την έννοια ότι μόνο το 3,3% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας έχει προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών, ενώ το 82% έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 10 ετών. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους καθηγητές Γυμνασίων και Λυκείων είναι 22,9% και 55% για όσους διδάσκουν περισσότερο από 10 χρόνια, συγκριτικά δηλαδή οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί της έρευνάς μας έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Σχετικά με τις **σπουδές** των εκπαιδευτικών, οι μεν της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν σπουδές πέρα από τις βασικές, δηλαδή διαθέτουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε ποσοστό 14,8%, και το 32,1% έχει κάνει κάποιου είδους μετεκπαίδευση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι 23,4% για τις μεταπτυχιακές σπουδές και 11% για την μετεκπαίδευση, της δευτεροβάθμιας δηλαδή έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό μεταπτυχιακά αλλά σε μικρότερο ποσοστό μετεκπαίδευση.



Περισσότεροι από τα 4/5 των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνά μας, φαίνεται ότι **παρακολούθησαν κάποιο σεμινάριο** εκτός της εισαγωγικής επιμόρφωσης, οι περισσότεροι δε, έχουν παρακολουθήσει περισσότερα του ενός σεμινάρια. Τα σεμινάρια αυτά είχαν ως αντικείμενο κατά κύριο λόγο τις νέες τεχνολογίες και περιβαλλοντικά θέματα αλλά και γενικά θέματα παιδαγωγικής ή θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία μαθημάτων. Να σημειώσουμε αντίστοιχα ότι μόνο το 14,7% από το σύνολο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της έρευνάς μας δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ λίγοι είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει ένα μόνο είδος επιμορφωτικών σεμιναρίων. Οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει διάφορα σεμινάρια, με αντικείμενο: Θέματα που σχετίζονται με το αντικείμενο της διδασκαλίας τους, Νέες τεχνολογίες, Γενικά θέματα παιδαγωγικής και Περιβαλλοντικά θέματα.

Είδαμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η επιμόρφωση που έχουν λάβει έχει συμβάλει πολύ στην **επιστημονική τους βελτίωση** (73,7%), ενώ το 62% εκτιμάει ότι η συμβολή της επιμόρφωσης αυτής ήταν σημαντική στη βελτίωση της **διδακτικής τους επάρκειας**. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας είναι 60% και για τις δύο περιπτώσεις. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκφράζουν την ίδια περίπου αντίληψη.

Ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση των δυνατοτήτων τους ως προς το **αναλυτικό πρόγραμμα**, οι απαντήσεις τόσο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και αυτών της δευτεροβάθμιας είναι στην περίπτωση αυτή μοιρασμένες, με την έννοια ότι οι μισοί δάσκαλοι και μόνο το 40% των καθηγητών τη θεωρούν σημαντική, ενώ ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης **στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων στο σχολείο**, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι «κριτικές», αν όχι αρνητικές, με την έννοια ότι το 57% και των δασκάλων και των καθηγητών θεωρεί ότι η επιμόρφωση δεν συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων της καθημερινότητας του σχολείου. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν γενικά θετικά την επιμόρφωση την οποία έχουν λάβει ως προς την γενικότερη επιστημονική τους βελτίωση, αλλά είναι πολύ πιο κριτικοί ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης αυτής στην καθημερινότητα του σχολείου (αναλυτικό πρόγραμμα, καθημερινά προβλήματα, κ.λπ.).

Επειδή ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας ενός επιμορφωτικού προγράμματος αποτελούν οι επιμορφωτές, θελήσαμε να μάθουμε αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης, **είναι ικανοποιημένοι από τους επιμορφωτές** τους και αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι το 54,8% των δασκάλων δηλώνουν λίγο ή καθόλου ικανοποιημένοι από τους επιμορφωτές, ενώ το 56,2% των καθηγητών δηλώνουν ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι. Οι καθηγητές εμφανίζονται στη συγκεκριμένη περίπτωση περισσότερο ικανοποιημένοι από τους δασκάλους και νηπιαγωγούς.

Στην ερώτηση δε, για τον πλέον **κατάλληλο επιμορφωτή**, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν πρώτα τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (30,0% οι δάσκαλοι, 58,5% οι καθηγητές), τους καθηγητές / καθηγήτριες πανεπιστημίου (25,9% και 13,1% αντίστοιχα) αλλά και τους ερευνητές (20,1% και 9,2%). Η ξεκάθαρη επιλογή των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να



απαντάει στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου και στις καθημερινές εκπαιδευτικές ανάγκες, πράγματα που γνωρίζουν καλύτερα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Σε σχέση με την εμπειρία τους από τα επιμορφωτικά προγράμματα, τους κάναμε την ερώτηση για το **κυριότερο πρακτικό πρόβλημα** το οποίο αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια τους. Τρεις είναι οι απαντήσεις που αναδεικνύονται, με ποσοστά που δεν διαφοροποιούνται πάρα πολύ: πρώτα οι οικογενειακές υποχρεώσεις (33,3% οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί και 38,4% οι καθηγητές), ο φόρτος εργασίας (29,3% και 36,8 αντίστοιχα) αλλά και η μετακίνηση (25,3% για τους δασκάλους και 18,4% για τους καθηγητές). Οι απαντήσεις αυτές αναδεικνύουν κατά τη γνώμη μας το συνολικό πρόβλημα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την παρακολούθηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι οποίοι εμφανίζονται να έχουν επιβαρημένο πρόγραμμα και οι οποίοι μόνο υπό κάποιες προϋποθέσεις θεωρούν ότι είναι σε θέση να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια. Δεδομένου ότι το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν είναι γυναίκες εξηγεί σε ένα βαθμό τις απαντήσεις αυτές.

Ως προς τα **οφέλη που αποκόμισαν από τα επιμορφωτικά σεμινάρια** αυτά δεν αφορούν μόνο τις γνώσεις (33,9% για τους δασκάλους και 32,0% για τους καθηγητές) ή την ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού προβλημάτων (27,6% και 19,5% αντίστοιχα), αλλά αφορούν κατά κύριο λόγο τις συζητήσεις και την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους εκπαιδευτικούς (31,0% για τους δασκάλους, αλλά 43,8% για τους καθηγητές). Ακόμη μία φορά η ανταλλαγή απόψεων για την καθημερινότητα του σχολείου αποτιμάται, κυρίως για τους καθηγητές, ως το πλέον ουσιαστικό όφελος από τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Είναι προφανές ότι διάφορα γεγονότα εξωτερικά προς τα σεμινάρια επιμόρφωσης ή αντίθετα διάφορα χαρακτηριστικά των ίδιων των σεμιναρίων ώθησαν ενδεχομένως τους εκπαιδευτικούς στο **να θέλουν να τα εγκαταλείψουν**, και για τον λόγο αυτό θελήσαμε να μάθουμε ποια ήταν αυτά. Οι απαντήσεις αναδεικνύουν ως πρώτο λόγο το 'άσχετο περιεχόμενο των σεμιναρίων με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη' (27,2% και 27,6% για δασκάλους και καθηγητές) και ως δεύτερο εξίσου σημαντικό λόγο την 'έλλειψη οργάνωσης' (25,9% και 21,1% αντίστοιχα) αλλά και τον φόρτο εργασίας (19,5%) και σε ένα μικρότερο βαθμό το χαμηλό επίπεδο των επιμορφωτών (17,9%) για τους καθηγητές. Ακόμη μία φορά αναδεικνύεται η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη ως κεντρικό διακύβευμα σε σχέση με την παρακολούθηση των σεμιναρίων.

Τέλος, σχετικά με **τους λόγους οι οποίοι θα έκαναν του εκπαιδευτικούς να νιώσουν ότι δεν θα ολοκληρώσουν με επιτυχία ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα** οι 'πιέσεις από άλλες υποχρεώσεις' φαίνεται να αποτελούν το σημαντικότερο λόγο σε ποσοστό 31,4% για τους δασκάλους και νηπιαγωγούς και 46,1% για τους καθηγητές. Είναι σαφές ότι οι πολλαπλές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι το κυριότερο πρόβλημα τόσο για την αρχική τους συμμετοχή αλλά και ο λόγος που τους δημιουργεί προβλήματα ως προς την παρακολούθηση.

Για να καταγράψουμε και να αναλύσουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους υποβάλλαμε μία σειρά ερωτήσεων σε σχέση με τα διαφορετικά περιεχόμενα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο των σεμιναρίων αυτών.

Σε σχέση με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες **σε γνωστικά αντικείμενα στις επιστήμες της αγωγής**, ως σημαντικότερο αναδεικνύεται το 'Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας' (31,4% για τους δασκάλους και νηπιαγωγούς και 43,4% για τους καθηγητές). Αντίστοιχα οι 'Νέες διδακτικές μεθοδολογίες' (28,5% για τους δασκάλους και 31,6% για τους καθηγητές) αναδεικνύονται ως αντικείμενο προτεραιότητας σε σχέση με τις **γνώσεις οι οποίες θα τους βοηθούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα στη διδασκαλία τους**, ακολουθούμενα από τη 'Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας' (21,2% και 23,7% αντίστοιχα).

Στην ερώτηση σχετικά με τα **ειδικά γνωστικά αντικείμενα επιμόρφωσης** στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να επιμορφωθούν ώστε να ανταποκριθούν καλλίτερα στις απαιτήσεις του σχολείου, δύο απαντήσεις αναδεικνύονται ως οι σημαντικότερες: η 'ενημέρωση σε νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες' (με ποσοστό 35,6% για τους δασκάλους και 43,0% για τους καθηγητές) και η 'εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις' (με ποσοστό 32,2% και 29,8% αντίστοιχα).

Σε σχέση με την επιμόρφωση σε **ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών**, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως πλέον απαραίτητη την επιμόρφωση η οποία θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν 'Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο' (31,9% οι δάσκαλοι και 36,8% οι καθηγητές) αλλά και να 'Υποστηρίξουν ψυχικά τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές' (28,5% και 27,0% αντίστοιχα).

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση **ζητημάτων πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών** επικεντρώνονται, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην σχετική ερώτηση, στην διοργάνωση σεμιναρίων σχετικών με την 'Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο' (29,2%) και την 'Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών' (24,4%) για τους δασκάλους και την 'Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών' (32,2%) και τη 'Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης' (28,2%) για τους καθηγητές. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι τα θέματα των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών αλλά και τα θέματα της πολύ-πολιτισμικότητας απασχολούν έντονα τους εκπαιδευτικούς και θεωρούν ότι η επιμόρφωση θα τους βοηθήσει να τα αντιμετωπίσουν σωστότερα.

Θα εξετάσουμε τώρα στις απόψεις τις οποίες εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σε μία σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με την επιμόρφωση τόσο γενικά αλλά και ειδικότερα σε σχέση με το είδος της επιμόρφωσης που θα επιθυμούσαν να έχουν (ως προς τον τόπο, τη διάρκεια κ.λπ.). Ως προς τους παράγοντες οι **οποίοι βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους**, σημαντικότερους θεωρούν 'Τα κατάλληλα διδακτικά βιβλία - εκπαιδευτικό υλικό' (26,7% οι δάσκαλοι και 36,2% οι καθηγητές) και τη 'συχνή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς' (21,9%) οι δάσκαλοι, και 'Η συνεργασία με συναδέλφους' (20,1%) οι καθηγητές.

Ως σημαντικότερο παράγοντα ο οποίος **μειώνει την αποτελεσματικότητα** της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι κατά πρώτο λόγο ο 'Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη' (39,9% οι δάσκαλοι και 44,3% οι καθηγητές) και κατά δεύτερο λόγο οι

‘Δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές’ (29,8%) για τους δασκάλους και η ‘Κακή συμπεριφορά των μαθητών’ (24,2%) για τους καθηγητές.

Ερχόμαστε τώρα στις ερωτήσεις για το **είδος** και τη **χρονική διάρκεια** των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απαντούν (κατά τα 2/3 τους) ότι προτιμούν τα σεμινάρια με περιοδική παρακολούθηση, ενώ στη δεύτερη ερώτηση ότι προτιμούν τα σεμινάρια Μεσαίας διάρκειας (έως ένα εξάμηνο) (σε ποσοστό 42,5% οι δάσκαλοι και 48% οι καθηγητές) και μικρής διάρκειας (έως μία εβδομάδα) (σε ποσοστό 34,4% και 34,2% αντίστοιχα).

Ως προς τον **χώρο διεξαγωγής** ενός επιμορφωτικού προγράμματος, είναι σαφές ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν αυτό να γίνεται στο δικό τους σχολείο αλλά το ποσοστό των δασκάλων είναι μικρότερο (34,3%) από αυτό των καθηγητών (57,6%). Κατά δεύτερο λόγο οι δάσκαλοι προτιμούν το πλησιέστερο Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ (32,4%) ή ένα τοπικό εκπαιδευτικό κέντρο (27,7%), ενώ οι καθηγητές το ‘τοπικό εκπαιδευτικό κέντρο’ (24,5%). Η εγγύτητα φαίνεται λοιπόν να αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για τη συμμετοχή όλων γενικά των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα.

Στην ερώτηση για το **ποιοι παράγοντες θα διευκόλυναν τη συμμετοχή τους** σε επιμορφωτικά σεμινάρια, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας απάντησαν στην πλειοψηφία τους (47,9% οι δάσκαλοι και 55,8% οι καθηγητές) ότι προτιμούν την μείωση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, ενώ σε ένα πολύ μικρότερο ποσοστό θα επιθυμούσαν την ‘Αμειβόμενη συμμετοχή’ (22,7% και 23,8% αντίστοιχα). Φαίνεται εδώ καθαρά η άποψη τους ότι είναι δύσκολο να παρακολουθεί ένας εκπαιδευτικός επιμορφωτικά σεμινάρια και παράλληλα να ασκεί πλήρως τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα. Τέλος, τα δύο τρίτα εξ’ αυτών (και στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση) θεωρούν ότι πρέπει η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα να προσμετράται στην επαγγελματική τους εξέλιξη ως **τυπικό προσόν**.

Στην ερώτηση για την **μορφή της αξιολόγησης** την οποία θεωρούν καταλληλότερη σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαντούν ότι μόνο η συμμετοχή ή η πιστοποίηση της παρουσίας στο πρόγραμμα είναι αρκετές, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους καθηγητές είναι 41,8 %. Το υπόλοιπο 45% των δασκάλων προτιμάει την εκπόνηση εργασίας ή τον συνδυασμό εργασίας και εξετάσεων, ενώ το 35,0% των καθηγητών επιλέγει την εκπόνησης εργασίας και ένα 23,2 κάποιον συνδυασμό γραπτής εξέτασης και εργασίας. Μία πιθανή εξήγηση στο γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να αξιολογούνται στα επιμορφωτικά σεμινάρια κάνοντας κάποια εργασία ή δίνοντας εξετάσεις είναι ότι θεωρούν το πρόγραμμά τους πολύ φορτωμένο και τις υποχρεώσεις τους πολλές.

Ο γενικός **‘Στόχος της επιμόρφωσης για πρωτοβάθμια εκπαίδευση’** είναι για τους εκπαιδευτικούς ‘Η επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας’ (σε ποσοστό 50,2% για τους δασκάλους και 52,0% για τους καθηγητές), ενώ για ένα επιπλέον 34,0% και 33,3% αντίστοιχα είναι ‘Η υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων’. Επιβεβαιώνεται και μέσω αυτών των απαντήσεων η άποψη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας για τον σκοπό της επιμόρφωσης, άποψη η οποία επαναλαμβάνεται μέσω διαφόρων απαντήσεων σε

ολόκληρο το ερωτηματολόγιο και είναι η επίλυση προβλημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Στην ερώτηση για το ποια είναι η **κύρια δουλειά του εκπαιδευτικού** το 50% και το 64% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα του δείγματος της έρευνάς μας θεωρεί ότι είναι η παροχή γνώσεων, ενώ πολύ μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το επίκεντρο της δουλειάς τους είναι ο μαθητής (το 74,6% των δασκάλων και το 98,7% των καθηγητών). Τέλος αντίστοιχα υψηλό είναι και το ποσοστό όσων συμφωνούν ότι οι **μαθητές πρέπει να ενισχύονται ώστε να αναπτύσσουν πλήρως τις δυνατότητές τους** (75,1% των δασκάλων και 98,0% των καθηγητών).

Μεγάλο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών (56,6% των δασκάλων και 69,7% των καθηγητών) που πιστεύουν ότι 'Τα περισσότερα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα σε κάποιο βαθμό' και σε ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό (81,8% και 92,7% αντίστοιχα) θεωρούν ότι 'Κάθε παιδί έχει ταλέντα τα οποία ο δάσκαλος θα πρέπει να γνωρίζει και να αναπτύσσει'.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι απόψεις σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και τη στάση των δασκάλων. Στην ερώτηση αν 'οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίζουν και να ασχολούνται ειδικά με τα πιο έξυπνα παιδιά', η απάντηση είναι αρνητική σε ποσοστό 66,8% για τους δασκάλους και 93,3% για τους καθηγητές και αντίστοιχα αρνητική, αν και σε μικρότερο ποσοστό (53% και 61,3% αντίστοιχα), είναι η απάντηση στην διαπίστωση ότι 'κάποια παιδιά θα είναι άριστα, κάποια μέτρια και κάποια θα αποτυγχάνουν, ενώ το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (91,7% των δασκάλων και το 99,3% των καθηγητών) συμφωνεί ότι **'οι δάσκαλοι θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και όχι στην απομνημόνευση'**.

Μεγάλος αριθμός από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (78,1% των δασκάλων και 93,4% των καθηγητών) δηλώνουν ότι **'θέλουν να δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας έστω και για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητά τους'**. Αυτό σημαίνει ότι είναι ανοιχτοί σε ότι νέο θα αποκόμιζαν από τα επιμορφωτικά προγράμματα σε σχέση με νέες μεθόδους διδασκαλίας

Τέλος, ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίον θα παρακολουθούσαν ξανά ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι η 'Βελτίωση των επιστημονικών τους γνώσεων' (34,9%) για τους δασκάλους και η ανάγκη για να βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους (44,1%) για τους καθηγητές, ενώ η 'Βελτίωση των εκπαιδευτικών τους τεχνικών' (με 32,1% και 30,3% αντίστοιχα) είναι για όλους τους εκπαιδευτικούς ένας επιπλέον σοβαρός λόγος. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η βοήθεια από εξειδικευμένο σύμβουλο, παιδαγωγό ή σχολικό ψυχολόγο, είναι αναγκαία για την καλή λειτουργία του σχολείου (το 63,7% των δασκάλων και το 93,5% των καθηγητών).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 5.1. Προτάσεις για τα διδακτικά αντικείμενα με βάση τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

#### 5.1.1 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Προτάσεις Επιμόρφωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανά διδακτικό αντικείμενο και μέθοδο διδασκαλίας

##### Μέθοδος διδασκαλίας: Διάλεξη

##### Διδακτικά αντικείμενα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:

- Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
- Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας
- Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας
- Γνώσεις οργάνωσης- διοίκησης του σχολείου και της σχολικής ζωής
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Νέες διδακτικές μεθοδολογίες
- Εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις
- Γενικά κοινωνικά θέματα (Περιβάλλον, Ρατσισμός κλπ)
- Νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες
- Αξιοποίηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων
- Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
- Στήριξη μαθητών με προβλήματα λόγου και ομιλίας
- Ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές (φοβίες, άγχος, απογοήτευση)
- Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (επιθετικότητα, σωματική και λεκτική βία, βανδαλισμοί, διαγωγή)
- Συνεργασία σχολείου, γονέων και άλλων φορέων
- Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (εθνικής, φυλετικής, θρησκευτικής)
- Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης
- Χειρισμός προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές ή φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες
- Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών

**Μέθοδος διδασκαλίας: Εργαστηριακή άσκηση**

**Διδακτικά αντικείμενα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:**

- Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών ειδικότητας
- Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων στη διδασκαλία

**Μέθοδος διδασκαλίας : Συμμετοχική (μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, καταιγισμός ιδεών)**

**Διδακτικά αντικείμενα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:**

- Νέες διδακτικές μεθοδολογίες
- Νέες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών
- Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
- Στήριξη μαθητών με προβλήματα λόγου και ομιλίας
- Ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές (φοβίες, άγχος, απογοήτευση)
- Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (επιθετικότητα, σωματική και λεκτική βία, βανδαλισμοί, διαγωγή)
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Συνεργασία σχολείου, γονέων και άλλων φορέων
- Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (εθνικής, φυλετικής, θρησκευτικής)
- Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης
- Χειρισμός προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές ή φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες
- Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών

## 2ο Παραδοτέο: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης

Κατάλογος των επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανά διδακτικό αντικείμενο και μέθοδο διδασκαλίας <sup>11</sup>

Επιμορφωτική Ανάγκη	Διδακτικό Αντικείμενο Ιεραρχημένο με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών	Μέθοδος Διδασκαλίας
Θέματα Μάθησης και Αγωγής	Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (1) Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (2) Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (3) Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας (4)	Διάλεξη
Θέματα οργάνωσης και διοίκησης	Γνώσεις οργάνωσης- διοίκησης του σχολείου και της σχολικής ζωής (1)	Διάλεξη
Θέματα διδασκαλίας και διδακτικής δραστηριότητας	Νέες διδακτικές μεθοδολογίες (1)	Διάλεξη- Συμμετοχική (μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, καταγισμός ιδεών)
	Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας (2)	Εργαστηριακή άσκηση
	Τεχνικές εργαστηριακής εκπαίδευσης (3)	Εργαστηριακή άσκηση
	Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών συναφούς με την επιστημονική ειδικότητα (4)	Εργαστηριακή άσκηση
	Νέες Τεχνικές Αξιολόγησης μαθητών (5)	Συμμετοχική (μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, καταγισμός ιδεών)
Ειδικά γνωστικά αντικείμενα	Νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες (1)	Διάλεξη
	Εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις (2)	Εργαστηριακή άσκηση
	Αξιοποίηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων (3)	Διάλεξη
	Ενημέρωση για την οικονομία και την αγορά εργασίας (4)	Διάλεξη
Θέματα συμπεριφοράς	Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (επιθετικότητα, σωματική και λεκτική βία,	Διάλεξη-

<sup>11</sup> Καταγράφονται (μόνο) τα αντικείμενα που επικεντρώνουν από 10% και άνω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών



**2ο Παραδοτέο: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης**

Επιμορφωτική Ανάγκη	Διδακτικό Αντικείμενο Ιεραρχημένο με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών	Μέθοδος Διδασκαλίας
μαθητών	<p>βανδαλισμοί, διαγωγή) (1)</p> <p>Ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές (φοβίες, άγχος, απογοήτευση) (2)</p> <p>Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή με προβλήματα λόγου και ομιλίας (3)</p> <p>Συνεργασία σχολείου-γονέων και άλλων φορέων (4)</p> <p>Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο (έκτακτα φυσικά φαινόμενα, απώλειες, θάνατοι, κλπ) (5)</p>	<p><i>Συμμετοχική (μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, καταιγισμός ιδεών)</i></p>
Θέματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικών ανισοτήτων	<p>Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (εθνικής, φυλετικής, θρησκευτικής) (1)</p> <p>Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών (2)</p> <p>Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης (3)</p> <p>Χειρισμός προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές ή φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες (4)</p> <p>Αντιμετώπιση προκαταλήψεων απέναντι στην ανισότητα των φύλων (5)</p> <p>Προβλήματα διγλωσσίας (6)</p>	<p><i>Διάλεξη-Συμμετοχική (μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, καταιγισμός ιδεών)</i></p>

### 5.1.2. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Προτάσεις Επιμόρφωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανά διδακτικό αντικείμενο και μέθοδο διδασκαλίας

#### **Μέθοδος διδασκαλίας: Διάλεξη**

##### **Διδακτικά αντικείμενα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:**

- Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας
- Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας
- Γνώσεις οργάνωσης- διοίκησης του σχολείου και της σχολικής ζωής
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Νέες διδακτικές μεθοδολογίες
- Νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες
- Αξιοποίηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων
- Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
- Στήριξη μαθητών με προβλήματα λόγου και ομιλίας
- Ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές (φοβίες, άγχος, απογοήτευση)
- Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (επιθετικότητα, σωματική και λεκτική βία, βανδαλισμοί, διαγωγή)
- Αντιμέτωπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών
- Συνεργασία σχολείου, γονέων και άλλων φορέων
- Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (εθνικής, φυλετικής, θρησκευτικής)
- Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης
- Χειρισμός προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές ή φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες

#### **Μέθοδος διδασκαλίας: Εργαστηριακή άσκηση**

##### **Διδακτικά αντικείμενα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:**

- Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών ειδικότητας
- Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων στη διδασκαλία

#### **Μέθοδος διδασκαλίας: Συμμετοχική (μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, καταγινισμός ιδεών)**

##### **Διδακτικά αντικείμενα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:**

- Νέες διδακτικές μεθοδολογίες

## 2ο Παραδοτέο: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης

- Νέες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών
- Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
- Στήριξη μαθητών με προβλήματα λόγου και ομιλίας
- Ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές (φοβίες, άγχος, απογοήτευση)
- Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (επιθετικότητα, σωματική και λεκτική βία, βανδαλισμοί, διαγωγή)
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Συνεργασία σχολείου, γονέων και άλλων φορέων
- Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (εθνικής, φυλετικής, θρησκευτικής)
- Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης
- Χειρισμός προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές ή φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες
- Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών

Κατάλογος των επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανά διδακτικό αντικείμενο και μέθοδο διδασκαλίας<sup>12</sup>

Επιμορφωτική Ανάγκη	Διδακτικό Αντικείμενο Ιεραρχημένο με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών	Μέθοδο Διδασκαλίας
Θέματα Μάθησης και Αγωγής	Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (1) Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας (2) Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (3)	Διάλεξη
Θέματα οργάνωσης – διοίκησης σχολείου	Γνώσεις οργάνωσης- διοίκησης του σχολείου και της σχολικής ζωής (1)	Διάλεξη
Θέματα διδασκαλίας και διδακτικής δραστηριότητας	Νέες διδακτικές μεθοδολογίες (1)	Διέλεξη- Συμμετοχική (μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, καταιγισμός ιδεών)
	Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας (2)	Εργαστηριακή άσκηση
	Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών ειδικότητας (3)	Εργαστηριακή

<sup>12</sup> Καταγράφονται (μόνο) τα αντικείμενα που επικεντρώνουν από 10% και άνω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών

**2ο Παραδοτέο: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης**

Επιμορφωτική Ανάγκη	Διδακτικό Αντικείμενο Ιεραρχημένο με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών	Μέθοδο Διδασκαλίας
	Νέες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών (4)	άσκηση Συμμετοχική (μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, καταγισμός ιδεών)
Εκπαιδευτικές καινοτομίες	Νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες (1)	Διάλεξη
	Εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις (2)	Συμμετοχική - ομάδες εργασίας
	Αξιοποίηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων (3)	Διάλεξη
Θέματα συμπεριφοράς μαθητών	<p>Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (άρνηση, επιθετικότητα, σωματική και λεκτική βία, βανδαλισμοί, διαγωγή, κλπ) (1)</p> <p>Συνεργασία σχολείου, γονέων και άλλων φορέων (2)</p> <p>Ψυχολογική υποστήριξη μαθητών σε συναισθηματικές διαταραχές (φοβίες, άγχος, απογοήτευση, δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης κλπ ) (3)</p> <p>Στήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή με προβλήματα λόγου και ομιλίας (4)</p> <p>Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο (έκτακτα φυσικά φαινόμενα, απώλειες, θάνατοι, κλπ) (5)</p>	Διάλεξη- Συμμετοχική (μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, καταγισμός ιδεών)
Θέματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικών ανισοτήτων	<p>Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των οικογενειών μαθητών (1)</p> <p>Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης (2)</p> <p>Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (εθνική, φυλετική, θρησκευτική) (3)</p> <p>Χειρισμός προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές ή φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες (4)</p> <p>Αντιμετώπιση προκαταλήψεων απέναντι στην ανισότητα των φύλων (5)</p> <p>Προβλήματα διγλωσσίας (6)</p>	Διάλεξη- Συμμετοχική (μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, καταγισμός ιδεών)

## 5.2. Προτάσεις για τον τρόπο υλοποίησης της περιοδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών)

Η περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει επικεντρώνεται σε περιεχόμενα τα οποία θα συμβάλλουν στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας και δευτερευόντως στην υποστήριξη και την προώθηση των εκάστοτε εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να έχουν **χρονική διάρκεια όχι μεγαλύτερη του εξαμήνου** και να **διεξάγονται σε τοπικό επίπεδο** κοντά στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αποφεύγονται οι μεγάλης απόστασης μετακινήσεις.

Στα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών **θα πρέπει να διδάσκουν πρωτίστως εξειδικευμένοι στο περιεχόμενο τους εκπαιδευτικοί**, οι οποίοι γνωρίζουν παράλληλα με το αντικείμενο του προγράμματος και τα καθημερινά προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης, ώστε επιτυγχάνουν τον βέλτιστο συνδυασμό θεωρίας και πράξης.

**Κατά περίπτωση και ανάλογα με το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος, ιδιαίτερα σε θεωρητικά ζητήματα, προτείνεται να διδάσκουν πανεπιστημιακοί καθηγητές και ερευνητές**, ώστε να συνδέουν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τις τρέχουσες θεωρητικές και ερευνητικές εξελίξεις.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να διευκολύνεται με τη μείωση των διδακτικών τους καθηκόντων κατά τη διάρκεια της παρακολούθησής τους. Για την επίτευξη του στόχου αυτού θα πρέπει ο προγραμματισμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων και η επιλογή των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα τα παρακολουθήσουν να είναι έγκαιρος και σε κάθε περίπτωση πριν από την έναρξη των μαθημάτων κάθε σχολικού έτους. Η μερική απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα θα αποτελέσει κίνητρο συμμετοχής, αλλά και θα αναβαθμίσει μακροπρόθεσμα το θεσμό της επιμόρφωσης ως ιδιαίτερης δραστηριότητας υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.

Παράλληλα με το προηγούμενο και στην ίδια κατεύθυνση θα πρέπει η **επιτυχής συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα να προσμετράται ως τυπικό προσόν** για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η προσμέτρηση αυτή μπορεί να γίνει με την απόδοση ενός αριθμού μορίων ανάλογων με τη χρονική διάρκεια (σε αριθμό των ωρών) των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Η **επιτυχής συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να πιστοποιείται** συνδυαστικά με έναν ελάχιστο αριθμό παρουσιών συναρτημένο με τη διάρκεια του προγράμματος παράλληλα με την εκπόνηση μιας έκθεσης παρακολούθησης (report) ή μιας μικρής έκτασης εργασίας σχετικής με το περιεχόμενο του προγράμματος (essay).

### 3.1 5.3. Στάδια και βήματα ανάπτυξης του θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης

Τα κύρια βήματα ανάπτυξης του θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης, εντός των τριών σταδίων που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 1, είναι τα εξής:

Στάδιο	Βήμα
1 <sup>ο</sup>	1. Διερεύνηση του πεδίου δράσης
2 <sup>ο</sup>	3. Διαδικασία λήψης αποφάσεων έναρξης του προγράμματος, εξασφάλιση χρηματοδότησης και φορέων υλοποίησης της επιμόρφωσης (δικαιούχων). 4. Επιλογή στελεχών και επιστημονικού – τεχνικού δυναμικού και συγκρότηση ομάδας εργασίας του προγράμματος επιμόρφωσης. 5. Διερεύνηση του πεδίου εφαρμογής της επιμόρφωσης, ήτοι, διατύπωση α) με σαφήνεια του σκοπού και των στόχων του προγράμματος, β) της στρατηγικής ανάπτυξης του προγράμματος, γ) του χρονοδιαγράμματος προγραμματισμού, δ) του αναγκαίου εξοπλισμού, του λογισμικού και των εργαλείων. 6. Διερεύνηση του τρόπου και χρόνου υλοποίησης της επιμόρφωσης. 7. Επιμόρφωση / ενημέρωση των εμπλεκόμενων (επιμορφωνόμενων, επιμορφωτών, τεχνικού - διοικητικού προσωπικού) σχετικά με το περιβάλλον εργασίας, τη μεθοδολογία παραγωγής του υλικού, τις διδακτικές πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας. 8. Προεργασία των πρώτων πιλοτικών προγραμμάτων (ανάπτυξη υλικού, προγράμματα σπουδών, σχεδιασμός αξιολόγησης κλπ). 9. Πρόσκληση ενδιαφέροντος προς τους επιμορφωτές. 10. Επιλογή των πρώτων επιμορφούμενων. 11. Πιλοτική εφαρμογή (προαιρετικά). 12. Παρακολούθηση της εξέλιξης του προγράμματος.
3 <sup>ο</sup>	2. Επιλογή μοντέλου αξιολόγησης προγραμμάτων επιμόρφωσης 13. Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, λήψη αποφάσεων. 14. Ανατροφοδότηση της εμπειρίας στο σύστημα 15. Κλιμάκωση των υπηρεσιών

#### **Βήμα πρώτο: Διερεύνηση του πεδίου δράσης.**

Για τη διερεύνηση του πεδίου δράσης καθορίζονται εξ αρχής τα ακόλουθα:

- Οι επιμορφωτικές ανάγκες
- Οι επαγγελματικές ελλείψεις και τα εκφρασμένα γνωσιακά κενά
- Οι επιμορφωτικοί στόχοι

Με βάση τους γενικούς στόχους των επιμορφωτικών δράσεων οι επιμορφούμενοι πρέπει:

- Να επικαιροποιούν και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους
- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με θέματα διαχείρισης της σχολικής τάξης, εφαρμογής καινοτόμων δράσεων, υιοθέτησης σύγχρονων μεθόδων εκπαίδευσης και αξιολόγησης.
- Να ανανεώνουν τις δεξιότητές τους στο πλαίσιο των απαιτήσεων για μια ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία.

- Να υποστηρίζουν τον επιμορφούμενο στη διαδικασία αναζήτησης- ανάκτησης- ανανέωσης του εκπαιδευτικού υλικού.

Για τη διαμόρφωση του περιεχομένου ενός επιμορφωτικού προγράμματος και τον προσδιορισμό της μεθόδου διδασκαλίας, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των επιμορφούμενων, όπως αυτές θα πρέπει να διατυπωθούν από τους ίδιους.

**Βήμα δεύτερο:** (Παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο)

**Βήμα τρίτο:** Εξασφάλιση χρηματοδότησης και προσδιορισμός των εμπλεκόμενων φορέων υλοποίησης της επιμόρφωσης (δικαιούχων).

Ο προσδιορισμός των εμπλεκόμενων φορέων και η διάκριση των ρόλων και αρμοδιοτήτων αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για την επιτυχή υλοποίηση εντός χρονοπρογραμματισμού της επιμόρφωσης.

Για τον προσδιορισμό των εμπλεκόμενων φορέων καθορίζονται εξαρχής τα ακόλουθα:

- Καταγραφή του φορέα πρότασης του προγράμματος επιμόρφωσης
- Προσδιορισμός του φορέα χρηματοδότησης του προγράμματος επιμόρφωσης
- Προσδιορισμός του φορέα ωρίμανσης του προγράμματος επιμόρφωσης
- Προσδιορισμός του φορέα που θα υλοποιήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης
- Προσδιορισμός φορέων με συμπληρωματικούς ρόλους και αρμοδιότητες για την υλοποίηση της επιμόρφωσης

**Βήμα τέταρτο:** Επιλογή στελεχών και επιστημονικού – τεχνικού δυναμικού και συγκρότηση ομάδας εργασίας ανάπτυξης του προγράμματος επιμόρφωσης.

**Βήμα πέμπτο:** Διερεύνηση του πεδίου εφαρμογής της επιμόρφωσης,

Στο πλαίσιο αυτού του βήματος προσδιορίζονται τα ακόλουθα:

- Ο σκοπός και ο στόχος του προγράμματος,
- Η στρατηγική ανάπτυξη του προγράμματος,
- Το χρονοδιαγράμμα του προγραμματισμού,
- Ο αναγκαίος εξοπλισμός, το λογισμικό και τα εργαλείων.

**Βήμα έκτο:** Διερεύνηση του τρόπου και χρόνου υλοποίησης της επιμόρφωσης.

Στο σημείο αυτό προσδιορίζεται ο τύπος της επιμόρφωσης (εισαγωγική, ετήσια, περιοδική) και ο αντίστοιχος πληθυσμός στόχος της επιμόρφωσης (νεοδιοριστοι, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το σύνολο των εκπαιδευτικών, κ.λπ).

Σημαντικό σημείο, επίσης, της διερεύνησης του τρόπου υλοποίησης της επιμόρφωσης είναι:

- το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων (θέματα),
- οι προϋποθέσεις (π.χ. διδακτικές πρακτικές, κίνητρα, εκπαιδευτικό υλικό, χώροι υλοποίησης, κ.λπ),



- διαδικασία υλοποίησης (π.χ. προσόντα επιμορφωτών, ενδοσχολικά, σε κύκλους, στον ελεύθερο χρόνο των επιμορφωνόμενων, με απαλλαγή, κ.λπ),
- η διάρκεια υλοποίησης της επιμόρφωσης.

### **Βήμα έβδομο: Ενημέρωση των εμπλεκόμενων (επιμορφωνόμενων, επιμορφωτών, τεχνικού, διοικητικού προσωπικού).**

Η ενημέρωση τόσο της ομάδας διοίκησης όσο και των επιμορφωτών και των δυνητικών επιμορφωνόμενων για τη φιλοσοφία και τον τρόπο υλοποίησης της επιμόρφωσης αποτελεί σημαντικό εχέγγυο της επιτυχίας του προγράμματος. Με τη διάχυση της πληροφορίας για το πρόγραμμα στους κατάλληλους αποδέκτες, πριν από την έναρξή του, επιτυγχάνεται η προσέλκυση των εκπαιδευτικών που πραγματικά ενδιαφέρονται για το, υπό προκήρυξη, πρόγραμμα.

Η ενημέρωση αφορά, κατά ελάχιστον, τα ακόλουθα:

- το περιβάλλον εργασίας,
- τις θεματικές ενότητες του προγράμματος και το ωρολόγιο πρόγραμμα,
- τη μεθοδολογία παραγωγής του υλικού,
- τις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας,
- τους εκπαιδευτικούς όρους και τις ελάχιστες αναγκαίες προδιαγραφές υλοποίησης της επιμόρφωσης,
- τις διοικητικές, παράλληλες, ενέργειες που πρέπει να υλοποιηθούν (π.χ. εκ των προτέρων και εκ των υστέρων αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση).

### **Βήμα όγδοο: Προεργασία των πρώτων προγραμμάτων**

Η προεργασία αυτή περιλαμβάνει, ενδεικτικά, τα ακόλουθα:

- ανάπτυξη υλικού
- προσδιορισμός αναλυτικού προγράμματος επιμόρφωσης, των εκπαιδευτικών όρων υλοποίησης, των κριτηρίων επιλογής των επιμορφωνόμενων, των προσόντων των επιμορφωτών, κ.λπ
- της επιλογής του πλαισίου της εσωτερικής αξιολόγησης

### **Βήμα ένατο: Πρόσκληση ενδιαφέροντος προς τους επιμορφωτές.**

### **Βήμα δέκατο: Επιλογή των πρώτων επιμορφούμενων.**

### **Βήμα ενδέκατο: Πιλοτική εφαρμογή.**

Με τα τρία παραπάνω βήματα εκινείται η υλοποίηση του προγράμματος. Κατάλληλες ενέργειες δημοσιότητας προς την εκπαιδευτική κοινότητα είναι αναγκαίες για την προσέλκυση ικανού αριθμού επιμορφωνόμενων.

### **Βήμα δωδέκατο: Παρακολούθηση της εξέλιξης του προγράμματος.**

### **Βήμα δέκατο -τρίτο: Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, λήψη αποφάσεων.**

### **Βήμα δέκατο -τέταρτο: Ανατροφοδότηση της εμπειρίας στο σύστημα.**

Τα τρία παραπάνω βήματα αποτελούν αντικείμενο εργασίας της ομάδας που διοικεί και συντονίζει το πρόγραμμα. Η παρακολούθηση της εξέλιξης προϋποθέτει την καταγραφή των αδυναμιών της υλοποίησης του προγράμματος, των πιθανών αστοχιών του προγραμματισμού και ολοκληρώνεται με τις προτάσεις βελτίωσης των αγκυλώσεων της υλοποίησης.

Ανατροφοδότηση της εμπειρίας στο σύστημα σημαίνει την ενσωμάτωση των προτάσεων βελτίωσης.

### **Βήμα δέκατο - πέμπτο: Κλιμάκωση των υπηρεσιών.**

Στο τελευταίο βήμα η υλοποίηση του επικαροποιημένου προγράμματος κλιμακώνεται σε πανελλήνια ή εκτεταμένη κλίμακα.

#### 5.4. Μοντέλο Αξιολόγησης προγραμμάτων επιμόρφωσης

Σε κάθε πρόγραμμα πρέπει να υπάρχουν τα βασικά χαρακτηριστικά του σχεδιασμού προγραμμάτων, όπως αυτά ορίζονται από την επιστήμη και επαναλαμβάνονται στον «Κοινό Οδηγό Αξιολόγησης»<sup>13</sup> της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τόσο για την εκ των προτέρων εκτίμηση όσο και για την συνεχιζόμενη αξιολόγηση που είναι:

1. Καθορισμός γενικών και ειδικών στόχων που θα επιτευχθούν
2. Καθορισμός κατάλληλων δραστηριοτήτων και μέτρων γι' αυτόν τον σκοπό και
3. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα από αυτές τις δραστηριότητες και τα μέτρα.

Αυτό αποτελεί και το βασικό περίγραμμα ενός μοντέλου ελέγχου και αξιολόγησης το οποίο βεβαίως, δεν πρέπει να εστιάζεται μόνο στο αποτέλεσμα γιατί η αξιολόγηση θα είναι μονόπλευρη και ίσως όχι αξιόπιστη λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζει ο καθορισμός και η εκτίμηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Για το λόγο αυτό η αξιολόγηση θα προσπαθήσει να απαντήσει όχι μόνο στο **πιο** είναι το αποτέλεσμα από την εφαρμογή του προγράμματος αλλά να εξετάσει **το πλαίσιο** και **τις διαδικασίες σχεδιασμού** του προγράμματος, τις **διαδικασίες εφαρμογής**, τη συνάφεια των στόχων και των δράσεων για να αναδειχτεί ο **ορθολογισμός της εφαρμογής** και της **λειτουργίας του προγράμματος** σε σχέση με τον επιδιωκόμενο σκοπό.

Στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης χρησιμοποιείται, κυρίως, η μέθοδος αξιολόγησης από «ομολόγους», δηλαδή από άτομα που γνωρίζουν ή απασχολούνται στον ίδιο ή παραπλήσιο επιστημονικό τομέα αλλά γνωρίζουν πλήρως τη λειτουργία των προγραμμάτων επιμόρφωσης και έχουν στη διάθεσή τους όλες τις χρήσιμες και αναγκαίες πληροφορίες για τα προγράμματα ή στην αντίθετη περίπτωση γνωρίζουν πώς να τις αναζητήσουν ή να τις προμηθευτούν.

Η αξιολόγηση των διαδικασιών από «ομολόγους» ενδιαφέρεται βασικά για τις δραστηριότητες λειτουργίας – εφαρμογής – διαχείρισης, δηλαδή για τον τρόπο με τον οποίο εκτελούνται τα προγράμματα, χωρίς να παραβλέπει την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του προγράμματος αφού οι όλες διαδικασίες αποβλέπουν και είναι προσανατολισμένες στην επιτυχία των στόχων του προγράμματος.

Για την *επιλογή και ορισμό μοντέλου αξιολόγησης* ακολουθούνται τα εξής στάδια:

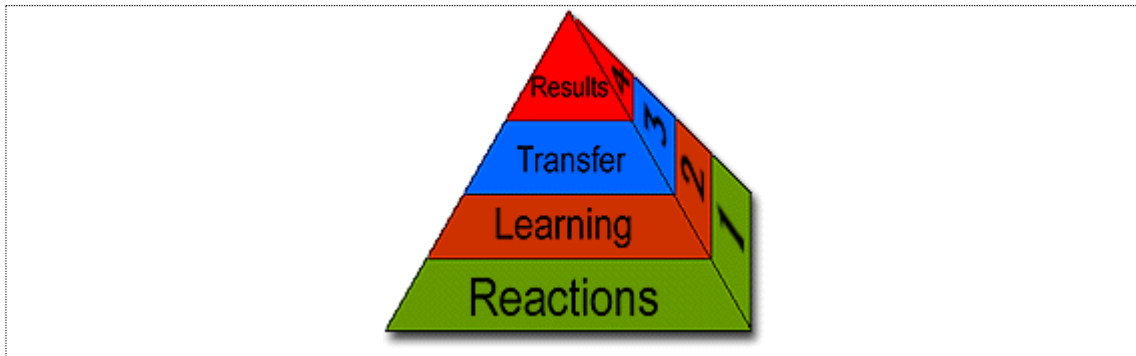
- Διερεύνηση υφιστάμενων μοντέλων αξιολόγησης
- Επιλογή μοντέλου αξιολόγησης βάσει κριτηρίων
- Ορισμός μοντέλου αξιολόγησης
- Συχνότητα εφαρμογής μοντέλου

Μετά από μελέτη των διαφόρων θεωρητικών σχημάτων αξιολόγησης καθώς και μοντέλων αξιολόγησης (ενότητα 2,4), η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης για τον **Θεσμό σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης** είναι αυτή που εκφράζει το μοντέλο τεσσάρων επιπέδων αξιολόγησης του Donald Kirkpatrick.

<sup>13</sup> "Common Guide for Monitoring and Interim Evaluation", Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Donald Kirkpatrick (1994), η αξιολόγηση θα πρέπει να ακολουθεί τέσσερα διαδοχικά στάδια.

**Εικόνα 1. Το μοντέλο τεσσάρων επιπέδων αξιολόγησης του Donald Kirkpatrick**



Το πρώτο στάδιο αφορά τις αρχικές αντιδράσεις (reactions) των επιμορφούμενων από το πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Σε αυτό το στάδιο καταγράφεται η επιτυχία και η επίδρασή του προγράμματος στα προβλήματα των επιμορφούμενων.

Το δεύτερο στάδιο αφορά στην γνώση (learning) που αποκόμισαν οι επιμορφούμενοι από το πρόγραμμα. Συχνά, για τη διαχείριση και αξιολόγηση του σταδίου χρησιμοποιούνται **δύο εργαλεία**, ένα πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, που στοχεύει στην κατανόηση των στόχων και αναγκών των επιμορφούμενων, και ένα στο τέλος του προγράμματος, που στοχεύει στην καταγραφή της γνώσης που αποκόμισαν οι επιμορφούμενοι από το πρόγραμμα. Σκοπός του σταδίου, στο οποίο η συλλογή δεδομένων είναι πολύ σημαντική και πολύ πιο δύσκολη από το πρώτο επίπεδο, είναι η καταγραφή του συνόλου των γνώσεων σε σχέση με τους αρχικούς στόχους και ανάγκες των επιμορφούμενων.

Το τρίτο στάδιο (transfer) αφορά στην κατανόηση των γνώσεων που «μεταφέρθηκαν» από τους επιμορφωτές στους επιμορφούμενους. Το συγκεκριμένο στάδιο αντιπροσωπεύει την παρουσίαση της πραγματικής αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Σημαντική παράμετρος του σταδίου είναι η χρονική στιγμή αξιολόγησης και η συχνότητα αυτής.

Το τέταρτο στάδιο (results) επιδιώκει την καταγραφή των αποτελεσμάτων, την απογραφή του προγράμματος δηλαδή την επιτυχία ή την αποτυχία του, και τη χρήση των αποτελεσμάτων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του. Σε αυτό το στάδιο τα αναγκαία στοιχεία για τον προσδιορισμό και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων και επιπτώσεων των προγραμμάτων επιμόρφωσης, που συλλέγονται κατά την ολοκλήρωσή του ή μετά από κάποιο διάστημα αξιολογούνται συγκριτικά με αντίστοιχα στοιχεία που συλλέγονται πριν από την έναρξη του προγράμματος αλλά και με αντίστοιχα στοιχεία που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης (εξωτερική αξιολόγηση).

Η διαδικασία αξιολόγησης διακρίνεται χρονικά σε:

- Αρχική αξιολόγηση
- Διαμορφωτική Αξιολόγηση
- Τελική Αξιολόγηση

- Εκ των υστέρων αξιολόγηση (follow – up)

Το σύστημα αξιολόγησης προγραμμάτων επιμόρφωσης αναλύεται σε μια σειρά σταδίων η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Στάδιο 1 Προετοιμασία αξιολόγησης

- Ανάλυση του επιμορφωτικού σχεδιασμού (ανάλυση πλαισίου υλοποίησης, επισκόπηση παλαιότερων συναφών σχεδιασμών, επιλογή μοντέλου/ων αξιολόγησης)
- Ανάλυση χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (ανάγκες, προσδοκίες, αντικειμενικές δυσκολίες, δυναμική ομάδων)

Στάδιο 2 Καθορισμός των σκοπών και των στόχων της αξιολόγησης

Στάδιο 3 Επιλογή αντικειμένων – στρατηγικών – μεθόδων – τεχνικών

- Προσδιορισμός του αντικειμένου ή των αντικειμένων της αξιολόγησης, για παράδειγμα επιμορφούμενοι, επιμορφωτές, υλικοτεχνική υποδομή, οργανωτική υποστήριξη, κ.λπ.
- Επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών στρατηγικών (Απογραφή, Δημοσκόπηση, Πειραματική έρευνα, Μελέτη περιπτώσεων (case studies), Μελέτη κρίσιμων περιστατικών, Ομάδες εστίασης (focus groups), κ.ά.).
- Επιλογή των κατάλληλων μεθόδων-τεχνικών για τους σκοπούς της συγκεκριμένης αξιολόγησης (Παρατήρηση, Ερωτηματολόγιο, Έκθεση, Συνέντευξη, Ελεύθερη συζήτηση, Ημερολόγιο, Κλίμακες μέτρησης, Κοινωνιομετρικές-ψυχομετρικές τεχνικές κ.λπ.)

Στάδιο 4 Προσδιορισμός αξόνων και κριτηρίων για τα αντικείμενα της αξιολόγησης (επιμορφούμενοι, επιμορφωτές, υλικό, υποδομή κ.λπ.)

Στάδιο 5 Προσδιορισμός της χρονικής διάρκειας και του κόστους της αξιολόγησης

Στάδιο 6 Εφαρμογή του Σχεδίου Αξιολόγησης ως έχει ή με τροποποιήσεις

Στάδιο 7 Κοινοποίηση των συμπερασμάτων της αξιολόγησης

Όλες οι παραπάνω διαδικασίες συνδυάζονται και ορίζουν το ακόλουθο μοντέλο αξιολόγησης ως ακολούθως:

Διαδικασία αξιολόγησης	Επίπεδο αξιολόγησης Kirkpatrick	Στάδια αξιολόγησης	Χρήση εργαλείων αξιολόγησης	Χρονική τοποθέτηση αξιολόγησης
		<u>Στάδιο 1</u> Προετοιμασία αξιολόγησης		Αρχική αξιολόγηση
		<u>Στάδιο 2</u> Καθορισμός των σκοπών και των στόχων της αξιολόγησης		

## 2ο Παραδοτέο: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης

Διαδικασία αξιολόγησης	Επίπεδο αξιολόγησης Kirkpatrick	Στάδια αξιολόγησης	Χρήση εργαλείων αξιολόγησης	Χρονική τοποθέτηση αξιολόγησης
		<p><u>Στάδιο 3</u> Επιλογή αντικειμένων – στρατηγικών – μεθόδων – τεχνικών</p>	<p>Πιθανά εργαλεία προς επιλογή: Παρατήρηση, Ερωτηματολόγιο, Έκθεση, Συνέντευξη, Ελεύθερη συζήτηση, Ημερολόγιο</p>	
		<p><u>Στάδιο 4</u> Προσδιορισμός αξόνων και κριτηρίων για τα αντικείμενα της αξιολόγησης</p>		
		<p><u>Στάδιο 5</u> Προσδιορισμός της χρονικής διάρκειας και του κόστους της αξιολόγησης</p>		
Εσωτερική αξιολόγηση	1ο στάδιο: αρχικές αντιδράσεις (reactions)	<p><u>Στάδιο 6</u> Εφαρμογή του Σχεδίου Αξιολόγησης ως έχει ή με τροποποιήσεις</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- συνεντεύξεις προς τους επιμορφωτές όλων των ειδικοτήτων,</li> <li>- ατομικές συνεντεύξεις ή ομαδικές συζητήσεις με τους επιμορφωθέντες και τους προϊσταμένους τους.</li> </ul>	Διαμορφωτική Αξιολόγηση
Εσωτερική αξιολόγηση	<p>2<sup>ο</sup> στάδιο: γνώση (learning)</p> <p>3<sup>ο</sup> στάδιο: γνώση που «μεταφέρθηκε» (transfer)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- ερωτηματολόγιο προς τους επιμορφωτές όλων των ειδικοτήτων,</li> <li>- ερωτηματολόγιο προς τους επιμορφούμενους καθηγητές όλων των ειδικοτήτων</li> </ul>	
Εσωτερική και Εξωτερική αξιολόγηση	4 <sup>ο</sup> στάδιο: καταγραφή αποτελεσμάτων (results)	<p><u>Στάδιο 7</u> Κοινοποίηση των συμπερασμάτων της αξιολόγησης</p>	<p>ειδικό ερωτηματολόγιο follow-up προς τους επιμορφωθέντες και τις υπηρεσίες τους</p>	Τελική αξιολόγηση & Εκ των υστέρων αξιολόγηση (follow – up)



#### 4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλμπέρτη, Κ. (2006). *Τρόποι μάθησης ενηλίκων – ανηλίκων*. Καταρτίζω, 5, 16-18.
- Ανδρέου Α., (1994), «Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 29, σ. 22-23.
- Ανδρέου Α., (1982), «Διαρκής μόρφωση του εκπαιδευτικού. Η ταυτότητα ενός ανύπαρκτου θεσμού και το άνοιγμα του διαλόγου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 8, σ. 102.
- Ανδρέου, Α. (1997). *Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 44, 40-43.
- Αργύρης, Μ. Κυνηγός, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πράξη και μαθηματικά υπολογιστικά εργαλεία: Η πρακτική που διαμόρφωσαν δάσκαλοι με εμπειρία στη χρήση τους*. 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση». Πάτρα, Πρακτικά συνεδρίου.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. Χαραμής, Π. (2001). *Ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS, Ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε έξι Ευρωπαϊκές χώρες*. Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 17, 33-37.
- Βεργίδης, Δ. Abrahamsson, K. Davis, M. Fay, R. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Τόμος Β' – Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων – Τόμος Γ – Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Α. Μακράκης, Β. Ματραλής, Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση– Τόμος Γ – Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα.: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεωργιάδου, Α. Κασκαντάμη, Μ. Μαρνέλη, Λ. (2003). *Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Προγράμματος Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας*, "2<sup>ο</sup> Συνέδριο Αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη: Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο", Σύρος, Πρακτικά συνεδρίου.
- Γκότοβος, Α. Μαυρογιώργος, Γ. Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα : Gutenberg.
- Δημητριάδης, Στ. Μπάρμπας, Α. Ψύλλος, Δ. (2002). *Οι επιμορφωτές Τ.Π.Ε. ως μέντορες: Προβλήματα και ερωτήματα*, "3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο : Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση", Ρόδος, Πρακτικά συνεδρίου, 163-172.
- Δρόσος, Θ. Κυρίδης, Γ. (2000). *Πληροφορική – Επικοινωνιακή Τεχνολογία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 115, 13-20.
- Εμβαλωτής, Α. Τζιμογιάννης, Α. (1999). *Στάσεις καθηγητών της περιοχής των Ιωαννίνων σχετικά με την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στο Ενιαίο Λύκειο*, "10 Πανελλήνιο Συνέδριο : Πληροφορική και Εκπαίδευση", Αθήνα, Πρακτικά συνεδρίου.
- Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (2002). *Οδηγός επιμορφωτή εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2000). *Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο – Να προωθήσουμε την καινοτομία με τις νέες τεχνολογίες*. Βρυξέλλες.
- Ζαχαρίας, Κ. (2003). *Εφαρμογή Μεθόδων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: ένα καινοτόμο μοντέλο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πάτρα.: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κακλαμάνης, Θ. (2005). *Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10, 130-144.
- Καρτσιώτης, Θ. (2002). *Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.: η αναγκαιότητα, η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, τα πρώτα συμπεράσματα..* Διαθέσιμο στο: <http://www.e-yliko.gr/genarticles.htm/plirarticle001.zip> (5/1/2005).
- Κασιμάτη, Κ. Γιαλαμάς, Β. (2001). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Θεμάτων, 5, 114-127.
- Κασκαντάμη, Μ. (2001). *Μαθαίνοντας στο Internet Αρχαία, Νέα, Ιστορία*. Αθήνα : Καστανιώτης.
- Καστής, Ν. (2001). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Στο Σχολείο με τις Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Κασωτάκης, Μ. Κυνηγός, Π. Καραγεώργος, Δ. Βαβουράκη, Α. Γαβρίλη, Κ. (2000). *Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Συνέδριο : "Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση", Θεσσαλονίκη, Πρακτικά συνεδρίου.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων - Τόμος Α΄: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. Καραλής, Θ. Παληός, Ζ. (2006). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης – Τόμος 1*. Αθήνα : ΕΚεΠις.
- Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Τόμος Β΄: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Α. Ματραλής, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Τόμος Γ΄: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοντακίδης, Ι. (2001). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση αιχμή των δράσεων για την Κοινωνία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. «Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση: Τεχνολογίες, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών», Ρόδος, Πρακτικά συνεδρίου, 77-82.
- Κοπάδη, Θ. (2003). *Εφαρμογή της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πάτρα.: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κορδάκη, Μ. (2003). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και στη μάθηση των Μαθηματικών ως αφετηρία για*

επαναπροσδιορισμό κυρίαρχων αντιλήψεων και πρακτικών. "Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση". Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κορδάκη, Μ. Χούστης, Η. (2001). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Α/μιας και Β/μιας εκπ/σης στη χρήση των ΤΠΕ και σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος επιμόρφωσής τους με τη βοήθεια του Διαδικτύου*. Πανελλήνιο συνέδριο "Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην επιμόρφωση από απόσταση". Ρέθυμνο. Πρακτικά συνεδρίου, 159-175. Διαθέσιμο στο <http://www.ceid.upatras.gr/faculty/kordaki/published.html> (5/11//2005).

Κοτζαμπασάκη, Ε. Ιωαννίδης, Χ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση*. "4<sup>ο</sup> Συνέδριο ΕΤΠΕ", Αθήνα, Πρακτικά συνεδρίου.

Κουλαουζίδης, Γ. (2002). *Διερεύνηση αναγκών επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων*. Θεσ/νικη.

Κουτσονίκος, Ι. (2006). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης – Τόμος ΙΙ. Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο «Πληροφορική»*. Αθήνα : ΕΚΕΠΙς.

Κυνηγός, Χ. (1995). *Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: η υπολογιστική τεχνολογία ως μέσο έκφρασης και διερεύνησης στη Γενική Παιδεία*. Στο Καζαμιάς και Κασσωτάκης (επ.). Προοπτικές για μια νέα πολιτική στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα.

Κυνηγός, Π. (2002). *Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη: Κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο*, στο Κυνηγός, Χρ. και Δημαράκη, Ε. Β. (επιμ.) *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφορικά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, (σελ. 27-53). Αθήνα: Καστανιώτης.

Κυνηγός, Π., Καραγεώργος, Ν., Βαβουράκη, Α. Γαβρίλης, Κ. (2000). *Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*, "2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση", Πάτρα, Πρακτικά συνεδρίου.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Μεταίχιμο.

Μπαλτζής, Α. Κελεσίδης, Ε. (2000). *Σύγχρονες μορφές επικοινωνίας στην εκπαίδευση: ιδεολογία και κοινωνικοί στόχοι*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 103, 83-105.

Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες μέτρησης στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μπρατίτσης, Θ., Μηναΐδη, Α., Χλαπάνης, Ε. Δημητρακοπούλου Α. (2003). *Σχεδιασμός προγράμματος διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από απόσταση, με βάση δεδομένα έρευνας από τρέχουσα επιμόρφωση στις ΤΠΕ.*, "2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση", Πάτρα, Πρακτικά συνεδρίου.

Νέζη, Μ. (2005). *Ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός: η άσκηση στην e-ανάγνωση πρόκληση για το ελληνικό σχολείο*. Διαθέσιμο στο: [http://www.pee.gr/e10\\_11\\_03/meros\\_c\\_then\\_vii/naizi.htm](http://www.pee.gr/e10_11_03/meros_c_then_vii/naizi.htm) (21/11/2005).

Οικονόμου, Κ. (2004). *Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, 172-186.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Η Πληροφορική στο Σχολείο*. Αθήνα : Π.Ι.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών αρχικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.* Αθήνα : Π.Ι.
- Παντελής, Σ. Πανουτσόπουλος, Θ. (1991). *Οι δάσκαλοι και η επιμόρφωσή τους*. Αθήνα : Νέα Παιδεία.
- Παπαδόπουλος, Γ. Τριαντοπούλου, Θ. Γκλεζάκου, Μ. (2000). *Η συμβολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο έργο Οδυσσέας, "3η Διημερίδα Πληροφορικής : Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση"*, Αθήνα, Πρακτικά συνεδρίου.
- Πλαγιαννάκος, Σ. (1995). *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων (Α΄ μέρος): Ο Σχεδιασμός της Διδασκαλίας*. Αθήνα : Έλλην.
- Πολίτης, Π. (1996). *Υπερκείμενα, υπερμέσα και πολυμέσα*. Αθήνα : Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Πολίτης, Π. Καραμάνης, Μ. Ρούσσο, Π. Τσαούσης, Γ. (2001). *Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του Έργου Οδυσσέας. "2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση"*, Πάτρα, Πρακτικά συνεδρίου.
- Πομπόρτσας, Α. Γκουζγκούνη, Α. Γραϊκός, Χ. Δασκόπουλος, Δ. Δημητριάδης, Σ. Καρούλης, Α. Μήλιου, Α. Πολίτης, Δ. (1996). *Multimedia στη θεωρία και στη πράξη*. Θεσσαλονίκη : Τζιόλα.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992). *Έλληνες Δάσκαλοι – Εμπειρική Προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα : Γρηγόρη.
- Τζιμόπουλος, Ν. (2002). *Αξιολόγηση ενός εντατικού σεμιναρίου διάρκειας 60 ωρών σε καθηγητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα "Χρήση Η/Υ και εκπαιδευτικό λογισμικό". Γνώμες, κρίσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους υπολογιστές και τις εφαρμογές τους*. Ινστιτούτο Πολιτιστικής και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (Ι.Π.Ε.Τ).
- Τζιμόπουλος, Ν. (2003). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνιών: Η περίπτωση των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης του Νομού Κυκλάδων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πάτρα.: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσίρου, Μ. (2004). *Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών : Διερεύνηση των λόγων και των κινήτρων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πάτρα.: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2005). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική και Διδακτική Διαδικασία - Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για εκπαίδευση επιμορφωτών Β΄ Επιπέδου*. Έγγραφο υπ. αρ. πρωτ. 1466/27-4-2005. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2005). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική και Διδακτική Διαδικασία - Προσκήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος*. Έγγραφο υπ. αρ. πρωτ. 1468/27-4-2005. Αθήνα.

- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cohen, L. Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχιμο.
- Coureau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα : Μεταίχιμο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα : Μεταίχιμο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα : Μεταίχιμο.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), (1996). *Vocational Training Glossarium*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Corrigan, D. (1986). In D. Hopkins (Ed), *In-service training and educational development: An International Survey*. London: Croom Helm.
- Holly, P. Martin, D. (1987). *A Head start? Primary schools and the Trust experience*. Cambridge Journal of Education, 18(3), 186-196.
- Kane, C. (1994). *Prisoners of time research*. National Education Commission on Time and Learning. Washington DC: US Government Printing Office.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Kolb, D. Rubin, I. Osland, J. (1991). *Organizational Behaviour: An Experiential Approach*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Prawat, R. (1996). *Learning Community, Commitment and School Reform*. Curriculum Studies, 1(28), 91-110.
- Kirkpatrick, D.L. (1994), *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Marcelo, C. (Coordinador) (2002), *E – Learning, Tele formación. Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación a través de Internet*, Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Medina, A. (1994), “La colaboración base de la formación permanente del profesorado”. *Revista de Innovación Educativa*.
- Mora, J. A. (1984), *Acción tutorial y orientación educativa*, Madrid: Narcea.
- Moreno, (1980), “La enseñanza a distancia. Una especialización docente”, VID Congreso Nacional de Pedagogía, Granada.
- Ευρυδίκη (2005), Το δίκτυο πληροφοριών για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, «Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη».
- Μακράκης, Β. (2000), *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια Κοινωνιολογική -Εποικοδομητική Προσέγγιση*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαδούρης, Π. (2001), «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης», Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα: πρακτικά συνεδρίου.

- Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης (2001), Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο σχολείο με τις Νέες Τεχνολογίες, Αθήνα: Ίδρυμα μελετών Λαμπράκη.
- Π. Κόκκοτα (2003), Διδακτική των Φυσικών Επιστημών Β΄, Αθήνα.
- Γεράρης Η., Κυριάκου Α., (2007), Αναγκαιότητα και μορφές επιμόρφωσης των σημερινών εκπαιδευτικών, παρουσίαση στο συνέδριο «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου.
- Γρόλλιος, Γ. (1998), Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής, στην Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ.44, Αθήνα
- Κιμουρτζής Π., Κόκκινος Γ., (2007), Ο εκπαιδευτικός στην «Κοινωνία της Γνώσης». Οι νέες συνθήκες της αγοράς εργασίας, παρουσίαση στο συνέδριο «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου.
- Florida P., Tinangli I., Europe in the Creative age, DEMOS-CARNEGIE MELLON, February 2004
- Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., 2000, Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη.
- Βασιλούδη Παρ., Δάγλα Ελ., Δημητριάδης Γ., Παπαδάκη Κ., Φακάζη Ελ., Κυρίδης Αργ., Καθηγητής, (2007) Η «ουσία» και η «προσδοκία της επιμόρφωσης». Οι συνδικαλιστικές θέσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για την επιμόρφωση, παρουσίαση στο συνέδριο «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Ανθόπουλος, Σ. Κατσουλάκης, Σ. Μαυρογιώργος Γ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Β Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Βεργίδης, Δ. Καραλής, Θ. (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων – Τόμος Γ – Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



## 5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

**Παράρτημα 1 – Παρουσίαση δεδομένων έρευνας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Φύλο</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Άνδρας	65	30,5
Γυναίκα	148	69,5
<b>Σύνολο</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ηλικία</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Κάτω από 30 ετών	9	4,3
30-39 ετών	85	40,3
40-49 ετών	103	48,8
50-59 ετών	14	6,6
60 ετών και πάνω	--	--
<b>Σύνολο</b>	<b>211</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Ειδικότητα</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Δάσκαλος	162	76,1
Νηπιαγωγός	45	21,1
Καλλιτεχνικών	2	0,9
Φυσικής Αγωγής	3	1,4
Άλλο	1	0,5
<b>Σύνολο</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Σπουδές</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Πτυχίο	111	53,1
Πτυχίο και Μεταπτυχιακό	27	12,9
Πτυχίο και Διδακτορικό	4	1,9
Μετεκπαίδευση (ΣΕΛΕΤΕ κ.λπ)	67	32,1
<b>Σύνολο</b>	<b>209</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Περιφέρεια</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Αν.Μακεδονίας	5	2,4
Αττικής	94	45,0
Β.Αιγαίου	2	1,0
Δ.Ελλάδας	42	20,1
Δ.Μακεδονίας	1	0,5
Ηπείρου	2	1,0
Θεσσαλίας	8	3,8
Κ.Μακεδονίας	44	21,1
Κρήτης	5	2,4
Πελοποννήσου	4	1,9
Σ.Ελλάδας	2	1,0
<b>Σύνολο</b>	<b>209</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Είδος Σχολείου</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Πρωινό	168	84,8
Ολοήμερο	30	15,2
<b>Σύνολο</b>	<b>198</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Προϋπηρεσία</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
0-5 έτη	7	3,3
5-10 έτη	31	14,8
11-15 έτη	59	28,2
16-20 έτη	56	26,8
21-25 έτη	42	20,1
26 έτη και άνω	14	6,7
<b>Σύνολο</b>	<b>209</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Παρακολούθηση Σεμιναρίων</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Ναι	166	81,0
Όχι	39	19,0
<b>Σύνολο</b>	<b>205</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Είδος Σεμιναρίων*	
	N=
Περιβαλλοντικά θέματα	91
Πολιτιστικά θέματα	52
Θέματα ειδικής αγωγής	44
Θέματα αγωγής υγείας	41
Θέματα ισότητας των φύλων	19
Νέες τεχνολογίες	102
Γενικά θέματα παιδαγωγικής	86
Θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία μαθημάτων	75
Άλλο	11

\*επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει 2 ή και περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια, έγινε απλή καταμέτρηση της συμμετοχής τους σε κάθε ένα από αυτά

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Ώρες επιμόρφωσης σε διάφορα θέματα		
	N=	%
Έως 10 ώρες	4	2,4
11 έως 20 ώρες	7	4,1
21 έως 50 ώρες	26	15,3
51 έως 100 ώρες	49	28,8
101 έως 200 ώρες	27	15,9
201 έως 300 ώρες	24	14,1
Πάνω από 300 ώρες	33	19,4
<b>Σύνολο</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Συμβολή επιμόρφωσης στην επιστημονική βελτίωση		
	N=	%
Πάρα πολύ	19	11,1
Πολύ	107	62,6
Λίγο	41	24,0
Καθόλου	4	2,3
<b>Σύνολο</b>	<b>171</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Συμβολή επιμόρφωσης στη βελτίωση της διδακτικής επάρκειας</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Πάρα πολύ	21	12,6
Πολύ	83	49,7
Λίγο	58	34,7
Καθόλου	5	3,0
<b>Σύνολο</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Συμβολή επιμόρφωσης στη βελτίωση των δυνατοτήτων ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Πάρα πολύ	16	9,6
Πολύ	72	43,1
Λίγο	65	38,9
Καθόλου	14	8,4
<b>Σύνολο</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Συμβολή επιμόρφωσης στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων στο σχολείο</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Πάρα πολύ	17	10,0
Πολύ	56	32,9
Λίγο	68	40,0
Καθόλου	29	17,1
<b>Σύνολο</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Ικανοποίηση από τους επιμορφωτές</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Πάρα πολύ	6	3,6
Πολύ	70	41,6
Λίγο	66	39,3
Καθόλου	26	15,5
<b>Σύνολο</b>	<b>168</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Ποιος επιμορφωτής είναι καταλληλότερος ως εκπαιδευτής;</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Σχολικός σύμβουλος	34	19,5
Καθηγητής/τρια Πανεπιστημίου	45	25,9
Στελέχη Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	6	3,4
Ερευνητής/τρια	35	20,1
Εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί	52	29,9
Άλλο	2	1,1
<b>Σύνολο</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 17α: Πρακτικό πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίσατε κατά την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Μετακίνηση	44	25,3
Οικογενειακές υποχρεώσεις	58	33,3
Φόρτος εργασίας	51	29,3
Οικονομικό κόστος	16	9,2
Άλλο	5	2,9
<b>Σύνολο</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 17β: Σημαντικότερο όφελος από τα επιμορφωτικά προγράμματα</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Η βελτίωση των γνώσεών σας	59	33,9
Η ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού καταστάσεων / προβλημάτων	48	27,6
Οι συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους εκπαιδευτικούς	54	31,0
Το πιστοποιητικό παρακολούθησης	6	3,4
Η χρηματική αποζημίωση	5	2,9
Άλλο	2	1,1
<b>Σύνολο</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Γεγονότα ή καταστάσεις τα οποία σας έκαναν να θέλετε να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα**

	N=	%
Κακή ποιότητα του επιμορφωτικού υλικού	26	15,2
Έλλειψη οργάνωσης	44	25,7
Φόρτος εργασίας	23	13,5
Χαμηλό επίπεδο των επιμορφωτών	31	18,1
Περιεχόμενο άσχετο με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη	44	25,7
Άλλο	3	1,8
<b>Σύνολο</b>	<b>171</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Λόγοι μη επιτυχημένης ολοκλήρωσης επιμορφωτικού προγράμματος**

	N=	%
Κανένας	74	43,0
Πολλές απαιτήσεις του προγράμματος σε προ-απαιτούμενες γνώσεις	28	16,3
Πολλές νέες γνώσεις	5	2,9
Έλλειψη δυνατότητας να μελετώ σπίτι	6	3,5
Πίεση από άλλες υποχρεώσεις	54	31,4
Άλλο	5	2,9
<b>Σύνολο</b>	<b>172</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Επιμορφωτικές ανάγκες σε γνωστικά αντικείμενα στις επιστήμες της αγωγής**

	N=	%
Θέματα Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης	44	21,0
Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας	34	16,2
Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας	66	31,4
Γνώσεις οργάνωσης – διοίκησης του σχολείου και της σχολικής ζωής	24	11,4
Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	40	19,0
Άλλο	2	1,0
<b>Σύνολο</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>



<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 21: Γνώσεις οι οποίες θα σας βοηθούσαν να ανταποκριθείτε καλύτερα στη διδασκαλία σας</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Τεχνικές εργαστηριακής εκπαίδευσης	32	15,5
Νέες διδακτικές μεθοδολογίες	59	28,5
Νέες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών	21	10,1
Συμπληρωματικές γνώσεις του επιστημονικού αντικειμένου της ειδικότητας	20	9,7
Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών συναφούς με την επιστημονική ειδικότητα	31	15,0
Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας	44	21,2
<b>Σύνολο</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 22: Ειδικά γνωστικά αντικείμενα επιμόρφωσης</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις	66	32,2
Ενημέρωση για τις μεταβολές στην οικονομία και στην αγορά εργασίας	25	12,2
Εκμάθηση ξένων γλωσσών	12	5,9
Ενημέρωση σε νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες	73	35,6
Ευαισθητοποίηση και δράσεις με την αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων	29	14,1
<b>Σύνολο</b>	<b>205</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών τα οποία καλείστε να αντιμετωπίσετε**

	N=	%
Στήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα λόγου/ ομιλίας	44	21,3
Ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές	59	28,5
Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο	66	31,9
Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο	7	3,4
Συνεργασία σχολείου, γονέων και άλλων φορέων	31	15,0
<b>Σύνολο</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 24: Ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων των μαθητών σας**

	N=	%
Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο	61	29,2
Προβλήματα διγλωσσίας	15	7,2
Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης	47	22,5
Αντιμετώπιση προκαταλήψεων απέναντι στην ανισότητα των φύλων	9	4,3
Χειρισμός προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές / φυλετικές ομάδες	26	12,4
Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών	51	24,4
<b>Σύνολο</b>	<b>209</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 27: Παράγοντες οι οποίοι βελτώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Η παιδαγωγική στήριξη από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο	37	17,6
Η συνεργασία με συναδέλφους	28	13,3
Η συχνή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς	46	21,9
Το ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα	42	20,0
Τα κατάλληλα διδακτικά βιβλία - εκπαιδευτικό υλικό	56	26,7
Άλλο	1	0,5
<b>Σύνολο</b>	<b>210</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 26: Παράγοντες οι οποίοι μειώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές	62	29,8
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	83	39,9
Κακή επίπλωση της αίθουσας διδασκαλίας	12	5,8
Συχνές απουσίες των μαθητών	13	6,3
Κακή συμπεριφορά των μαθητών	35	16,8
Άλλος	3	1,4
<b>Σύνολο</b>	<b>208</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 25: Στόχος της επιμόρφωσης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Η συμπλήρωση - βελτίωση της βασικής σας εκπαίδευσης	67	15,8
Η υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	60	34,0
Η επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής σας δραστηριότητας	78	50,2
Άλλος	2	1,0
<b>Σύνολο</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 28: Είδος επιμορφωτικού προγράμματος</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Με καθημερινή παρακολούθηση για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα	77	36,5
Με περιοδική παρακολούθηση	134	63,5
<b>Σύνολο</b>	<b>211</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 29: Χρονική διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Μικρής διάρκειας (έως μία εβδομάδα)	73	34,4
Μεσαίας διάρκειας (έως ένα εξάμηνο)	90	42,5
Μακράς διάρκειας (έως ένα έτος)	49	23,1
<b>Σύνολο</b>	<b>212</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 30: Χώρος διεξαγωγής επιμορφωτικού προγράμματος</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Στο δικό σας ή σε κοντινό σχολείο	73	34,3
Σε τοπικό εκπαιδευτικό κέντρο	59	27,7
Στο πλησιέστερο Πανεπιστήμιο / ΤΕΙ	69	32,4
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	12	5,6
<b>Σύνολο</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 31: Παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής σας σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Αμειβόμενη συμμετοχή	48	22,7
Φύλαξη παιδιών	16	7,6
Διάθεση τροφής ή στέγης	11	5,2
Μείωση εκπαιδευτικών καθηκόντων	101	47,9
Πιστοποίηση παρακολούθησης	31	14,7
Άλλος	4	1,9
<b>Σύνολο</b>	<b>211</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 32: Προσμέτρηση επιμόρφωσης ως τυπικό προσόν στην επαγγελματική εξέλιξη</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Ναι	167	78,4
Όχι	46	21,6
<b>Σύνολο</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 33: Μορφή αξιολόγησης την οποία θεωρείτε καταλληλότερη σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Καμία, μόνο η συμμετοχή	83	39,3
Παρουσίες	34	16,1
Εκπόνηση εργασίας	50	23,7
Γραπτές εξετάσεις	5	2,4
Συνδυασμός γραπτής και προφορικής εξέτασης	10	4,7
Συνδυασμός των εξετάσεων και εκπόνησης εργασίας	29	13,7
<b>Σύνολο</b>	<b>211</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 34: Κύρια δουλειά του εκπαιδευτικού είναι η παροχή γνώσεων</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ πάρα πολύ	10	5,0
Συμφωνώ πολύ	90	45,2
Συμφωνώ λίγο	70	35,2
Δεν συμφωνώ καθόλου	29	14,6
<b>Σύνολο</b>	<b>199</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 35: Το επίκεντρο της δουλειάς του εκπαιδευτικού είναι ο μαθητής</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ πάρα πολύ	88	45,6
Συμφωνώ πολύ	56	29,0
Συμφωνώ λίγο	35	18,1
Δεν συμφωνώ καθόλου	14	7,3
<b>Σύνολο</b>	<b>193</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 36: Ενίσχυση μαθητών για να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ πάρα πολύ	101	50,2
Συμφωνώ πολύ	50	24,9
Συμφωνώ λίγο	34	16,9
Δεν συμφωνώ καθόλου	16	8,0
<b>Σύνολο</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 37: Τα περισσότερα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα σε κάποιο βαθμό</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ πάρα πολύ	31	15,7
Συμφωνώ πολύ	81	40,9
Συμφωνώ λίγο	62	31,3
Δεν συμφωνώ καθόλου	24	12,1
<b>Σύνολο</b>	<b>198</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 38: Κάθε παιδί έχει ταλέντα τα οποία ο δάσκαλος θα πρέπει να γνωρίζει και να αναπτύσσει**

	N=	%
Συμφωνώ πάρα πολύ	87	42,6
Συμφωνώ πολύ	80	39,2
Συμφωνώ λίγο	26	12,7
Δεν συμφωνώ καθόλου	11	5,4
<b>Σύνολο</b>	<b>204</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 39: Κανένα παιδί δεν μπορεί να θεωρεί ότι έχει μαθησιακά προβλήματα λόγω των διαφορετικών ικανοτήτων τους**

	N=	%
Συμφωνώ πάρα πολύ	32	16,0
Συμφωνώ πολύ	54	27,0
Συμφωνώ λίγο	81	40,5
Δεν συμφωνώ καθόλου	33	16,5
<b>Σύνολο</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 40: Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίζουν και να ασχολούνται ειδικά με τα πιο έξυπνα παιδιά**

	N=	%
Συμφωνώ πάρα πολύ	15	7,7
Συμφωνώ πολύ	50	25,5
Συμφωνώ λίγο	44	22,4
Δεν συμφωνώ καθόλου	87	44,4
<b>Σύνολο</b>	<b>196</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 41: Κάποια παιδιά θα είναι άριστα, κάποια μέτρια και κάποια θα αποτυγχάνουν**

	N=	%
Συμφωνώ πάρα πολύ	29	14,2
Συμφωνώ πολύ	65	31,9
Συμφωνώ λίγο	61	29,9
Δεν συμφωνώ καθόλου	49	24,0
<b>Σύνολο</b>	<b>204</b>	<b>100,0</b>



<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 42: Οι δάσκαλοι θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και όχι στην απομνημόνευση</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ πάρα πολύ	149	72,7
Συμφωνώ πολύ	39	19,0
Συμφωνώ λίγο	15	7,3
Δεν συμφωνώ καθόλου	2	1,0
<b>Σύνολο</b>	<b>205</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 43: Απόψεις με τις οποίες συμφωνείτε</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Αν όλα πάνε καλά στην τάξη μου δεν χρειάζεται να δοκιμάσω νέες μεθόδους	46	21,9
Πάντα θέλω να δοκιμάζω νέες μεθόδους διδασκαλίας έστω και για να ελέγξω την αποτελεσματικότητά τους	165	78,1
<b>Σύνολο</b>	<b>211</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 44: Σημαντικότερος λόγος παρακολούθησης ενός Επιμορφωτικού προγράμματος στο μέλλον</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Βελτίωση των επιστημονικών μου γνώσεων	74	34,9
Βελτίωση των εκπαιδευτικών μου τεχνικών	68	32,1
Βελτίωση των διδακτικών μου μεθόδων	35	16,5
Συναντήσεις με συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς	8	3,8
Πιστοποιητικό παρακολούθησης	5	2,4
Απαλλαγή από την ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας	21	9,9
Άλλος	1	0,5
<b>Σύνολο</b>	<b>212</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 45: Ανάγκη από εξειδικευμένο σύμβουλο, παιδαγωγό σχολικό ψυχολόγο</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Πάρα πολύ	74	34,9
Πολύ	61	28,8
Λίγο	47	22,2
Καθόλου	30	14,2
<b>Σύνολο</b>	<b>212</b>	<b>100,0</b>

## Παράρτημα 2. Πίνακες Στατιστικής Επεξεργασίας – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Φύλο		
	N=	%
Άνδρας	40	26,5
Γυναίκα	111	73,5
<b>Σύνολο</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ηλικία		
	N=	%
Κάτω από 30 ετών	6	4,0
30-39 ετών	39	25,8
40-49 ετών	77	51,0
50-59 ετών	26	17,2
60 ετών και πάνω	3	2,0
<b>Σύνολο</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Ειδικότητα		
	N=	%
ΠΕ1 Θεολόγοι	9	6,0
ΠΕ2 Φιλολόγοι	48	31,8
ΠΕ3 Μαθηματικοί	18	11,9
ΠΕ4 Φυσικής, Χημικοί, Βιολόγοι, Γεωλόγοι	18	11,9
ΠΕ5 ΠΕ6 ΠΕ7 Γαλλικής Αγγλικής Γερμανικής Φιλολογίας	29	19,2
ΠΕ9 ΠΕ10 ΠΕ13 Οικονομολόγοι, Κοινωνιολόγοι, Νομικών - Πολιτικών Επιστημών	7	4,7
ΠΕ19 ΠΕ20 Πληροφορικής ΑΕΙ / ΤΕΙ	8	5,3
Άλλες ειδικότητες	14	9,1
<b>Σύνολο</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Σπουδές		
	N=	%
Πτυχίο	101	65,6
Πτυχίο και Μεταπτυχιακό	30	19,5
Πτυχίο και Διδακτορικό	6	3,9
Μετεκπαίδευση (ΣΕΛΕΤΕ κ.λπ)	17	11,0
<b>Σύνολο</b>	<b>154</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Περιφέρεια		
	N=	%
A. Μακεδονίας	2	1,3
Αττικής	87	56,9
Δ. Ελλάδα	1	0,7
Δ. Μακεδονίας	2	1,3
Κ. Μακεδονίας	49	32,0
Κρήτης	2	1,3
Πελοποννήσου	1	0,7
Σ.Ελλάδας	9	5,9
<b>Σύνολο</b>	<b>153</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Είδος Σχολείου		
	N=	%
Γυμνάσιο	85	55,9
Λύκειο	57	37,5
Και Γυμνάσιο και Λύκειο	9	5,9
Άλλο	1	0,7
<b>Σύνολο</b>	<b>152</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Προϋπηρεσία		
	N=	%
0-5 έτη	35	22,9
6-10 έτη	34	22,2
11-15 έτη	24	15,7
16-20 έτη	22	14,4
21-25 έτη	23	15,0
26 και πάνω	15	9,8
<b>Σύνολο</b>	<b>153</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Σεμιναρίων		
	N=	%
Ναι	128	85,3
Όχι	22	14,7
<b>Σύνολο</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Είδος Σεμιναρίων*	
	N=
Περιβαλλοντικά θέματα	50
Πολιτιστικά θέματα	24
Θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού	21
Θέματα αγωγής υγείας	30
Θέματα ισότητας των φύλων	15
Νέες τεχνολογίες	59
Γενικά θέματα παιδαγωγικής	56
Θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία του αντικειμένου σας	79
Άλλα	14

\*επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει 2 ή και περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια, έγινε απλή καταμέτρηση της συμμετοχής τους σε κάθε ένα από αυτά

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Ώρες επιμόρφωσης σε διάφορα θέματα		
	N=	%
Έως 10 ώρες	5	3,9
11 έως 20 ώρες	11	8,6
21 έως 50 ώρες	21	16,4
51 έως 100 ώρες	25	19,5
101 έως 200 ώρες	27	21,1
201 έως 300 ώρες	11	8,6
Πάνω από 300 ώρες	28	21,9
<b>Σύνολο</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Συμβολή επιμόρφωσης στην επιστημονική βελτίωση		
	N=	%
Πάρα πολύ	20	16,1
Πολύ	53	42,7
Λίγο	44	35,5
Καθόλου	7	5,6
<b>Σύνολο</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Συμβολή επιμόρφωσης στη βελτίωση της διδακτικής επάρκειας		
	N=	%
Πάρα πολύ	15	12,4
Πολύ	57	47,1
Λίγο	44	36,4
Καθόλου	5	4,1
<b>Σύνολο</b>	<b>121</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Συμβολή επιμόρφωσης στη βελτίωση των δυνατοτήτων ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα		
	N=	%
Πάρα πολύ	11	9,6
Πολύ	36	31,3
Λίγο	44	38,3
Καθόλου	24	20,9
<b>Σύνολο</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Συμβολή επιμόρφωσης στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων στο σχολείο		
	N=	%
Πάρα πολύ	14	11,4
Πολύ	39	31,7
Λίγο	47	38,2
Καθόλου	23	18,7
<b>Σύνολο</b>	<b>123</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Ικανοποίηση από τους επιμορφωτές		
	N=	%
Πάρα πολύ	11	8,5
Πολύ	62	47,7
Λίγο	56	43,1
Καθόλου	1	0,8
<b>Σύνολο</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Ποιος επιμορφωτής είναι καταλληλότερος ως εκπαιδευτής;		
	N=	%
Σχολικός σύμβουλος	12	9,2
Καθηγητής/τρια Πανεπιστημίου	17	13,1
Στελέχη Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	3	2,3
Ερευνητής/τρια	18	13,8
Εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί	76	58,5
Άλλο	4	3,1
<b>Σύνολο</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 17α: Πρακτικό πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίσατε κατά την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Μετακίνηση	23	18,4
Οικογενειακές υποχρεώσεις	48	38,4
Φόρτος εργασίας	46	36,8
Οικονομικό κόστος	6	4,8
Άλλο	2	1,6
<b>Σύνολο</b>	<b>125</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 17β: Σημαντικότερο όφελος από τα επιμορφωτικά προγράμματα;</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Η βελτίωση των γνώσεών σας	41	32,0
Η ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού καταστάσεων / προβλημάτων	25	19,5
Οι συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους εκπαιδευτικούς	56	43,8
Το πιστοποιητικό παρακολούθησης	4	3,1
Η χρηματική αποζημίωση	1	0,8
Άλλο	1	0,8
<b>Σύνολο</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Γεγονότα ή καταστάσεις τα οποία σας έκαναν να θέλετε να εγκαταλείψετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Κακή ποιότητα του επιμορφωτικού υλικού	11	8,9
Έλλειψη οργάνωσης	26	21,1
Φόρτος εργασίας	24	19,5
Χαμηλό επίπεδο των επιμορφωτών	22	17,9
Περιεχόμενο άσχετο με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη	34	27,6
Άλλο	6	4,9
<b>Σύνολο</b>	<b>123</b>	<b>100,0</b>



ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Λόγοι μη επιτυχημένης ολοκλήρωσης επιμορφωτικού προγράμματος		
	N=	%
Κανένας	43	33,6
Πολλές απαιτήσεις του προγράμματος σε προ-απαιτούμενες γνώσεις	5	3,9
Πολλές νέες γνώσεις	5	3,9
Έλλειψη δυνατότητας να μελετάω σπίτι	15	11,7
Πίεση από άλλες υποχρεώσεις	59	46,1
Άλλο	1	0,8
<b>Σύνολο</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Επιμορφωτικές ανάγκες σε γνωστικά αντικείμενα στις επιστήμες της αγωγής		
	N=	%
Θέματα Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης	12	7,9
Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας	31	20,4
Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας	66	43,4
Γνώσεις οργάνωσης – διοίκησης του σχολείου και της σχολικής ζωής	20	13,2
Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	19	12,5
Άλλο	4	2,6
<b>Σύνολο</b>	<b>152</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: Γνώσεις οι οποίες θα σας βοηθούσαν να ανταποκριθείτε καλύτερα στη διδασκαλία σας		
	N=	%
Τεχνικές εργαστηριακής εκπαίδευσης	7	4,6
Νέες διδακτικές μεθοδολογίες	48	31,6
Νέες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών	20	13,2
Συμπληρωματικές γνώσεις του επιστημονικού αντικειμένου της ειδικότητας	10	6,6
Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών συναφούς με την επιστημονική ειδικότητα	31	20,4
Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας	36	23,7
<b>Σύνολο</b>	<b>152</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 22: Ειδικά γνωστικά αντικείμενα επιμόρφωσης		
	N=	%
Εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις	45	29,8
Ενημέρωση για τις μεταβολές στην οικονομία και στην αγορά εργασίας	7	4,6
Εκμάθηση ξένων γλωσσών	5	3,3
Ενημέρωση σε νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες	65	43,0
Ευαισθητοποίηση και δράσεις με την αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων	29	19,2
<b>Σύνολο</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών τα οποία καλείστε να αντιμετωπίσετε		
	N=	%
Στήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα λόγου/ομιλίας	23	15,1
Ψυχολογική υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές	41	27,0
Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο	56	36,8
Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο	3	2,0
Συνεργασία σχολείου, γονέων και άλλων φορέων	29	19,1
<b>Σύνολο</b>	<b>152</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 24: Ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων των μαθητών σας		
	N=	%
Προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο	34	22,8
Προβλήματα διγλωσσίας	4	2,7
Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης	42	28,2
Αντιμέτωπιση προκαταλήψεων απέναντι στην ανισότητα των φύλων	4	2,7
Χειρισμός προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές / φυλετικές ομάδες	17	11,4
Αντιμέτωπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών	48	32,2
<b>Σύνολο</b>	<b>149</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 25: Στόχος της επιμόρφωσης για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση		
	N=	%
Η συμπλήρωση - βελτίωση της βασικής σας εκπαίδευσης	22	14,7
Η υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	50	33,3
Η επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής σας δραστηριότητας	78	52,0
<b>Σύνολο</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 26: Παράγοντες οι οποίοι μειώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας		
	N=	%
Δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές	18	12,1
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	66	44,3
Κακή επίπλωση της αίθουσας διδασκαλίας	12	8,1
Συχνές απουσίες των μαθητών	4	2,7
Κακή συμπεριφορά των μαθητών	36	24,2
Άλλος	13	8,7
<b>Σύνολο</b>	<b>149</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 27: Παράγοντες οι οποίοι βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας		
	N=	%
Η παιδαγωγική στήριξη από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο	15	10,1
Η συνεργασία με συναδέλφους	30	20,1
Η συχνή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς	25	16,8
Το ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα	20	13,4
Τα κατάλληλα διδακτικά βιβλία - εκπαιδευτικό υλικό	54	36,2
Άλλο	5	3,4
<b>Σύνολο</b>	<b>149</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 28: Είδος επιμορφωτικού προγράμματος		
	N=	%
Με καθημερινή παρακολούθηση για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα	35	23,0
Με περιοδική παρακολούθηση	117	77,0
<b>Σύνολο</b>	<b>152</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 29: Χρονική διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος		
	N=	%
Μικρής διάρκειας (έως μία εβδομάδα)	52	34,2
Μεσαίας διάρκειας (έως ένα εξάμηνο)	73	48,0
Μακράς διάρκειας (έως ένα έτος)	27	17,8
<b>Σύνολο</b>	<b>152</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 30: Χώρος διεξαγωγής επιμορφωτικού προγράμματος		
	N=	%
Στο δικό σας ή σε κοντινό σχολείο	87	57,6
Σε τοπικό εκπαιδευτικό κέντρο	37	24,5
Στο πλησιέστερο Πανεπιστήμιο / ΤΕΙ	14	9,3
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	13	8,6
<b>Σύνολο</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 31: Παράγοντες διευκόλυνσης της συμμετοχής σας σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα		
	N=	%
Αμειβόμενη συμμετοχή	35	23,8
Φύλαξη παιδιών	14	9,5
Μείωση εκπαιδευτικών καθηκόντων	82	55,8
Πιστοποίηση παρακολούθησης	12	8,2
Άλλος	4	2,7
<b>Σύνολο</b>	<b>147</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 32: Προσμέτρηση επιμόρφωσης ως τυπικό προσόν στην επαγγελματική εξέλιξη		
	N=	%
Ναι	110	74,8
Όχι	37	25,2
<b>Σύνολο</b>	<b>147</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 33: Μορφή αξιολόγησης την οποία θεωρείτε καταλληλότερη σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα		
	N=	%
Καμία, μόνο η συμμετοχή	38	25,2
Παρουσίες	25	16,6
Εκπόνηση εργασίας	53	35,0
Γραπτές εξετάσεις	4	2,6
Συνδυασμός γραπτής και προφορικής εξέτασης	6	4,0
Συνδυασμός των εξετάσεων και εκπόνησης εργασίας	25	16,6
<b>Σύνολο</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 34: Κύρια δουλειά του εκπαιδευτικού είναι η παροχή γνώσεων		
	N=	%
Συμφωνώ πάρα πολύ	19	13,1
Συμφωνώ πολύ	74	51,0
Συμφωνώ λίγο	44	30,3
Δεν συμφωνώ καθόλου	8	5,5
<b>Σύνολο</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 35: Το επίκεντρο της δουλειάς του εκπαιδευτικού είναι ο μαθητής		
	N=	%
Συμφωνώ πάρα πολύ	112	75,2
Συμφωνώ πολύ	35	23,5
Συμφωνώ λίγο	2	1,3
<b>Σύνολο</b>	<b>149</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 36: Ενίσχυση μαθητών για να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους		
	N=	%
Συμφωνώ πάρα πολύ	113	75,8
Συμφωνώ πολύ	33	22,1
Συμφωνώ λίγο	3	2,0
<b>Σύνολο</b>	<b>149</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 37: Τα περισσότερα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα σε κάποιο βαθμό		
	N=	%
Συμφωνώ πάρα πολύ	24	16,6
Συμφωνώ πολύ	77	53,1
Συμφωνώ λίγο	41	28,3
Δεν συμφωνώ καθόλου	3	2,1
<b>Σύνολο</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 38: Κάθε παιδί έχει ταλέντα τα οποία ο δάσκαλος θα πρέπει να γνωρίζει και να αναπτύσσει		
	N=	%
Συμφωνώ πάρα πολύ	88	59,1
Συμφωνώ πολύ	50	33,6
Συμφωνώ λίγο	11	7,4
<b>Σύνολο</b>	<b>149</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 39: Κανένα παιδί δεν μπορεί να θεωρεί ότι έχει μαθησιακά προβλήματα λόγω των διαφορετικών ικανοτήτων τους		
	N=	%
Συμφωνώ πάρα πολύ	13	8,8
Συμφωνώ πολύ	20	13,5
Συμφωνώ λίγο	76	51,4
Δεν συμφωνώ καθόλου	39	26,4
<b>Σύνολο</b>	<b>148</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 40: Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίζουν και να ασχολούνται ειδικά με τα πιο έξυπνα παιδιά</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ πάρα πολύ	3	2,0
Συμφωνώ πολύ	7	4,7
Συμφωνώ λίγο	48	32,2
Δεν συμφωνώ καθόλου	91	61,1
<b>Σύνολο</b>	<b>149</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 41: Κάποια παιδιά θα είναι άριστα, κάποια μέτρια και κάποια θα αποτυγχάνουν</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ πάρα πολύ	19	13,1
Συμφωνώ πολύ	37	25,5
Συμφωνώ λίγο	54	37,2
Δεν συμφωνώ καθόλου	35	24,1
<b>Σύνολο</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 42: Οι δάσκαλοι θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και όχι στην απομνημόνευση</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ πάρα πολύ	116	77,3
Συμφωνώ πολύ	33	22,0
Συμφωνώ λίγο	1	0,7
<b>Σύνολο</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 43: Απόψεις με τις οποίες συμφωνείτε</b>		
	<b>N=</b>	<b>%</b>
Αν όλα πάνε καλά στην τάξη μου δεν χρειάζεται να δοκιμάσω νέες μεθόδους	9	5,9
Πάντα θέλω να δοκιμάζω νέες μεθόδους διδασκαλίας έστω και για να ελέγξω την αποτελεσματικότητά τους	142	93,4
<b>Σύνολο</b>	<b>152</b>	<b>100,0</b>



ΠΙΝΑΚΑΣ 44: Σημαντικότερος λόγος παρακολούθησης ενός Επιμορφωτικού προγράμματος στο μέλλον		
	N=	%
Βελτίωση των επιστημονικών μου γνώσεων	25	16,4
Βελτίωση των εκπαιδευτικών μου τεχνικών	46	30,3
Βελτίωση των διδακτικών μου μεθόδων	67	44,1
Συναντήσεις με συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς	4	2,6
Πιστοποιητικό παρακολούθησης	1	0,7
Απαλλαγή από την ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας	8	5,3
Άλλος λόγος	1	0,7
<b>Σύνολο</b>	<b>152</b>	<b>100,0</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 45: Ανάγκη από εξειδικευμένο σύμβουλο, παιδαγωγό ή σχολικό ψυχολόγο		
	N=	%
Πάρα πολύ	97	63,4
Πολύ	46	30,1
Λίγο	8	5,2
Καθόλου	2	1,3
<b>Σύνολο</b>	<b>153</b>	<b>100,0</b>

### Παράρτημα 3. Τα ερωτηματολόγια της ποσοτικής έρευνας

## **Παράρτημα 4. Ο οδηγός ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων**