Neapolis University

HEPHAESTUS Repository **http://hephaestus.nup.ac.cy**

Department of Economics and Business Master in Public Administration (MPA)

2017

þÿ Ÿ Á Ì » ¿ Â Ä É ½ À Á ¿ ³ Á ± ¼ ¼ ¬ Ä É ½ þÿ µ º À ± ¯ ´ µ Å Ã · Â µ º À ± ¹ ´ µ Å Ä Î ½ Ã Ä þÿ ² µ » Ä ¯ É Ã · Ä · Â À ¿ ¹ Ì Ä · Ä ± Â Ä · Â

þÿ ‘ ½ Ä Í À ± , • Á ± Ä Î

þÿ Á Ì ³ Á ± ¼ ¼ ± ” · ¼ Ì Ã ¹ ± Â ” ¹ ¿ ¯ º · Ã · Â , £ Ç ¿ » ® Ÿ ¹ º ¿ ½ ¿ ¼ ¹ º Î ½ • À ¹ Ã Ä · ¼ Î ½ º ± ¹ ” ¹ ¿ ¯ º
þÿ ± ½ µ À ¹ Ã Ä ® ¼ ¹ ¿ • µ ¬ À ¿ » ¹ Â ¬ Æ ¿ Å

http://hdl.handle.net/11728/10371

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ –

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

MASTER IN PUBLIC ADMINISTRATION – MPA

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ

«Ο ρόλος των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης»

ΑΝΤΥΠΑ ΕΡΑΤΩ

ΠΑΦΟΣ

2017

Ευχαριστίες

Για τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας θέλω να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Δημοσθένη Σταματάτο για την κατανόηση και την υποστήριξη που μου προσέφερε προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του μεταπτυχιακού προγράμματος στην εκπαιδευτική διοίκηση του Πανεπιστημίου.

Θα ήταν σημαντική παράληψη να μην αναφέρω τον επιβλέποντα και καθοδηγητή μου Δρ Χριστόδουλου Ακρίβο, ο οποίος μου έδειξε τον δρόμο και διαχειρίστηκε την αγωνία και τις επιστημονικές ανησυχίες μου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνάς μου, για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων, τα οποία ήταν απαραίτητα για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Περιεχόμενα

Κεφάλαια	Σελίδα
Ευχαριστίες	2
Εισαγωγή	3
1 Ο ρόλος των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	6
1.1. Το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο της Επιμόρφωσης	6
1.2. Ο ορισμός της έννοιας της Επιμόρφωσης-Εννοιολογικές διασαφηνίσεις	10
1.3. Σκοποί και στόχοι της Επιμόρφωσης	17
1.3.1. Σκοποί της Επιμόρφωσης	17
1.3.2. Στόχοι της Επιμόρφωσης	19
1.4. Μορφές της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών	22
1.5. Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων	28
1.5.1. Θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων	28
1.5.1 Μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων	30
2. Μεθοδολογία Έρευνας	32
3. Αποτελέσματα	
4. Συμπεράσματα και Προτάσεις	

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι να βρεθεί η συμβολή της εκπαίδευσης εκπαιδευτών στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση είναι μια έννοια πολύπλευρη και πολύπλοκη. Εσωκλείει προβληματισμό και ανησυχίες, αντιφάσεις και συγκρούσεις. Εξιτάρει το ενδιαφέρον για μελέτη και έρευνα, για εντρύφηση και συνεχή ενασχόληση. Με αυτό τον τρόπο προκαλεί τον ερευνητή, τον ενδιαφερόμενο και τον εκπαιδευτικό, ο οποίος όσο ενασχολείται, τόσο εντρυφά και φτάνει στην ουσία της. Δεν είναι τυχαίο, μάλιστα, το γεγονός ότι, όλοι οι κυβερνητικοί μηχανισμοί των ανεπτυγμένων κρατών, ενασχολούνται συστηματικώς με τη διαμόρφωση μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα είναι ευρηματική και ευέλικτη στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων που εμφανίζονται ξαφνικά ή αναμενόμενα στο χώρο της παιδείας και αφορούν στους παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτήν. «Η θεσμική άλλωστε αναβάθμιση είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως σαφής εκδήλωση της βούλησης των κρατών να «αναβαθμίσουν» τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το δημόσιο ρόλο του κλάδου των εκπαιδευτικών» (Neave, 1998: 12).

Θεωρείται δεδομένο, στις μέρες μας, ότι η ποιότητα της Παιδείας ενός κράτους, είναι και το βαρόμετρο του πολιτισμού του. Χαρακτηριστικά, ο Λακονταίρ αποφαίνεται ότι χωρίς εκπαίδευση δε θα υπήρχε πολιτισμός, υπογραμμίζει τη σοβαρότητα του ρόλου της εκπαίδευσης στο κοινωνικό ″γίγνεσθαι″ και αποκαλύπτει τη γενεσιουργό αιτία της συνεχούς ενασχόλησης των ειδικών με τα εκπαιδευτικά θέματα (Θησαυρός Γνωμικών και Αποφθεγμάτων, χ.χ., σ. 141).

Ο Αριστοτέλης με την εξής βαρυσήμαντη ρήση του αποκαλύπτει αυτή τη γενεσιουργό αιτία : «Αυτοί που μελέτησαν προσεκτικά τον τρόπο διακυβέρνησης των ανθρώπων, πρέπει να έχουν πεισθεί, πως η τύχη των εθνών εξαρτάται από την εκπαίδευση των νέων» (Αριστοτέλης, Πολιτικά, βιβλία Ζ΄ και Η΄). Αυτό, θα μπορούσε κανείς να πει ότι, είναι νόμισμα με δύο όψεις που χρησιμοποιείται θετικά ή αρνητικά, από τον καθένα αναλόγως με τα κίνητρα και τις επιδιώξεις του, για να πραγματοποιήσει τους θεμιτούς ή αθέμιτους σκοπούς του.

Ως εκ τούτου, οι προβληματισμοί και τα ερωτήματα τα οποία προβάλλουν και χρήζουν ενδελεχούς μελέτης, ώστε να δρομολογηθούν ανάλογες λύσεις, είναι τόσο καίρια όσο και διαχρονικά.

Πιο συγκεκριμένα: Ποια θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα προσόντα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει την εκπαίδευση των νέων; Πώς θα τα αποκτήσει; Ποια θα πρέπει να είναι η βασική του εκπαίδευση; Ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενό της; Ποιο θεσμικό πλαίσιο θα την καθορίζει; Ποιες προοπτικές ανοίγονται μετά τη βασική του εκπαίδευση; Πώς θα εξασφαλιστεί η συνεχής παρουσία του ως πρωταγωνιστή στα εκπαιδευτικά δρώμενα; Πώς θα κατορθώσει να διατηρήσει σύγχρονη την εκπαιδευτική του παρουσία μέσα στον ασυνήθιστα ταχέως εξελισσόμενο κόσμο μας; Πώς θα αξιοποιήσει γνωστές και καθιερωμένες αρχές και τεχνικές δοσμένες με σύγχρονη μορφή και με εξωτερικά χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στις τρέχουσες εξελίξεις;

«Χρειάζεται ο αρχιτέκτονας, το επιστημονικό πνεύμα, που θα μελετήσει, θα σχεδιάσει, θα αναθεωρήσει» (Καρκάνης, 1991: 272-278) και θα πραγματώσει τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης των δασκάλων προσφέροντας στην κοινωνία πολίτες δημιουργικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους θα διοχετεύσουν νέα ρεύματα ιδεών, νέες τάσεις και κατευθύνσεις, οι οποίες, κατά φυσική ακολουθία, θα δρομολογήσουν νέες εξελίξεις.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα έχουν τύχει μιας προσεκτικά δομημένης και σχεδιασμένης βασικής εκπαίδευσης, θα θέσουν τα θεμέλια μιας δημοκρατικής κοινωνίας, η οποία θα γίνει το φυτώριο όπου θα αναπτυχθούν άτομα συναγωνιστικά κι όχι ανταγωνιστικά, δημοκρατικά κι όχι εξουσιαστικά, με διάθεση προσφοράς στο συνοδοιπόρο άνθρωπο, κι όχι περιχαρακωμένα στο εγωιστικό κέλυφος του προσωπικού τους συμφέροντος.

1. Ο ρόλος των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης

1.1. Το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο της Επιμόρφωσης

Τα νέα δεδομένα απαιτούν εκσυγχρονισμό της παιδείας, αναμόρφωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και αναθεώρηση των μεθόδων διδασκαλίας, σήμερα μάλιστα που «το διδακτικό μοντέλο της μεταβίβασης της γνώσης δεν ικανοποιεί πια τις ανάγκες της νέας γενιάς της εποχής μας» (Huber, 1995: 15). Οι ανωτέρω εξελίξεις στον εκπαιδευτικό ορίζοντα συνεπάγονται παραλλήλως και την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, με σκοπό να αποκτήσουν αυτά σύγχρονο περιεχόμενο και νέους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, ο οποίοι απορρέουν από τις τρέχουσες τάσεις που διαφαίνονται στους τομείς των Επιστημών της Αγωγής. Ο επαναπροσδιορισμός των γενικότερων εκπαιδευτικών στόχων, η αναδιατύπωση των εκπαιδευτικών αρχών και ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών θεσμών συμπληρώνουν το γενικό πλαίσιο παρεμβατικών κινήσεων προκειμένου να επιτευχθούν οι αναμενόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθιστώντας το ευέλικτο, αναπροσαρμοζόμενο και αποτελεσματικό, δεδομένου ότι ″το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι μόνο μια από τις συνιστώσες το κοινωνικού εποικοδομήματος, αλλά και το μέσο παραγωγής του στελεχικού δυναμικού του και αναπαραγωγής των σχέσεων οι οποίες προσδιορίζουν την υφή της οικονομικής του βάσης (Στρατής, 1983: 83).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης διέπεται από το ανάλογο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο καθορίζεται από τους κρατικούς εκπαιδευτικούς φορείς, οι οποίοι διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, ενώ οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες παρέχονται τόσο από κρατικούς όσο και από μη κρατικούς φορείς, (ενώσεις, συλλόγους, οργανισμούς) οι οποίοι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην απόκτηση των απαραίτητων προσόντων, τα οποία θα καταστήσουν ικανούς τους εκπαιδευτικούς, αφενός να προωθούν και να υποστηρίζουν θέματα τα οποία άπτονται των ενδιαφερόντων τους και των αναγκών τους, που απορρέουν από το εργασιακό τους περιβάλλον, και αφετέρου να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές προκλήσεις της ρευστής πραγματικότητας των καιρών, της παγκόσμιας αναδιάταξης θέσεων, θεωριών, τομέων και σχεδίων στα πλαίσια της διαμόρφωσης της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της ισότιμης αντιμετώπισης της διαφορετικότητας. Ο ευμετάβλητος αυτός κόσμος απαιτεί διαδικασία συνεχούς μάθησης,

ώστε να διατηρηθεί ο ρυθμός ανάπτυξης και να υπάρξει ανταπόκριση σε κάθε αλλαγή (Επιμόρφωση ενηλίκων, 1995: 22) .

Η άλλοτε εμφωλεύουσα και άλλοτε αποκαλυπτόμενη κρίση του πολιτικού και κοινωνικού γίγνεσθαι αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία κάθε αλλαγής και συνεπάγεται αλλεπάλληλες αναδιατάξεις των οικονομικών παραμέτρων, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά την παραγωγική διαδικασία και διαμορφώνουν μία κατάσταση στην οποία πολλοί αναφέρονται με τον όρο ″τρίτη βιομηχανική επανάσταση″ ή ″μεταβιομηχανική κοινωνία ″ (Επιμόρφωση ενηλίκων, 1995: 7 και Neave, 1998: 25). Εξάλλου, οι απρόβλεπτες εξελίξεις στις νέες τεχνολογίες, στη βιοτεχνολογία, στη μικροηλεκτρονική, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και σε όλα τα επιστημονικά πεδία, υπό το πρίσμα των νέων θεωρήσεων οι οποίες επικράτησαν από την περαιτέρω εις βάθος μελέτη γνωστικών αντικειμένων και τομέων, οδήγησαν σε απρόσμενες ανακαλύψεις και διάνοιξαν νέους ορίζοντες και προοπτικές στο βίο του σύγχρονου ανθρώπου.

Ωστόσο, τόσο η συνεχής αναθεώρηση δομών, θεσμών, αρχών, θεωριών και κεκτημένων όσο και η αυξανόμενη επικράτηση αστάθμητων παραγόντων προκαλεί αφενός ανασφάλεια στην πλειοψηφία των εργαζομένων, οι οποίοι διακατέχονται από το φόβο της απώλειας της θέσης εργασίας τους και αφετέρου την επιφυλακτικότητα έως εχθρικότητα πολλών από αυτούς για τις συντελούμενες ραγδαίες εξελίξεις, τις οποίες θεωρούν ως αίτιο αποσταθεροποίησης των όρων απασχόλησής τους. Η αντιμετώπιση των νέων δεδομένων επικεντρώνεται στην ανεύρεση και ενεργοποίηση κατάλληλης στρατηγικής ανανέωσης και εκσυγχρονισμού των γνώσεων των εργαζομένων σε οποιοδήποτε επαγγελματικό τομέα κι αν υπηρετούν, προκειμένου να καταστούν ικανοί να διατηρήσουν την κεκτημένη θέση εργασίας τους. Η δια βίου μάθηση (long life education) και η συμμετοχή σε προγραμματισμένες δράσεις συνεχιζόμενης επιμόρφωσης, με δεδομένες τις πιέσεις τις οποίες υφίστανται οι εργαζόμενοι από τον αυξανόμενο διεθνή ανταγωνισμό, αποτελούν την πιο ενδεδειγμένη λύση αντιμετώπισης των υψηλών επαγγελματικών απαιτήσεων, οι οποίες προϋποθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις.

Η συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη των επιμορφούμενων και δημιουργεί πρόσφορες συνθήκες προς την κατεύθυνση της επίτευξης γενικότερων στόχων, οι οποίοι τίθενται κατά το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τα εν λόγω προγράμματα βασίζονται στο κοινό όσο και ιδιαίτερο

χαρακτηριστικό γνώρισμα της ενηλικότητας των συμμετεχόντων το οποίο καθορίζει τη δομή, τη λειτουργία και την οργάνωση της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Η έννοια της επιμόρφωσης απευθύνεται στους πολίτες όλων των βαθμίδων μόρφωσης, δεδομένου ότι κανείς δεν εκλαμβάνεται ως αμόρφωτος, αλλά όλοι ως έχοντες ανάγκη πρόσθετης και συνεχούς ενημέρωσης στους διαφόρους τομείς της γνώσης, και, συνήθως, συνοδεύεται από τον όρο ενήλικες, προκειμένου να προσδιορισθεί το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

Το αρμόδιο τμήμα του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο ήταν υπεύθυνο για τη διευθέτηση των θεμάτων που σχετίζονταν με την επιμόρφωση ονομάστηκε Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης και μετονομάστηκε σε ″Επιμόρφωση″ ή ″Εκπαίδευση ενηλίκων″ (Λολώνης, 2001: 426).

Η Παγκόσμια Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τη Μόρφωση (UNESCO), όπως και επίσημες εκπαιδευτικές αρχές στην Ευρώπη και την Αμερική, χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους για να αποδώσουν την έννοια της συνεχούς μόρφωσης, με συνηθέστερους τους ακόλουθους:

- εκπαίδευση Ενηλίκων (Adult Education)
- συνεχής Εκπαίδευση (Continuous Education)
- μόνιμη / Διαρκής / Συνεχιζόμενη / Δια βίου Εκπαίδευση (Permanent ή Long Life Education) (Θεοδοσόπουλος, 1967: 641).

Μια πολύ σύντομη ιστορική αναδρομή δείχνει ότι ο θεσμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης αναπτύχθηκε ως μέτρο καταπολέμησης του μεγάλου προβλήματος του αναλφαβητισμού, το οποίο δημιουργήθηκε από την ελλιπή εκπαίδευση των νέων κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Στη χώρα μας ψηφίσθηκε, το 1954, σχετικός Νόμος σύμφωνα με τον οποίο λειτούργησαν τα πρώτα νυχτερινά σχολεία, παραλλήλως με τα ημερήσια, ως ιδρύματα παροχής Λαϊκής Επιμόρφωσης, η οποία στόχευε στην επιμόρφωση των λαϊκών τάξεων, ενώ μεταγενέστερα διευρύνθηκε ως Επιμόρφωση Ενηλίκων απευθυνόμενη στην επιμόρφωση του συνόλου των πολιτών.

Το θέμα της επιμόρφωσης και της καταπολέμησης του αναλφαβητισμού δεν αφορούσε μόνο στο Υπουργείο Παιδείας, αλλά και κάποια συναρμόδια υπουργεία, τα οποία

ανέπτυξαν επιμορφωτικές δραστηριότητες σε συνεργασία με τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, την Εκκλησία και πολυάριθμες οργανώσεις ιδιωτικής πρωτοβουλίας (Θεοδοσόπουλος, 1967: 643).

Κατά το έτος 1981 το Υπουργείο Παιδείας επανέφερε τον όρο ″Λαϊκή Επιμόρφωση″, η οποία συμπεριελάμβανε επιμορφωτικά προγράμματα με περιεχόμενο ποικίλα θεματικά πεδία, όπως μαθήματα φιλοσοφίας, ψυχολογίας, ελληνικής γλώσσας, ξένων γλωσσών, στοιχεία επιστημών κ.ά., η διδασκαλία των οποίων θεωρείτο ότι υπηρετούσε τη ″δια βίου εκπαίδευση″ (Λολώνης, 2001: 426).

Ο θεσμός της επιμόρφωσης, απευθυνόμενος στους εκπαιδευτικούς, αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα, κατέχει εξέχουσα θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα και αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού, αλλά και ουσιώδους μελέτης και έρευνας από αρμόδιους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επιμορφωτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας διαμορφώνεται λαμβάνοντας υπ’ όψιν ότι η αρχική εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιητική, με κυριότερη αδυναμία αυτή της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι έως το 1984-1985, παρουσίαζαν ελλιπή επιστημονική ενημέρωση, τόσο στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής, όσο και σε ειδικές επιστημονικές περιοχές.

«Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αποτελούσαν και αποτελούν το κύριο κεφάλαιο της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία αν και πάσχει χρονίως στην υλικοτεχνική της υποδομή, χωλαίνει σημαντικά στο σύστημά της, δεν μπορεί να ισχυρισθεί ότι έχει προβλέψει και μεριμνήσει για τη βασική μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εντούτοις, ό,τι θετικό έχει να παρουσιάσει οφείλεται σχεδόν αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς που άδικα έχουν στο σύνολό τους διασυρθεί…» (Μπαμπινιώτης, 1990: 36).

«Υπό αυτά τα δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα ρόλο όλο και πιο σημαντικό στις κοινωνίες των ανεπτυγμένων κρατών και έχουν ανάγκη από μια στερεή μόρφωση, από μια πλούσια παιδεία, από ένα πνεύμα πλατιά ανοιχτό στον κόσμο. Μια τέτοια μόρφωση δεν μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας μόρφωσης η οποία αποκτήθηκε εφ’ άπαξ κατά τη διάρκεια φοίτησης σε μια επαγγελματική σχολή, είτε είναι πανεπιστημιακή είτε όχι» (Τρούλης,1985: 551).

Οι ταχύτατα συντελούμενες αλλαγές σε όλους τους τομείς του επιστητού καθιστούν αναγκαία τη συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με δεδομένο ότι το

χρονικό διάστημα, το οποίο μεσολαβεί από την αποπεράτωση των σπουδών τους στα Πανεπιστήμια έως και το διορισμό τους στην εκπαίδευση, είναι τέτοιας διάρκειας που είναι δυνατόν να καταστήσει ανενεργές τις ήδη κατακτηθείσες γνώσεις τους, και ως εκ τούτου επιβάλλει την ανάγκη εκσυγχρονισμού τους, ″εξ αιτίας των νέων μεθόδων διδασκαλίας, των νέων διδακτικών μέσων, αλλά και των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων, που έχουν αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, την οποία επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα″ (Ράπτης, 1993: 265).

1.2. Ο ορισμός της έννοιας της Επιμόρφωσης- Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα του παρόντος, στο αλλεπάλληλα μεταβαλλόμενο κοινωνικό ″γίγνεσθαι″, στο συνεχώς και απρόβλεπτα εξελισσόμενο κόσμο μας με αλματώδη βήματα προς το μέλλον και τη διείσδυση της τεχνολογίας σε όλες τις πτυχές του ανθρώπινου βίου, δημιουργείται επιτακτική η ανάγκη της ανανέωσης και του εκσυγχρονισμού των γνώσεων σε όλους τους επαγγελματικούς τομείς. Νέα δεδομένα δημιουργούνται και παραδεδεγμένες αρχές, οι οποίες ίσχυαν αποδεδειγμένα και αναντίρρητα στο επιστημονικό στερέωμα, καταρρίπτονται και ανακύπτουν νέες θεωρήσεις, ραγδαίες και απρόβλεπτες.

Βεβαιώνοντας αυτή την πραγματικότητα, ο K. Schiller τονίζει πως ″η ταχεία ανάπτυξη των γνώσεων και των μεθόδων στους διαφόρους επιστημονικούς κλάδους και η εξίσου γρήγορη ανάπτυξη των απαιτήσεων μέσα στα ποικίλα επαγγέλματα, αναιρούν την προγενέστερη θεωρία σύμφωνα με την οποία οι σπουδές τελειώνουν με την απόκτηση του ακαδημαϊκού τίτλου″ (Schiller, 1970: 187), δεδομένου ότι θεωρείται ανεπαρκής, η άριστη έστω βασική πανεπιστημιακή μόρφωση κάθε επιστήμονα, αν δεν συνοδεύεται από συνεχή επιμόρφωση, (Κοτλίτσας, 1983: 73), η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση, συμπλήρωση ή αναθεώρηση της αρχικής κατάρτισής του.

Προς την κατεύθυνση αυτή συντείνει και η άποψη του καθηγητή της Διδακτικής των Μαθηματικών στο Πανεπιστήμιο Paris VII, Daniel Zacombe, ο οποίος εκφράζει την πεποίθηση ότι ″όλες οι εμπειρίες δείχνουν καθαρά ότι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δε διαθέτει, στο μάθημα που διδάσκει, γνώσεις ευρύτατες αλλά και πολύ συγκεκριμένες, είναι ανίκανος όχι μόνο να καινοτομήσει αλλά ούτε να λύσει τα καθημερινά παιδαγωγικά του προβλήματα, με αποτέλεσμα να καθίσταται έρμαιο των προγραμμάτων, των βιβλίων ή των

υπουργικών εγκυκλίων, αφού δεν μπορεί να τα ελέγξει και κατά μείζονα λόγο να τα κρίνει" (Μακράς, 1983: 79).

Η πληρέστερη, συνεπώς, κατάρτιση του εκπαιδευτικού, αποτελεί αφενός κοινωνική απαίτηση, προκειμένου αυτός να ανταποκριθεί στις νέες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, επιστημονικές και πολιτιστικές ανάγκες της εποχής και αφετέρου συνδέεται και υποβοηθά τη στρατηγική αλλαγής του σχολείου και το μετασχηματισμό της κοινωνίας (Παπακωνσταντίνου, 1986: 74), ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε συνεχή διαδικασία συμπλήρωσης των ελλείψεών του, ανανέωσης των γνώσεών του και επαναπροσδιορισμού του ρόλου του.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να θέτει προβλήματα, τα οποία να ανταποκρίνονται στις γνωστικές ικανότητες και ανάγκες των μαθητών, να διαταράσσουν την ισορροπία τους και να εξασφαλίζουν τη βασική προϋπόθεση της μάθησης, την προώθηση. Η γνήσια έρευνα, η οποία χαρακτηρίζει τη γνήσια μάθηση έχει αφετηρία ένα πρόβλημα του δασκάλου ή του σχολικού βιβλίου. Συνεπώς, τα διδακτικά αιτήματα, τα οποία πρέπει να ικανοποιεί ένα σύγχρονο σχολείο μέσω των επαρκώς καταρτισμένων αποτελεσματικά επιμορφωθέντων εκπαιδευτικών του είναι:

- Απόκρυψη πληροφοριών αντί για προσφορά πληροφοριών.
- Ερώτηση του μαθητή αντί για ερώτηση του δασκάλου
- Προσφορά αντιφατικών πληροφοριών
- Τρόπο διδασκαλίας που να θέτει προβλήματα αντί να τα ερμηνεύει
- Μάθηση με ανακάλυψη αντί για μάθηση με προσφορά
- Παραγωγική αντί για αναπαραγωγική σκέψη (Ζάχαρης, 1992: 8).

Αυτά τα νέα δεδομένα δικαιολογούν την ύπαρξη και λειτουργία του θεσμού της επιμόρφωσης, ώστε να διαμορφωθεί ο δάσκαλος εκείνος που απαιτούν οι σύγχρονες τεχνικοοικονομικές συνθήκες και η ταχύρρυθμη αύξηση της γνώσης.

Ως εκ τούτου, ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης που επιθυμούμε, η διαμόρφωση του είδους του σχολείου που επιδιώκουμε, η μορφή της κοινωνίας που οραματιζόμαστε και η εικόνα του μαθητή που προσδοκούμε, βεβαιώνουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού, η οποία ως συνιστώσα του εκπαιδευτικού προβλήματος αποτέλεσε κατά καιρούς αφορμή έντονων πολιτικών συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων.

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

Υπό την έννοια ότι η βασική εκπαίδευση και η επιμόρφωση είναι συμπληρωματικές διαδικασίες, η επιμόρφωση ορίζεται «ως το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων, οι οποίες υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό και αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Porter, 1975: 883-894 και Μαυρογιώργος, 1983: 37).

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να εργάζεται με επιστημονικό τρόπο και να συνειδητοποιεί το θεωρητικό υπόβαθρο κάθε παιδαγωγικής του πράξης, να ελέγχει την καταλληλότητα της διδακτικής και της παιδαγωγικής του μεθόδου «και να αναγνωρίζει τη διαλεκτική σχέση των δύο καθοριστικών στοιχείων που ορίζουν την Παιδαγωγική: γιατί η Παιδαγωγική είναι ταυτόχρονα επιστήμη και τέχνη. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί τόσο τις ″τεχνικές″ ικανότητες της ευαισθησίας, της ευελιξίας προσέγγισης και της εύκολης προσαρμογής, όσο και της επιστημονικής κατάρτισης» (Παπακωνσταντίνου, 1986: 83).

Ως εκ τούτου, είναι λογικό και επόμενο η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού να δίνει έμφαση στην επιστημονική του κατάρτιση, προς την κατεύθυνση της σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, γεγονός το οποίο αποτελεί πρόκληση για το θεσμό (ό.π.). Άρα επιμόρφωση σημαίνει:

- ενημέρωση στα νεώτερα πορίσματα του ειδικού γνωστικού αντικειμένου, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας;
- αλλαγή ή τροποποίηση στάσης, νοοτροπίας ή ρόλου;
- προαγωγή νέων επιθυμητών ικανοτήτων;
- εμβάθυνση ή εξειδίκευση σε μια σειρά αντικειμένων;
- προβληματισμό και προετοιμασία για προγραμματιζόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα;
- αναπλήρωση των κενών της επιστημονικής ή κυρίως της παιδαγωγικής κατάρτισης;

- πρόσθετη μόρφωση για την ικανοποίηση των μορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών;
- διαρκή μόρφωση;
- επαφή, γνωριμία και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με συναδέλφους εκπαιδευτικούς; (Πολυχρονόπουλος, 1983: 53).

Η απάντηση στα ανωτέρω ερωτήματα στοιχειοθετείται αφενός μέσω της ελληνικής και ξένης εμπειρίας σχετικά με την διαδικασία της επιμόρφωσης και αφετέρου μέσω των χαρακτηριστικών της που έχουν καταγραφεί διεθνώς, καθώς και των ορισμών που έχουν διατυπωθεί και αναφέρονται ακολούθως, ως ένδειξη της επισταμένης ενασχόλησης των εκπαιδευτικών μηχανισμών των κρατών με τη διαμόρφωση αρμόζουσας επιμορφωτικής πολιτικής.

Η επιμόρφωση, συνεπώς, ως ″εποικοδόμημα″ που εδράζεται στη μόρφωση η οποία προηγείται αυτής, πρέπει να νοείται και ως οργανικό μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής ″δια βίου″ διαδικασίας (Στράντζαλος, 1990: 32).

Ο όρος ″επιμόρφωση″ δηλώνει μόρφωση πάνω στη μόρφωση, δηλαδή πρόσθετη μόρφωση και υποδηλώνει την εμβάθυνση και την εξειδίκευση σε έναν τομέα νοούμενη ως διαρκής μόρφωση (Ανδρέου, 1982 (α): 102).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένα πλήθος όρων, οι οποίοι ορίζουν τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης στις οποίες εμπλέκεται το άτομο, εθελοντικά ή υποχρεωτικά, από την ολοκλήρωση των βασικών επαγγελματικών του σπουδών, μέχρι το τέλος της ζωής του. Μεταξύ αυτών συνήθεις είναι οι όροι: διαρκής επιμόρφωση, λαϊκή επιμόρφωση, ανδραγωγική, μετεκπαίδευση κ.ά. (Besnard, 1976: 3).

Στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οι διάφορες μορφές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης δηλώνονται με τους όρους επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, όροι οι οποίοι αν και χρησιμοποιούνται συνήθως ως ταυτόσημοι διαφέρουν μεταξύ τους ως προς:

- τον τρόπο επιλογής των ενδιαφερομένων
- τη διάρκεια των σπουδών
- την απαλλαγή ή όχι από υπηρεσιακά καθήκοντα
- τον περιορισμό ή όχι ορίου ηλικίας
- το περιεχόμενο σπουδών

- τον τίτλο σπουδών που χορηγούν κ.ά. (Τρούλης, 1985: 37).

Παρά τις προαναφερθείσες διαφοροποιήσεις, παρατηρείται σε πολλούς Έλληνες συγγραφείς η τάση να μη διαχωρίζονται σαφώς οι έννοιες της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης, αλλά να χρησιμοποιούνται οι ίδιοι όροι με διαφορετική σημασία.

Ο όρος μετεκπαίδευση, χρησιμοποιείται από πολλούς ως έννοια, η οποία περιλαμβάνει όλες τις μορφές της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, ενώ άλλοι συνηθίζουν να την αναφέρουν ως ευρύτερη περιγραφική ″έννοια των βραχύχρονων επανεκπαιδεύσεων, σε αντιδιαστολή με τον όρο μετεκπαίδευση για τις μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας δραστηριότητες αυτού του είδους. Άλλοι πάλι ταυτίζουν τη μετεκπαίδευση με τις μεταπτυχιακές σπουδές και επιλέγουν τον όρο επιμόρφωση για όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις″ (Κασσωτάκης, 1983: 73).

Ο M. Ie Houx προκειμένου να καθορίσει τα χαρακτηριστικά της έννοιας ″μετεκπαίδευση″ (perfectionnement) προτείνει τα ακόλουθα κριτήρια, τα οποία την διαφοροποιούν από την επιμόρφωση:

- ″Απευθύνεται σε ετερογενές κοινό, το οποίο συγκεντρώνεται εθελοντικά.
- Οι στόχοι της μόρφωσης συγκεντρώνονται στο μετεκπαιδευόμενο με σκοπό να τον μεταμορφώσουν, να αναδιοργανώσουν τις γνώσεις του, να τον παρωθήσουν.
- Οι μέθοδοι της μετεκπαίδευσης προέρχονται από μια παιδαγωγική δράση, της οποίας οι σκοποί, το πρόγραμμα, οι μέθοδοι και τα περιεχόμενα εκπονούνται από τους μετεκπαιδευόμενους σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, το οποίο οφείλει να διαθέτει αυξημένες ικανότητες, θεωρητικές και πρακτικές, καθώς και μια στάση συνεργασίας και παραδοχής απόψεων του άλλου.
- Η αξιολόγηση αφορά στην οργάνωση της επιμορφωτικής διαδικασίας, την απόδοσή της, τις επιβαλλόμενες αλλαγές και όχι τους μετεκπαιδευόμενους καθαυτούς ″ (Leon, 1978: 26-27). Στις εν λόγω έννοιες, τόσο ο σκοπός όσο και το περιεχόμενο αντιδιαστέλλονται, όπως επισημαίνει και ο G. de Landscheere, ο οποίος τονίζει ότι:
- Η επιμόρφωση έχει σκοπό να αντιμετωπιστούν καταστάσεις κρίσης (εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, χρήση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων κ.ά.), ενώ η μετεκπαίδευση σκοπεύει στην πρόληψη των κρίσεων αυτών με

την προηγηθείσα βαθύτερη, ευρύτερη και διαρκέστερη μόρφωση (Κασσωτάκης, 1983: 72 και Τρούλης, 1985: 572).

Η ασάφεια αυτή και η επικάλυψη του εννοιολογικού πεδίου των όρων που χρησιμοποιούνται στο χώρο της ″συνεχιζόμενης εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού″ δεν είναι ένα φαινόμενο το οποίο παρατηρείται μόνο στην Ελλάδα, αλλά συναντάται, επίσης, και σε άλλες χώρες (Κασσωτάκης, 1983: 73). Στη γαλλόφωνη ευρωπαϊκή βιβλιογραφία λ.χ. υπάρχει μια πληθώρα εννοιών σχετικά με τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μετά την αρχική μόρφωση (formation initiale), οι οποίες συχνά επικαλύπτονται:

- μετεκπαίδευση (perfectionnement)
- επιμόρφωση (recyclage, convertion, rattrapage)
- εμβάθυνση των γνώσεων (approfondissement des connaissances) (Τρούλης, 1985 : 571- 572)
- συνεχιζόμενη ή δια βίου εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού (formation continue on permanente des enseignants)
- συμπληρωματική μόρφωση (formation complementaire)
- αναδρομική εκπαίδευση (formation recurrente) (Κασσωτάκης, 1983: 73).

Στον αγγλοσαξωνικό χώρο επικρατεί περισσότερο ο όρος In-Service Training, ο οποίος υποδηλώνει όλες τις μορφές της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού και άσκησης της ανάπτυξης των ικανοτήτων του (ε.α. και De Peretti, 1984: 71), ενώ η εναλλακτική χρήση των όρων ″ανάπτυξη προσωπικού″, ″επαγγελματική ανάπτυξη″ και ″συνεχιζόμενη κατάρτιση″, οριοθετούν τη διαδικασία κατά την οποία άτομα, ομάδες και οργανώσεις μαθαίνουν να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και ικανοί, κατά τον Graham Williams. Οι Cawood και Gibbon, ωστόσο, περιγράφουν την ανάπτυξη προσωπικού ως μια εμπειρική συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στη διαδικασία ανάπτυξης, η οποία δεν είναι βραχυπρόθεσμη, αλλά μια συνεχής, ατέρμονη και αναπτυξιακή δραστηριότητα. Ο Roland Morrant, αναφερόμενος στη συνεχιζόμενη κατάρτιση, δηλαδή την εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, διαπιστώνει ότι αυτή η διαδικασία προορίζεται για να υποστηρίζει και να βοηθά την επαγγελματική ανάπτυξη, την οποία οφείλουν να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου (Dean, 1991: 26-110).

Στη χώρα μας οι έννοιες της επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης τείνουν να διακριθούν ως εξής: Επιμόρφωση είναι η διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται από σύντομη χρονική

διάρκεια, ταυτόχρονη απαλλαγή ή όχι από τη σχολική εργασία και συμμετοχή άνευ ορίου ηλικίας. Η επιμορφωτική διαδικασία είναι ιδιαιτέρως επιλεκτική για τα δύο άκρα των εκπαιδευτικών, τους νεοδιόριστους και τους διευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίοι συμμετέχουν κατόπιν διοικητικής επιλογής, χωρίς εξετάσεις και τους παρέχεται συγκεκριμένη μόρφωση επικυρωμένη με μια βεβαίωση σπουδών (Ν.Δ. 255/1979).

Η Μετεκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μακρά χρονική διάρκεια με πλήρη αποδέσμευση από το σχολείο, μέσα σε καθορισμένα όρια ηλικίας, με διοικητική προεπιλογή και διαγωνισμό επιλογής*, με ευρύ πρόγραμμα μόρφωσης και επικυρωμένη με πτυχίο ή πιστοποιητικό σπουδών (Ν.Δ. 1222/1972 και Π.Δ. 225/1979, (Τρούλης, 1985: 572-573).

Μελετώντας τους ανωτέρω όρους ως προς το περιεχόμενό τους, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση αποτελεί την κατά διαστήματα συμπλήρωση, βελτίωση και ανανέωση της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών τόσο σε ειδικά επιστημονικά όσο και σε παιδαγωγικά θέματα, καθώς και σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, ενώ ο όρος ″μετεκπαίδευση″ δηλώνει τη συστηματικότερη και μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας εμβάθυνση σε ορισμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής, γενικώς, πράξης, συμπεριλαμβανομένων και των μεταπτυχιακών σπουδών (Besnard, 1974: 36 και Κασσωτάκης, 1983: 72).

1.3. Σκοποί και στόχοι της Επιμόρφωσης

1.3.1. Σκοποί της Επιμόρφωσης

Το ζήτημα του ορθού σχεδιασμού της επαγγελματικής μόρφωσης των δασκάλων τόσο σε επίπεδο βασικής μόρφωσης όσο και σε επίπεδο διαρκούς επιμόρφωσης ενέχει μια εγγενή δυσκολία, δεδομένου ότι ″δεν είναι δυνατόν κανείς να προβλέψει με βεβαιότητα ποιος θα είναι ο αυριανός ρόλος τους για να τους προπαρασκευάσει γι' αυτόν″ (Breuse, 1976: 11).

Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες κατά καιρούς εφαρμόζονται, ως απαραίτητα μέτρα της ολοένα αναδιατασσόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, στοχεύουν εκτός από την αναμόρφωση των υπαρχόντων θεσμών και τη δημιουργία νέων και στην ικανοποίηση των αναγκών και των διεκδικήσεων των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι η επιτυχία κάθε παιδαγωγικής μεταρρύθμισης, αλλά και η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτώνται, πρωταρχικά, από τα επαγγελματικά και ατομικά προτερήματα του εκπαιδευτικού (ό.π.), την ανάπτυξη των οποίων οφείλει να προωθεί κάθε επιμορφωτική προσπάθεια.

Ένα πλήθος σκοπών για το θεσμό της διαρκούς επιμόρφωσης, αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία. Πρόκειται για σκοπούς οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το εννοιολογικό μοντέλο επιμόρφωσης το οποίο εφαρμόζεται και του οποίου τις αρχές ακολουθούν.

Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος είναι προσανατολισμένο στην εκπλήρωση των σκοπών της κοινωνίας με τη μεσολάβηση του σχολείου, ενώ το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στρέφεται προς την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, επιδιώκει τη συλλογική ή ατομική του προαγωγή και την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας του (Campbell, 1981: 149-153, Stammers, 1980: 5-9 και Τρούλης, 1985: 565).

Ο σκοπός της επιμόρφωσης, επομένως, είναι δυνατόν να είναι γενικός ή ειδικός, για την κάλυψη ατομικών ή ομαδικών, τοπικών, περιφερειακών και εθνικών αναγκών (Θεοδοσόπουλος, 1967: 642), αναλόγως με το γενικό πλαίσιο της επιμορφωτικής πολιτικής, το οποίο υφίσταται σε κάθε κράτος.

Ειδικότερα, ο θεσμός της επιμόρφωσης επιδιώκει να συμπληρώσει, διορθώσει, εκσυγχρονίσει και τελειοποιήσει την κατάρτιση του εκπαιδευτικού, ώστε να ανταποκριθεί στο βάρος των επαγγελματικών του υποχρεώσεων, οι οποίες είναι ιδιαίτερα αυξημένες (Παπακωνσταντίνου,

1982: 53), υπό τις νέες συνθήκες μετεξέλιξης του ρόλου του, ο οποίος αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα του σχολικού συστήματος.

Οι προδιαγραφές των σκοπών της επιμόρφωσης καθορίζονται από τις αρχικές διατυπώσεις του Νόμου 1566/85 και εξακολουθούν να ισχύουν ως σκοποί της επιμόρφωσης:

- η ενημέρωση των εκπαιδευτικών
- η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους
- η ομαλή προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου
- η εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας τους με την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μαυρογιώργος, 1989:23).

Βασική, ωστόσο, επιδίωξη της επιμορφωτικής διαδικασίας είναι η συμπλήρωση της ελλιπούς βασικής εκπαίδευσης των διδασκόντων, η γνωριμία τους με τις νέες εξελίξεις και κλάδους της επιστήμης τους, η ενημέρωσή τους σε νέες διδακτικές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας, η μύησή τους στις μεθόδους εκπαιδευτικής έρευνας και κυρίως η παροχή βοήθειας στον Έλληνα εκπαιδευτικό για να ξεπεράσει τη νοοτροπία της αυθεντίας στην τάξη και να μεταμορφωθεί σε συμπαραστάτη, συνεργάτη και πραγματικό καθοδηγητή του μαθητή (Καραγεώργος, 1991: 80).

Κατά τον J. Ader ο κυριότερος σκοπός της συνεχούς επιμόρφωσης είναι να αναπτυχθεί στους εκπαιδευτικούς η στάση τους για συνεχή ανανέωση (Ader, − Simodin, 1975:70-75).

Οι παραπάνω απόψεις συνοψίζονται στο πόρισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, το οποίο παραθέτει μια σειρά σκοπών, οι οποίοι καλύπτουν όλες τις περιοχές της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση, σύμφωνα με το πόρισμα, σκοπεύει:

α) ″Να αφυπνίσει την περιέργεια των εκπαιδευτικών με συνεχώς επίκαιρη πληροφόρηση αφενός για τις τελευταίες εξελίξεις στους επιστημονικούς τομείς και αφετέρου για τις μεθόδους και τα μέσα που θα μπορούσαν να έχουν στη διάθεσή τους.

β) Να συντελέσει στη σωστή εκτίμηση της σπουδαιότητας της παιδαγωγικής έρευνας, των νέων κατακτήσεων και μεταβολών που πραγματοποιούνται σε αυτόν τον τομέα, με απώτερο σκοπό την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ποικίλες έρευνες και την εξαγωγή των ορθών συμπερασμάτων.

γ) Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν την εξατομικευμένη διδασκαλία και να παροτρύνουν τους μαθητές τους στην ομαδική εργασία και στη διεπιστημονική εξέταση των διαφόρων θεμάτων που τους απασχολούν.

δ) Να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν πως ο ρόλος τους δεν πρέπει να εξαντλείται στη μεταβίβαση γνώσεων, αλλά, κυρίως, πρέπει να επικεντρώνεται στην ανακάλυψη της προσωπικότητας του μαθητή.

ε) Να πείσει τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές αρχές να χρησιμοποιούν όλα τα μέσα που ενδείκνυνται, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και στους δασκάλους εντός και εκτός του σχολείου.

στ) Να συντελέσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι η παιδαγωγική πράξη του σχολείου σε συνδυασμό με την οικογένεια, πρέπει να κατέχει ένα πολύ σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη της κοινωνίας και πως οι ίδιοι έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη γενική μόρφωση των μαθητών τους" (Conseil de l' Europe, 1969:7).

Η επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να αναφέρεται στο σύνολο της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, να καλλιεργεί όλες τις πτυχές της και να επικεντρώνεται όχι μόνο στην αναβάθμιση του γνωστικού του υπόβαθρου αλλά και στη βελτίωση και τον εμπλουτισμό της παιδαγωγικής του συμπεριφοράς, η οποία απευθύνεται τόσο στη συνολική διάσταση της προσωπικότητας του μαθητή όσο και στις μαθησιακές και γνωστικές ανάγκες του, προκειμένου "να διατηρεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της σημασίας του για το άτομο και για το συνάνθρωπό του, να ενδυναμώνει το συναίσθημα ευθύνης, να συντηρεί το επαγγελματικό πνεύμα και το πνεύμα θυσίας και να προετοιμάζει την εσωτερική ικανοποίηση και χαρά των εμπλεκομένων παραγόντων στη διαδικασία της μάθησης" (Esterhues, 1967:641).

1.3.2. Στόχοι της Επιμόρφωσης

Η εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους, συμπεριλαμβανομένης και της επιμορφωτικής πολιτικής, διαμορφώνεται ανάλογα με τις εθνικές προτεραιότητες, οι οποίες τίθενται από την πολιτική ηγεσία της χώρας, καθώς και από τις κατευθυντήριες γραμμές τις οποίες χαράσσει η πνευματική ηγεσία και το επιστημονικό δυναμικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις τρέχουσες εξελίξεις στα επιστημονικά πεδία.

Ιδιαίτερα σημαντικοί στόχοι της επιμορφωτικής πολιτικής (παράγοντες επιτυχούς διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων και δείκτες αποτελεσματικής λειτουργίας των επιμορφωτικών

δράσεων) είναι:

- η σύνδεση θεωρίας και πράξης, με την ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στη θεωρητική διδασκαλία, την έρευνα και την επαγγελματική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού

- η σύνδεση Πανεπιστημίου και σχολικής μονάδας
- η σύνδεση της βασικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μάρκου, 1998:116).

Οι στόχοι της επιμόρφωσης αφορούν στα επιμέρους επιδιωκόμενα αποτελέσματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, του προγράμματος σπουδών τους και των ποικίλων επιμορφωτικών δράσεων του θεσμού.

Βασικός αρχικός στόχος ενός τέτοιου προγράμματος επιμόρφωσης είναι η παροχή οποιασδήποτε βοήθειας και υποστήριξης στο νέο εκπαιδευτικό, για να καταστεί ικανός να διαμορφώσει προσωπικούς τρόπους προσέγγισης των σχολικών προβλημάτων (Μαυρογιώργος, 1983: 47), να μελετά συγκεκριμένα προβλήματα, να αποφασίζει εγκαίρως, να δημιουργεί καλές σχέσεις στο περιβάλλον της εργασίας του, να εργάζεται σε ομάδες, να αξιοποιεί την προσωπική πληροφόρηση, να μεταδίδει σωστά τις διαθέσιμες πληροφορίες του δημιουργώντας ένα κλίμα άμεσης, αμφίδρομης και υψηλής ποιότητας επικοινωνία με τους μαθητές του (Παντίδης,
1998: 20).

Η συγκεκριμένη στοχοθεσία καθιστά δυναμικό ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο δεν πρέπει να επιδιώκει να "συμμορφώσει" τους εκπαιδευτικούς προς την υπάρχουσα εκπαιδευτική και κοινωνική κατάσταση, αλλά επιδιώκει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται δημιουργικά και να είναι σε θέση να το μετασχηματίσουν (Μαυρογιώργος, (α) 1983: 41), αφενός μέσω της διαρκούς ανανέωσης των γνώσεων που μεταβιβάζουν και της ενημέρωσης στις σύγχρονες τεχνικές αγωγής και αφετέρου μέσω της δημιουργίας μιας στάσης ερευνητικής και μιας επιθυμίας συνεχούς ενασχόλησης με επιστημονικές δημοσιεύσεις σχετιζόμενες με τα εκπαιδευτικής υφής προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τα οποία χρήζουν σωστής διαχείρισης και ορθής επίλυσης (Τρούλης, 1985: 565).

Μετά το πέρας, συνεπώς, κάθε επιμορφωτικής περιόδου, ο απώτερος στόχος ο οποίος πρέπει να επιδιώκεται είναι αφενός η εδραίωση μιας "εναλλακτικής και μετασχηματιστικής διδακτικής πρακτικής", η οποία να αξιοποιεί τη διαθέσιμη παιδαγωγική γνώση και αφετέρου η απόκτηση εναλλακτικών ιδεών και προτάσεων στο επίπεδο της χρήσης και της δράσης (Μαυρομάτης, 1992:24).

Ειδικότερα, οι τελικοί στόχοι οι οποίοι επιδιώκονται είναι οι ακόλουθοι:

- ο εμπλουτισμός και η ποιοτική αναβάθμιση της συνολικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και των γνώσεών του

- η ενημέρωση και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις συνεχείς επεξεργασίες για μια σταδιακά βελτιούμενη απάντηση στο κεντρικό εκπαιδευτικό ερώτημα "τι πρέπει να διδαχθεί και γιατί;" καθώς επίσης και η πληροφόρησή του γύρω από καινούριες εκπαιδευτικές τάσεις οι οποίες μελετώνται ή υλοποιούνται στα Α.Ε.Ι.
- η εισαγωγή όσων εκπαιδευτικών το επιθυμούν στην ερευνητική διαδικασία η οποία δεν αποκλείεται να διεκπεραιώνεται και στα πλαίσια της θεσμικά προβλεπόμενης μετεκπαίδευσης (Στράντζαλος, 1990:40).

Με δεδομένη την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία αναπτύσσεται με συνεχώς αυξανόμενους ρυθμούς και στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα, οι στόχοι των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορούν να κωδικοποιηθούν ως ακολούθως:

- ανανέωση των βασικών προσόντων και των διδακτικών και επιστημονικών γνώσεων
- απόκτηση νέων προσόντων
- κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διδακτική για συγκεκριμένους τομείς σπουδών
- μύηση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους και εκπαιδευτικό υλικό
- βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων
- βελτίωση των διδακτικών μεθόδων
- προώθηση της διεπιστημονικότητας και ανάπτυξη της συλλογικής εργασίας
- ενθάρρυνση καινοτομιών
- κατάρτιση στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και επίλυση προβλημάτων
- ικανότητα διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων
- εφαρμογή εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προτεραιοτήτων
- προσέγγιση του εκπαιδευτικού και του οικονομικού συστήματος
- μελέτη των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση και τις επιλογές των νέων
- προώθηση της προσαρμογής στις κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβολές και αλλαγές.

Ο θεσμός της επιμόρφωσης είτε ως εποικοδόμημα της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας είτε ως αποτέλεσμα επίδρασης των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων, οι οποίες κυριαρχούν στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οφείλει να επιδιώκει «την καλλιέργεια της ανθρωπιάς, την αγάπη για το εκπαιδευτικό έργο και την ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, μέσω διαδικασιών αυτοεκτίμησης και σιγουριάς», (Φράγκος, 1993:2), οι οποίες αναβαθμίζουν τη σημασία του έργου του και απομακρύνουν την πιθανότητα έκθεσής του σε σχήματα, τα οποία οδηγούν στην ηθική και κοινωνική του υποβάθμιση.

1.4. Μορφές της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

Η πολλαπλότητα των επιμορφωτικών αναγκών προϋποθέτει και απαιτεί πολλαπλότητα μορφών επιμόρφωσης, οι οποίες διαφοροποιούνται "αναλόγως των σκοπών και των στόχων στους οποίους αποβλέπουν, των διατιθεμένων μέσων, των εφαρμοζομένων τεχνικών και μεθόδων και βεβαίως του οργανωτικού φορέα ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη διεξαγωγής τους" (Ράπτης, 1993: 265).

Η επιμορφωτική δραστηριότητα είναι δυνατόν να εκτείνεται από την αυτομόρφωση, την αυτοσπουδή και την προσωπική πρωτοβουλία για εμπλουτισμό του επαγγελματικού εξοπλισμού του δασκάλου έως και τη συγκροτημένη και οργανωμένη επιμόρφωση του Δημοσίου τομέα, δια των φορέων του και υπηρεσιών του (Πανεπιστήμια, Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, περιφερειακές εκπαιδευτικές υπηρεσίες) (Ράπτης, 1993: 264 και Esterhues, 1967: 644).

Οι ποικίλες μορφές της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν επιμορφωτικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι δυνατόν να διακριθούν σε υποχρεωτικές, κατ' επιλογήν υποχρεωτικές και προαιρετικές.

- Υποχρεωτικές είναι οι δραστηριότητες οι οποίες κατά το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό τους ορίζονται ως υποχρεωτικές και συνδέονται με επείγουσες προτεραιότητες εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών ή προσφέρονται σε ειδικές κατηγορίες εκπαιδευτικών (στελέχη).
- Κατ' επιλογήν υποχρεωτικές είναι οι επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται στην υποχρέωσή τους να κατοχυρώνουν και να πιστοποιούν σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. ανά πενταετία) και εξελικτικά έναν συγκεκριμένο αριθμό επιμορφωτικών μονάδων.
- Προαιρετικές είναι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες οι οποίες προσφέρονται κατά καιρούς από διαφόρων ειδών φορείς και τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πιστώνουν ως επιπλέον προσόντα τους στον υπηρεσιακό τους φάκελο (Μαυρογιώργος, 1996:25).

Οι τυπολογίες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν προταθεί, παρουσιάζουν ποικιλία και βασίζονται σε διαφορετικά κριτήρια, τα οποία σχετίζονται με:

α)Το περιεχόμενο της επιμορφωτικής διαδικασίας· (ακαδημαϊκό, επαγγελματικό, πρακτικό κ.ά.).

β)Το σκοπό της επιμόρφωσης (αποτελεσματικότητα, ευαισθητοποίηση, συμμόρφωση…..).

Η εν λόγω τυπολογία θεωρείται από τις βασικότερες και περιλαμβάνει:

- τη βελτίωση του επιπέδου βασικής κατάρτισης

- την αντιμετώπιση συγκεκριμένων νέων αναγκών
- την επίλυση ενδοσχολικών προβλημάτων.

γ)Τον έλεγχο οργάνωσης και λειτουργίας της (ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ε.Κ., σχολική μονάδα κτλ).

δ)Το φορέα και το χώρο διεξαγωγής της (σχολείο, πανεπιστήμιο, Π.Ε.Κ. κ.ά.).

Η συγκεκριμένη τυπολογία παρουσιάζει τις ακόλουθες μορφές:

i) επιμόρφωση έξω από το σχολείο (ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ)

ii)επιμόρφωση μέσα στο σχολείο (ενδοσχολική)

iii)επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο (σεμινάρια, διαλέξεις, συζητήσεις, παρακολούθηση διδασκαλιών κ.ά.) (Μαυρογιώργος, 1986:85).

ε)Το τελικό σχήμα διαμόρφωσής της (σύντομη ή μακρά διάρκεια, με πιστοποιητικό ή χωρίς, με πλήρη ή μερική απασχόληση κ.ά.) (Μαυρογιώργος, 1989:23).

Εκτός των ανωτέρω τυπολογιών αναφέρεται, επίσης, και η τυπολογία η οποία διαμορφώνεται με κριτήριο της βασικές συμβολικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην επιμορφωτική πρακτική (Demailly,1991: 26) και εμπεριέχει:

i) την πανεπιστημιακή μορφή, η οποία βασίζεται στο εγνωσμένο επιστημονικό κύρος των καθηγητών των Τριτοβαθμίων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, στην κρίση των οποίων επαφίεται η τελική επιλογή του περιεχομένου και του τρόπου οργάνωσης της επιμόρφωσης

ii) τη σχολική μορφή, η οποία τελεί υπό την αιγίδα των αρμοδίων υπηρεσιών επιμόρφωσης και παρουσιάζει το αρνητικό στοιχείο της αδυναμίας παρέμβασης, τόσο των επιμορφωτών, όσο και των επιμορφουμένων

iii) το διαμορφωτικό, ″συμβολαιακό″ μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη διαδικασία ″της διαπραγμάτευσης μεταξύ των διαφόρων συμμετεχόντων, προκειμένου να διαμορφωθεί η τελική μορφή του προγράμματος, καθώς και η υλική και θεωρητική οργάνωση της επιμόρφωσης″ (Demailly, 1991:27).

iv) το αλληλοδραστικό - στοχαστικό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει τις επιμορφωτικές πρακτικές, τις συνδεόμενες με την επίλυση πραγματικών εκπαιδευτικών προβλημάτων (Βεργίδης, 1993:46) και χαρακτηρίζεται από ″τη συλλογική κατασκευή νέων επαγγελματικών γνώσεων, οι οποίες εφαρμόζονται στην πρακτική, παραλλήλως με τη διαδικασία κατάρτισης″ (Demailly, 1991:28).

Οι προαναφερθείσες τυπολογίες δρουν αφενός βοηθητικά στην ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση του γενικού πλαισίου του θεσμού της επιμόρφωσης και αφετέρου στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όμως η μερικότητα που τις χαρακτηρίζει λόγω της επικράτησης μεμονωμένων κριτηρίων δημιουργεί σύγχυση, η οποία είναι δυνατόν να

αποφευχθεί, αν η προτεινόμενη τυπολογία εκπηγάζει από το πλέγμα των αλληλεπιδραστικών σχέσεων οι οποίες αναπτύσσονται και υφίστανται κατά την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Με κριτήριο τις εν λόγω σχέσεις διαμορφώνονται τρεις βασικοί τύποι επιμόρφωσης:

Α. Η ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση, η οποία εμφανίζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Όλες οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο.
- Ο επιμορφωτικός φορέας ελέγχεται πλήρως από το Υπουργείο Παιδείας και συνεργάζεται ελάχιστα ή καθόλου με το φορέα των επιμορφουμένων.
- Το περιεχόμενο είναι προκαθορισμένο κατά μεγάλο ποσοστό, ενώ το πρόγραμμα εκπονείται ερήμην των συμμετεχόντων στη διαδικασία.
- Τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τα οποία διδάσκονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, δε συσχετίζονται και οι επιμορφωτές τα παρουσιάζουν χωρίς συνεργασία με τους συναδέλφους τους.
- Ο τύπος αυτός της επιμόρφωσης ανταποκρίνεται στη γενική ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών τους.
- Οι επιμορφούμενοι καθίστανται παθητικοί δέκτες των γνώσεων, οι οποίες τους παρέχονται.
- Χρησιμοποιούνται επώνυμοι εξωτερικοί επιμορφωτές, συχνά πανεπιστημιακού επιπέδου, στο κύρος των οποίων στηρίζεται η εγκυρότητα αυτού του τύπου της επιμόρφωσης.

Η ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση διακρίνεται σε αυτήν του προσθετικού χαρακτήρα, στην οποία παρέχονται κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις που προστίθενται στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην επιμόρφωση τεχνοκρατικού χαρακτήρα, η διεξαγωγή της οποίας προϋποθέτει εξωτερική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που οδηγεί σε απολογιστικές μελέτες αξιολόγησης και συνακόλουθη αναδιάταξη του επιμορφωτικού προγράμματος, σύμφωνα με τα πορίσματα της προηγηθείσας αξιολόγησης (Βεργίδης, 1993: 46-47).

Β. Η συμμετοχική επιμόρφωση**,** κατά την οποία:

Ο επιμορφωτικός φορέας και ο φορέας των επιμορφουμένων διαπραγματεύονται τα αιτήματα επιμόρφωσης και συμβάλλουν στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή του προγράμματος·

- οι επιμορφωτές αναλαμβάνουν τελείως διαφορετικό ρόλο, αφενός μεν ως ειδικοί σε ένα γνωστικό αντικείμενο, αφετέρου δε ως εμψυχωτές, συντονιστές και καθοδηγητές προς την επίτευξη του στόχου της αξιοποίησης των διαθέσιμων πηγών γνώσης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

- οι επιμορφωτές ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη συλλογική εργασία των επιμορφουμένων
- οι συμμετέχοντες (επιμορφωτές και οργανωτές) συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί
- το πρόγραμμα οργανώνεται για ορισμένες ομάδες σχολείων, τα οποία βρίσκονται στον ίδιο ή σε παρόμοιο κοινωνικο-οικονομικό περίγυρο, ή για ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίοι αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα ή έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα (Βεργίδης, 1993:48-49).

Γ. Η εκπαιδευτική έρευνα - δράση:

- αποτελεί μια μορφή ενδοσχολικής - ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, η οποία θεμελιώνεται σε ερευνητικές δραστηριότητες και θεωρητική ανάλυση, με παράλληλη εφαρμογή βελτιώσεων και αλλαγών της εκπαιδευτικής πρακτικής
- αναπτύσσει, κυρίως, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την επεξεργασία καινοτομιών στην εκπαίδευση
- συμβάλλει στην παραγωγή νέας γνώσης και στην εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση
- προωθεί το ερευνητικό και καινοτόμο πνεύμα των εκπαιδευτικών (ό.π).

Η ομάδα εργασίας του καθηγητή Π. Ξωχέλλη, η οποία αργότερα αναφέρεται ως μεικτή επιτροπή παιδείας, συγκροτήθηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ προκειμένου να μελετήσει το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να καταθέσει ανάλογες προτάσεις. Με τις σχετικές εισηγήσεις και εκτιμήσεις των μελών της εν λόγω ομάδας προέκυψαν οι ακόλουθες μορφές επιμόρφωσης:

i)Εισαγωγική Επιμόρφωση.

ii)Περιοδική Επιμόρφωση.

iii)Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα.

iv)Ετήσια Επιμόρφωση στα Α.Ε.Ι. .

v)Επιμόρφωση για τη Συμπληρωματική Εκπαίδευση (Μαυρογιώργος, 1989:23-24).

Πιο αναλυτικά:

i)Η Εισαγωγική Επιμόρφωση αφορά στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, πραγματοποιείται πριν αναλάβουν υπηρεσία και είναι υποχρεωτική. Αυτού του είδους η επιμόρφωση αποβλέπει στην ενημέρωση των υποψηφίων για διορισμό, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα διδακτικά βιβλία, τη μέθοδο διδασκαλίας και την ανανέωση της γνώσης. Οι

υποψήφιοι αφενός παρακολουθούν μαθήματα και διδασκαλίες, που πραγματοποιούνται από ειδικούς στο είδος επιμορφωτές, οι οποίοι διακρίνονται για τη γνώση και την εμπειρία τους και αφετέρου πραγματοποιούν διδασκαλίες σε διάφορα μαθήματα υπό την επίβλεψη των επιμορφωτών συντελώντας τόσο στη διδακτική τριβή, όσο και στην πρακτική τους εξάσκηση (Βεκρής, 1983:72).

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. όρισε ότι η πρώτη φάση διαρκεί μερικές εβδομάδες και παρέχεται στην έδρα του Π.Ε.Κ., ενώ κατά τη δεύτερη φάση, το Π.Ε.Κ. συνεργαζόμενο με τους Σχολικούς Συμβούλους, με τους Διευθυντές των Σχολείων και με τους οδηγούς δασκάλους - καθηγητές, καθοδηγεί τους νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τοποθετηθεί σε σχολεία της περιφέρειας του Π.Ε.Κ., με μειωμένο ωράριο και συμπαρίσταται στο έργο τους. Τέλος, κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης πραγματοποιείται νέο σύντομο σεμινάριο διάρκειας μερικών εβδομάδων υπό την

ευθύνη του Π.Ε.Κ. (Άρθρα στην Εκπ/κή Κοινότητα, άνευ συγγραφέως 1994:18).

ii)Η Περιοδική Επιμόρφωση είναι προαιρετική, διαρκεί πέντε μήνες, εξασφαλίζει την απαλλαγή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα, ολοκληρώνεται αφενός με την εκπόνηση και παρουσίαση μιας γραπτής εργασίας σε μάθημα της επιλογής των επιμορφουμένων και αφετέρου με την πραγματοποίηση μιας τουλάχιστον διδασκαλίας σε σχολική τάξη, εφαρμόζοντας νέες μεθόδους ή εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας.

Η ευθύνη της κατάρτισης και της εφαρμογής του επιμορφωτικού προγράμματος ανατίθεται στο Π.Ε.Κ., το οποίο συνεργάζεται για το σκοπό αυτό με τα Α.Ε.Ι. της περιοχής του, τους Σχολικούς Συμβούλους, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων και τους Διευθυντές Σχολείων της περιοχής ευθύνης του.

Η παρακολούθηση του προγράμματος εξασφαλίζει πιστοποιητικό επιμόρφωσης και η αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων ρυθμίζεται με βάση τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας των Π.Ε.Κ. (Μαυρογιώργος, 1989:23).

iii)Τα Ειδικά Επιμορφωτικά Σεμινάρια διαρκούν μικρό χρονικό διάστημα και συνδέονται με την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών, βιβλίων, προγραμμάτων, μαθημάτων, συστήματος αξιολόγησης ή καλύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες της διδακτικής πράξης και της σχολικής ζωής γενικότερα.

Τα σεμινάρια, ωστόσο, τα οποία, αποσκοπούν στην ειδική επιστημονική κατάρτιση και την απόκτηση των απαραιτήτων προσόντων των ενδιαφερομένων, προκειμένου να αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα, πρέπει να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια (Βεκρής, 1983:73).

iv) Η Ετήσια Επιμόρφωση στα Α.Ε.Ι. αφορά στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν συμπληρώσει το πέμπτο έτος υπηρεσίας και ενδιαφέρονται να ενημερωθούν σχετικά με τις νέες επιστημονικές εξελίξεις, τις νέες μεθοδολογικές τεχνικές, τη διδακτική εξάσκηση και τη βελτίωση της αξιολόγησης, ώστε να επιτελέσουν το διδακτικό τους έργο με επιτυχία. Ως εκ τούτου, οι επιμορφούμενοι παρακολουθούν μαθήματα και διδασκαλίες, που εκτελούν οι έμπειροι επιμορφωτές τους, για να ανανεώσουν τις γνώσεις τους, να εμβαθύνουν στα θέματα της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής και να οικειοποιηθούν την τέχνη της διδακτικής (Βεκρής, 1983:72).

Η εν λόγω πρόταση, η οποία καθιστούσε το Πανεπιστήμιο ως φορέα επιμόρφωσης, αποτελούσε πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης προσιδιάζει σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προορίζονται να αξιοποιηθούν ως επιμορφωτές, ως εμψυχωτές προγραμμάτων, ως σχολικοί σύμβουλοι, ενώ προσφέρεται, ιδιαιτέρως, για την κάλυψη αναγκών συμπληρωματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1989:23-24).

v) Η Επιμόρφωση για τη συμπληρωματική εκπαίδευση διεξάγεται μέσω της δραστηριοποίησης ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο καλύπτει ελλείψεις ή ανεπάρκειες της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ιδιαιτέρως επισημαίνεται η ανάγκη ουσιαστικής και τυπικής εξομοίωσης των εν ενεργεία δασκάλων και νηπιαγωγών διετούς ή μονοετούς φοίτησης με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προέρχονται από τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα τετραετούς φοίτησης (ό.π.).

Στις ανωτέρω μορφές επιμόρφωσης προστίθεται, κατ' άλλους ειδικούς, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, ο συνδυασμός της οποίας με τα ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα είναι δυνατόν να αντικαταστήσει την περιοδική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς που κατοικούν και εργάζονται σε απομακρυσμένες περιοχές της χώρας. Οι σχολικοί Σύμβουλοι ενισχύουν τις προσπάθειες αυτές, οι οποίες είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν και από σχολικές μονάδες.

Οι ποικίλες μορφές επιμόρφωσης που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ή εφαρμόζονται στην πράξη και διαφοροποιούνται ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, τους στόχους, το χώρο διεξαγωγής τους ή τις αρχές ελέγχου της συνολικής διαδικασίας, συνιστούν ένα πολύπλοκο και πολυδύναμο πλέγμα αλληλεπιδραστικών σχέσεων που αποσκοπεί αποκλειστικά, μέσω της μιας μεθόδου ή της άλλης, στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, σε συνδυασμό με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και την αναθεώρηση του ρόλου του.

1.5. Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων

Αν η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη η οποία ασχολείται με το φαινόμενο της αγωγής, τότε η επιστήμη της ΕΕ πρέπει να ονομάζεται "Παιδαγωγική των ενηλίκων". Ο όρος αυτός ωστόσο εμπεριέχει ένα οξύμωρον, αφού το έτυμον της Παιδαγωγικής αναφέρεται στην αγωγή των παιδιών και όχι των ενηλίκων. Για αυτό ήδη από το 1833 χρησιμοποιήθηκε ο όρος Ανδραγωγική, για να υποδηλώσει την αγωγή πέρα από την ηλικία του παιδιού, δηλ. στην ηλικία του άνδρα. Ο όρος Ανδραγωγική υποδηλώνει την αποστασιοποίηση της θεωρίας της ΕΕ από εκείνη της αγωγής των παιδιών και των νέων (=Παιδαγωγική), θέτει ωστόσο την ΕΕ σε ίδια μοίρα και αξία με την αγωγή των παιδιών και των νέων. Με αυτήν την έννοια ο όρος Ανδραγωγική δεν νοείται ως αντιθετικός προς εκείνον της Παιδαγωγικής, εξυπονοεί πάντως την σχετική αυτονομία της ΕΕ και επισημαίνει ότι δεν είναι σωστό να μεταφέρονται στην ΕΕ ιδέες και μέθοδοι της αγωγής των παιδιών και των νέων.

Και ο όρος Ανδραγωγική ωστόσο παρουσιάζει ένα σοβαρό μειονέκτημα: Αναφέρεται στην αγωγή των ενηλίκων ανδρών, όχι όμως και των γυναικών, οι οποίες μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις είναι περισσότερες. Δεν είναι ωστόσο αυτός ο κύριος λόγος ο οποίος συνέτεινε στην αδυναμία καθιέρωσης και γενίκευσής του όσο κυρίως η εσφαλμένη ψυχολογική άποψη, η οποία επικρατούσε σχεδόν μέχρι τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με την οποία η αγωγή (πρέπει να) σταματάει με την ενηλικίωση και την επίτευξη της ωριμότητας. Παρ' όλα αυτά ήδη κατά την διάρκεια του μεσοπολέμου άρχισε να γίνεται χρήση του όρου Ανδραγωγική κυρίως στην Γερμανία, στην Ελβετία και στις Κάτω Χώρες (Ολλανδία Βέλγιο), ενώ στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες ο όρος «Ανδραγωγική» χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα πολύ συχνά ως συνώνυμος της ΕΕ και ως τεχνικός όρος ο οποίος υποδηλώνει κυρίως τις διαφορετικές μεθόδους που πρέπει να εφαρμόζονται κατά την εκπαίδευση και την διδασκαλία ενηλίκων.

1.5.1. Θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μία δια-δραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στο συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενήλικων εκπαιδευομένων. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει ένα σημαντικό αριθμό εμπειριών οι οποίες αποκτούν νόημα δια μέσου της διεργασίας της μάθησης. Η θεωρία της Ανδραγωγικής αναφέρεται στην ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευομένων για αυτο-πραγμάτωση, δηλαδή για αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους.

Εκπαίδευση για την Κοινωνική Αλλαγή

Στόχος εδώ είναι η περιγραφή του κινήματος της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, το οποίο αναπτύχθηκε τις δεκαετίες 1960-1980 κυρίως στη Λατινική Αμερική, μέσα από το έργο και τα κείμενα του Paulo Freire. Το κίνημα αυτό αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες
εκείνης της περιοχής του κόσμου στην οποία αναπτύχθηκε και στη δεδομένη χρονική στιγμή.

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Η μετασχηματίζουσα μάθηση που αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, θεωρείται σήμερα η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως θεωρία αξιοποιεί αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Kegan, Habermas, Goleman κ.ά. (Κόκκος, 2005: 75).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενήλικων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό.

Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Mezirow: «Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας, παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους – να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη. Ως τέτοια θεωρία, έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες διέπονται από δημοκρατικές αξίες. Δεδομένου ότι η θεωρία αυτή αφορά ιδιαίτερα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτό εξελίχθηκε στο Δυτικό πολιτισμό, θεωρεί ότι η ανθρώπινη τάση για τελειοποίηση εκδηλώνεται, όταν αναφέρεται στη βελτίωση της κατανόησης και της ποιότητας των πράξεών μας μέσω μιας μαθησιακής διεργασίας με νόημα» (Mezirow, 2007).

Σήμερα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ανοίγονται νέες προοπτικές και εκφράζονται νέες θέσεις. Αυτές λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους το νέο, πολυσύνθετο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα μεγάλα αστικά κέντρα του δυτικού κόσμου. Οι νέες θέσεις διατυπώνονται στη μεταμοντέρνα προσέγγιση, η οποία υποστηρίζεται σήμερα από την Ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group). Η μεταμοντέρνα προσέγγιση θεωρεί ότι η σύγχρονη κοινωνία

χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, πολυπολιτισμικότητα και διαφορετικά μοντέλα ζωής. Αποτέλεσμα του κοινωνικού πλουραλισμού και της πολυ-πολιτισμικότητας είναι κάθε άτομο να βιώνει διαφορετικές πραγματικότητες και να δέχεται επιρροές από διαφορετικούς κόσμους και κουλτούρες. Κατά συνέπεια το άτομο δυσκολεύεται να εντοπίσει σε ποιες πηγές βασίζονται οι παραδοχές του.

1.5.2. Μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων

Η διδασκαλία των ενηλίκων διαφοροποιείται αναλόγως με το περιεχόμενο και το σκοπό για τον οποίο επιτελείται. Κάποιες φορές η διδασκαλία παίρνει επίσημη μορφή λαμβάνοντας χώρα «εντός των τειχών» ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, ενώ σε άλλες περιπτώσεις προωθείται μέσω ενός οργανισμού, του οποίου μοναδική αποστολή είναι η εκπαίδευση των ενηλίκων. Τέλος, στην ανεπίσημη μορφή της οργανώνεται από ποικίλους φορείς, όπως είναι οι σύλλογοι, τα κόμματα, η εκκλησία, τα μουσεία κ.ά. (Rogers, 1998:1).

Οι μορφές και τα περιεχόμενα διαφέρουν. Οι άνθρωποι διδάσκουν ενήλικες επισήμως ή ανεπισήμως σε φυλακές, κολέγια, εργοστάσια, γραφεία, στρατιωτικές βάσεις, σχολεία ή κλινικές, σε διαφορετικές ώρες εργασίμων ημερών ή κατά τη διάρκεια των διακοπών.

Είναι δυνατό να διακρίνουμε τρεις μορφές διδασκαλίας ενηλίκων, οι οποίες είναι οι παρακάτω:

1) Επίσημη, η οποία περιλαμβάνει μαθήματα τα οποία διεξάγονται από σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια, από φορείς δηλαδή του εκπαιδευτικού συστήματος.
2) Πολύ επίσημη, η οποία συνίσταται στην οργάνωση μαθημάτων από φορείς εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος (υπουργεία, στρατός, βιομηχανίες, εμπορικοί σύλλογοι).
3) Ανεπίσημη, της οποίας φορείς και οργανωτές είναι ομάδες εθελοντών και ανεπίσημοι οργανισμοί (ιδιωτικά κολέγια, κοινοτικές ομάδες και η εκκλησία).

Η παραπάνω διάκριση δεν είναι βέβαια απόλυτη, καθώς παρατηρείται μερικές φορές, ότι η μια μορφή επικαλύπτει μερικώς την άλλη.

Επιπροσθέτως, υπάρχουν προγράμματα τα οποία οργανώνονται από τους ίδιους τους ενήλικες, γνωστά ως προγράμματα αυτοδιδασκαλίας, χωρίς τη μεσολάβηση δασκάλου.

Όλες οι ανωτέρω μορφές διδασκαλίας των ενηλίκων αντικατοπτρίζουν ένα μεγάλο αριθμό ιδεολογιών, οι οποίες αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν οι δάσκαλοι ενηλίκων. Οι σημαντικότερες από αυτές σχετίζονται αφενός με τα αντικείμενα του εκπαιδευτικού προγράμματος και αφετέρου με τη συμμετοχή και ανταπόκριση των

υποκειμένων (ενηλίκων μαθητών) στη μαθησιακή διαδικασία. Κάποια προγράμματα ασχολούνται με συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ άλλα
προσφέρονται για την επίτευξη πιο μακροπρόθεσμων στόχων, με προμετωπίδα την προσωπική πρόοδο των εκπαιδευομένων ενηλίκων.

Διάκριση επίσης πρέπει να γίνει μεταξύ των οργανωτών και των δασκάλων-επιμορφωτών. Η συγκεκριμένη σχέση είναι περίπλοκη και διαφέρει από τόπο σε τόπο. Στην ανεπίσημη μορφή της διδασκαλίας ενηλίκων, είναι δυνατό να υπάρχει ταύτιση αυτών των προσώπων. Τα ενδιαφέροντα, όμως, και οι στόχοι του οργανωτή καθίστανται από πολλές απόψεις τελείως διαφορετικοί από εκείνους του επιμορφωτή και αυτό είναι ένα στοιχείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών και συγκεκριμένα στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εφαρμόζονται διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές. Η μεθοδολογική προσέγγιση που θεωρήθηκε καταλληλότερη για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας είναι η ***επισκόπηση***. Με τη χρήση της επισκόπησης επιχειρείται να συγκεντρωθεί ένα σύνολο πληροφοριών από ένα συγκεκριμένο πληθυσμό σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο με σκοπό:

- την καταγραφή τάσεων και απόψεων του πληθυσμού αυτού,
- την περιγραφή της φύσης των υφιστάμενων συνθηκών, και
- τον εντοπισμό σταθερών, με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορισθούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen & Manion, 1994, σ.122)

Τα είδη των δεδομένων που αποσκοπεί να συγκεντρώσει η παρούσα έρευνα είναι:

- προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, υπάρχουσα επιμορφωτική εμπειρία, επαγγελματική προϋπηρεσία) των συμμετεχόντων στην έρευνα,
- υποκειμενικές απόψεις των συμμετεχόντων για το βαθμό καταλληλότητας υπαρχουσών μορφών επιμόρφωσής και, γενικά, τα κίνητρα και τα εμπόδιά τους για ένα σύνολο ζητημάτων σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, την επίδραση αυτών στον εργασιακό ρόλο τους και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η υλοποίηση της έρευνας έγινε σύμφωνα με το μοντέλο της ***ποσοτικής προσέγγισης*** και τη χρησιμοποίηση της ***περιγραφικής μεθόδου με ερωτηματολόγιο***, που επιτρέπει την ανάλυση και ερμηνεία γεγονότων, καταστάσεων και συμπεριφορών (Lodico, Spaulding and Voegtle, 2006, σ.12). Η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας έγινε με χρήση ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε ιδιόχειρα στο σύνολο του ερευνώμενου πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Π.Ε. του ν. Αχαΐας (200 εκπαιδευτικοί) και το οποίο διαμορφώθηκε στην τελική του μορφή μέσω της πιλοτικής εφαρμογής του σε μικρό τμήμα (7 εκπαιδευτικοί) του πληθυσμού-στόχου και της εφαρμογής των παρατηρήσεών τους στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο.

Τέλος, η ***ανάλυση*** των ευρημάτων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων για Κοινωνικές Επιστήμες SPSS v.19. Η

ανάλυση περιλάμβανε τη μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση και σύγκριση των απαντήσεων και τον υπολογισμό δεικτών στατιστικής συσχέτισης (έλεγχοι x^2, Fisher's Exact Test) μεταξύ των απαντήσεων και των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία κλπ.). Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας θεωρήσαμε το α<=0,05. Επίσης, στη φάση της ανάλυσης, προκειμένου (α) να επιτύχουμε καλύτερη ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων με στόχο τη συνοπτική παρουσίασή τους και (β) στις περιπτώσεις που η συχνότητα εμφάνισης μικρού αριθμού παρατηρήσεων καθιστούσε αδύνατο τον υπολογισμό δεικτών στατιστικής συσχέτισης, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές επανακωδικοποίησης (recode) των μεταβλητών (Εμβαλωτής , Κατσής, & Σιδερίδης, 2006, Muijs, 2004, σ. 114, Μακράκης, 2005, σ.89,143,150, Γναρδέλλης, 2003, Peers, 1996, σ. 165,181, Norton, 2009, σ.151-152, Kothari, 2004, σ.138,237).

2.1. Το ερωτηματολόγιο

Στην περίπτωση των συνειδητών και ρητών αναγκών ενδείκνυται η *περιγραφική* δειγματοληπτική μέθοδος με *ερωτηματολόγιο* που ακολουθείται από στατιστικές μεθόδους ανάλυσης (Cohen & Manion, 1994), ενώ στην περίπτωση που τις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου εντάσσονται στην κατηγορία των μη ρητών ή λανθανουσών αναγκών, τότε η χρήση ποιοτικών μεθόδων και τεχνικών είναι η πλέον ενδεδειγμένη (Βεργίδης, 1999, σ.29).

Η επιλογή της περιγραφικής μεθόδου με **ερωτηματολόγιο** θεωρήθηκε πρωτεύουσα, καθώς εκτιμήθηκε ότι τα επιμορφωτικά κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών της Π.Ε. είναι συνειδητά και ρητά. Η μέθοδος αυτή είναι η πλέον διαδεδομένη μέθοδος ποσοτικής εμπειρικής έρευνας ειδικά σε πληθυσμούς με επαρκές επίπεδο μόρφωσης, όπως οι εκαιδευτικοί της Π.Ε. (Cohen & Manion, 1994, σ.122, Παρασκευόπουλος, 1993$^{\alpha}$, σ.133-134, Βεργίδης, 1999, σ.29, Καραλής, 2005$^{\alpha}$, σ.24, Δημητρόπουλος, 2004, σ.186, Χασάπης, 2000, σ.41-43). Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο κατάλληλο εργαλείο. Από τη μια πλευρά δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας να απαντήσουν ανώνυμα, γρήγορα και εύκολα, ενώ από την άλλη διευκολύνει τον ερευνητή να συγκεντρώσει πληροφορίες που χρειάζεται γύρω από τα βασικά ερωτήματα της έρευνας που διεξάγει, με σκοπό να προχωρήσει στην καταγραφή και τη διερεύνηση των απόψεων, των κινήτρων και των εμποδίων των υποκειμένων σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα και με χαμηλό για τον ίδιο κόστος. Είναι μία απλή και διαδεδομένη τεχνική συλλογής πληροφοριών που αξιοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες καθώς επίσης εμφανίζει πλήθος πλεονεκτημάτων: διακρίνεται από υψηλή αξιοπιστία και προσφέρει στον ερευνητή ένα μεγάλο πλήθος πληροφοριών η επεξεργασία των οποίων διευκολύνεται σήμερα από τη χρήση έτοιμων προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων (Παρασκευόπουλος, 1993β, Καραγεώργος, 2002, σ.145, Γκίκα, 2006).

Μία εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης θα αποτυπωθεί με τα ποσοτικά δεδομένα που θα συλλεχθούν με το ερωτηματολόγιο , ενώ η ανάλυση που θα ακολουθήσει θα προσπαθήσει να εντοπίσει διαφαινόμενες γενικές τάσεις και πιθανές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερευνητικού προβλήματος, χωρίς όμως να αποτελεί στόχο και απαίτηση ο εντοπισμός αιτιωδών σχέσεων και η γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερα σύνολα-πληθυσμούς.

Όπως όλα τα μεθοδολογικά εργαλεία, έτσι και η χρήση του ερωτηματολογίου παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα, που οφείλει ο ερευνητής να λαμβάνει διαρκώς υπόψη του, με σκοπό να τα ελαττώσει όσο το δυνατόν περισσότερο. Συγκεκριμένα, είναι πιθανό να μεγαλώσει η πιθανότητα ανακρίβειας στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας και να σημειωθεί έλλειψη αυθορμητισμού και ειλικρίνειάς τους, εξαιτίας της απουσίας προσωπικής επαφής του ερευνητή μαζί τους. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν τους τεθούν ερωτήματα που ίσως δεν είχαν ποτέ ως τώρα κληθεί να απαντήσουν. Όσο για τον αυθορμητισμό των υποκειμένων μειώνεται και από τη δυνατότητα που έχουν να διαβάσουν τα ερωτήματα πριν ακόμα απαντήσουν, με συνέπεια να μπορούν να σκεφτούν και να επεξεργαστούν τις απαντήσεις τους. Ένα ακόμα μειονέκτημα θεωρείται η απώλεια των ερωτηματολογίων, κάτι το οποίο αποφεύχθηκε αφού η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ύστερα από προσωπική επικοινωνία.

2.2. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου

Για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι βασικές αρχές ενός «ιδανικού» ερωτηματολογίου που συμπληρώνεται επιτόπου στο χώρο εργασίας (Cohen & Manion, 1994, σ.134-137, Δημητρόπουλος, 2004, σ.213-214, Lodico, Spaulding and Voegtle, 2006, σ.157-168). Πιο συγκεκριμένα, λήφθηκαν υπόψη οι παράγοντες *μέγεθος* (το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε έτσι ώστε να είναι λειτουργικό και να δίνει την αίσθηση του μικρού όγκου πληροφοριών), *σαφήνεια* (ερωτήσεις που αναπτύχθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται εύκολα κατανοητό το ζητούμενο σε κάθε ερώτηση), *χρόνος συμπλήρωσης* (η συμπλήρωση απαιτεί 12-15'), *εμφάνιση* (καλαισθησία, εύκολη αντιστοίχηση της ερώτησης με τις απαντήσεις), *δεοντολογία* (δεν παραβιάζει την ανωνυμία, γνωστοποιεί το στόχο της έρευνας, ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες, δίνει βεβαιώσεις εμπιστευτικότητας, δεν εκβιάζει συγκεκριμένες απαντήσεις).

Επιλέχθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, διότι μέσω αυτών διευκολύνονται οι συμμετέχοντες να εκφράσουν γρήγορα και εύκολα τις απόψεις τους και αυξάνεται η πιθανότητα να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις (Muijs, 2004, σ.46-47), χωρίς να χάσουν ιδιαίτερα χρόνο και έτσι λειτουργήσει αποτρεπτικά στην έρευνά μας Είναι ιδιαίτερα χρήσιμες σε ερωτήσεις όπου ο ερωτώμενος πρέπει να επιλέξει μέσα από μία μεγάλη ποικιλία επιλογών. Από την άλλη, εγκυμονεί ο

κίνδυνος ο ερωτώμενος να επιλέξει βεβιασμένα μία από τη λίστα των απαντήσεων που δεν θα είχε σκεφτεί διαφορετικά και να εμφανίσει έτσι απόψεις που δεν αντιστοιχούν στις γνώσεις του ή που έχουν επιφανειακό χαρακτήρα (Cohen & Manion, 1994). Υπάρχουν όμως και οκτώ ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου οι ερωτώμενοι να εκφράσουν διεξοδικότερα τις απόψεις τους, ιδιαίτερα σε θέματα που απαιτείται λεπτός χειρισμός. Εδώ δεν είναι προβλέψιμες οι απαντήσεις και η διατύπωση θα γίνει με τέτοιο τρόπο που να μην περικλείει διφορούμενες και αντιφατικές έννοιες (Javeau C.,1996).

Στην επεξεργασία, στη δόμηση και στη διατύπωση των επιμέρους ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ήταν πολύ χρήσιμη και η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας τόσο για το υπό παρουσίαση θέμα, όσο και για την κατασκευή του ερωτηματολογίου. Ταυτόχρονα επικουρικό της όλης προσπάθειας θεωρήθηκε το γεγονός της πρώτης δοκιμής του ερωτηματολογίου (Pilot Study) σε 7 εκπαιδευτικούς της Π.Ε, της Νίκαιας. Οι παρατηρήσεις τους σε θέματα σαφήνειας και διατύπωσης των ερωτήσεων λήφθηκαν σοβαρά υπόψη. Το τελικό ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε, εφόσον έγιναν πρώτα οι απαραίτητες διορθώσεις, συνοδευόταν από ένα ενημερωτικό σημείωμα, όπου αναφερόταν στο θέμα της συγκεκριμένης εργασίας, σε ποιους απευθυνόταν, στην ταυτότητα του ερευνητή, ενώ τους παρακινούσε να είναι ειλικρινείς στις απαντήσεις τους παρέχοντας ταυτόχρονα εγγυήσεις ανωνυμίας, εμπιστευτικότητας και ορθής χρήσης των πληροφοριών που θα συλλεχθούν (Norton, 2009, σ.185-186) και επισημάνθηκε πως τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα 1) στην τελική του μορφή περιλαμβάνει δώδεκα ερωτήσεις, ορισμένες από τις οποίες εμπεριέχουν έναν αριθμό υπο-ερωτήσεων. Οι επτά από αυτές αναφέρονται σε ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων και οι υπόλοιπες ομαδοποιούνται σε επιμέρους κατηγορίες, κάθε μία από τις οποίες συνιστά και μια διαφορετική θεματική ενότητα. Οι ερωτήσεις εντάσσονται σε έξι επιμέρους θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι οι ακόλουθες :

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αθανασίου, Λ., Νίκου, Ι., Καρβούνης, Χ. (1993). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από τις Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.-Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. στα Π.Ε.Κ. Ιωάννινα, Δωδώνη, σσ. 137-242.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (1998), «Συγκριτική διερεύνηση της χωρικής και λειτουργικής τυπικής οργάνωσης της επιμόρφωσης (1985-1999)», *Εκπαιδευτική Κοινότητα,* τ. 45, σσ. 32-37.

Ανδρέου, Α. (1992) Επιμόρφωση : Πολυτυπία και Πολυμορφία. Στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα : Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1994), *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος,* Αθήνα : Νέα Σύνορα.

Αραβανής, Γ. (1988). Τα κριτήρια επιλογής του διδασκαλικού επαγγέλματος και ο θεσμός των αριστούχων αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης. Εμπειρική έρευνα. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βαλαβανίδης, Ν. (1992) Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές. Γλώσσα, 29: 57-69.

Βάμβουκας, Μ. (1977). Τα κίνητρα και η σημασία της συνειδητοποιήσεώς τους για την επιλογή και εξάσκηση του εκπαιδευτιθκού επαγγέλματος. Αθήνα : Ελληνοχριστιανική αγωγή.

Βάμβουκας, Μ. (1982). Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος. Ηράκλειο : Αυτοέκδοση.

Βεργίδης, Δ. (1990). Επιμόρφωση ενηλίκων: σχεδιασμός προγραμμάτων. Λήμμα στην Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια και Λεξικό (σσ. 2055-2056). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 45, 37-41.

Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σχο Δ. Βεργίδης, & Θ. Καραλής. Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων (σσ. 13-51). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γαλάνης, Ν. (Επιμέλεια), (1995) «(Επι)μόρφωση ενηλίκων. Μέθοδοι και παραδείγματα, Αθήνα : Παπαζήση.

Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γκίκα, Ε. (2006). *Μέθοδοι – Εργαλεία ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών.* Εκπαιδευτικό υλικό του σεμιναρίου «Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών στη Δημόσια Διοίκηση» του ΠΙΝΕΠ Δυτικής Ελλάδος (Πάτρα, 10-14/4/2006). Αθήνα: ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ.

Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. Σύγχρονη Εκπαίδευση 9 : 28-33.

Ζάχαρης, (1989). Παρώθηση, κίνητρα, ιδεολογία, επίδοση, Αθήνα : Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α., και Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://online.eap.gr (Ανακτήθηκε 5/4/2010).

Ευθυμίου, Σ. (χ.χ.). Εμπόδια/δυσκολίες επιμόρφωσης εκπ/κών Α/θμιας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: (http://www.fa3.gr/arthra/26-empodia-epimorfosi-athmia.htm) (Ανακτήθηκε 1/4/2010).

Κασσωτάκης, Μ. (1983). Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, *Σύγχρονη εκπαίδευση,* 11, σσ. 72.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής – Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καραλής, Θ. (2005α). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Τόμος Β' - Σχεδιασμός Προγραμμάτων.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (1999). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή. Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές μέθοδοι - Ομάδα εκπαιδευομένων Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων : Το πεδίο, οι αρχές μάθησης , οι συντελεστές. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυπριανός, Π. (2004). Συγκριτική Ιστορία της Εκπαίδευσης, Αθήνα : Βιβλιόραμα.

Κωστίκα, Ι., (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων,* Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). Ψυχολογία Κινήτρων, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Λακασάς, Α. (2006), *«Σχολεία: καλή εικόνα μέτριο αποτέλεσμα»,* σεφ. Καθημερινή, φ. 15/1/2006.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μάνος, Ν. (1992). Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχιατρικών Όρων, 2η έκδοση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. [Μάνος, 1992].

Μαυρογιώργος, Γ. (1984) «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών : οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο», στο : Γκότοβος, Θ. κ.ά., Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Ιωάννινα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, σσ. 85-103.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996) Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Οι Μορφές της και το Κοινωνικοπολιτικό τους Πλαίσιο στο Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Γκότοβος - Μαυρογιώργος - Παπακωνσταντίνου (επιμελή.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική* ,Gutenberg, Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999), «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο Ρέππα, Α., Ανθοπώλου ,Σ., Κατσούλα, Σ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού,* β', σσ. 93-135, Ε.Α.Π., Πάτρα.

Μαυροειδής Γ. & Τύπας Γ., (2001), *«Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών : τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων»,* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 5, σσ. 149.

Μελανίτου, (1966). Η εφηβική ηλικία και τα προβλήματα αυτής, Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ.(1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 43, 46-56.

Μπαγάκης, Γ., (2000), *Έχουν νόημα τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα;* στο Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, επιμ. Μπαγάκης, Γ., Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ. (2000). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος, Gutenberg.

Μυλωνάς, Θ. (1998). Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαιδευσης – Συμβολές. σσ. 160. Αθήνα : Gutenberg

Ξωχέλλης, Π. (1990) Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος : μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.

Παγγέ, Τζ. (2004). Μάθηση από απόσταση και εφαρμογές της στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.*

Παπαδόπουλος , Ν., Γ. (1994). Λεξικό της Ψυχολογίας με τετραγλωσσία όρων, Αθήνα : Σύγχρονη εκδοτική.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο,* Αθήνα : Έκφραση.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993α). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*-Τόμος Α'.
Αθήνα: Ιδίου.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993β). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας-Τόμος Β'*. Αθήνα: Ιδίου.

Παπαστάμου, Π. (1989), *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας,* Αθήνα : Οδυσσέας.

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2000), *Η Επιμόρφωση από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης : θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη.

Τριλιανός, (2000). Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, τ. Α΄ και Β΄, Αθήνα.

Τρούλης, Μ. (1985), Η Διαρκής Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών, Αθήνα : Δίπτυχο.

Ρες, Γ. (2005), Αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών της Π.Ε. του ν. Χίου για την ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική» http://users.theses.such.go/sank/anthrax/anthrax. (ανακτήθηκε : 11-4-2010)

Χασάπης, (1980), Ψυχολογία της προσωπικότητας, 2η έκδ. Αθήνα : Βασιλόπουλος.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης – Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών,* Αθήνα,Τυπωθήτω.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Β. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alderfer, C. (1972). Existence, relatedness & growth. New York : Free Press. Στο Ζαρίφης (χ.χ.) Σημειώσεις για το μάθημα: Μέσα πρόσβασης και παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Bolin F.S. (1989). Empowering Leadership. Teachers College Record, 19(1), 81-96.

Bovee, C. L. & Thill, J. V. (1992) Marketing. New York, NY: McGraw-Hill.

[Bovee & Thill, 1992, σ. 151˙ Wang & Wang, 2004˙ Sebastian, χωρίς χρονολογία- εφ' εξής: χ.χ.)].

Carp, A. Peterson, R. Roelfs, P. (1974) "Adult Learning Interests and Experiences", στο K. P. Cross, J. R. Valley (eds) Planning *Non- Traditional Programs : An Analysis of the Issues for Post – Secondary Education*, San Francisco : Jossey -Bass.

Cohen, L. & Manion, L., (1994) Research Methods in Education, London, Routeledge and Kegan Paul.

Courau, S. (2000) Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cross. K. P. (1981) Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning, San Francisco: Jossey – Bass.

Crowther, J. (2002) "Participation in adult and community education: A discourse of diminishing returns", στο International Journal of Lifelong Education, V19, n4 σελά. : 479-492.

De Winter, K. (2005). "Motivation of Lower Educated People for Adult Basic Education in Belgium". Εισήγηση στο 5ο European Research and Development Institutes (ERDI) of Adult Education Expert Seminar "Participation in Adult Education", 21–23 January, Bonn, Germany. Διαθέσιμο στο: http://www.die-frankfurt.de/erdi/ESs/ES%202005/ ES05.htm (6/11/2005).

Day, C, (2003), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης,* Αθήνα, Τυπωθήτω.

Fullan Mark & Hargreaves, Andrew (1992). What's Worth Fighting for in your school ? Buckingham: Open University Press.

Goleman, D. (1997). Emotional intelligence : Why it can matter more than IQ. New York : Bantam Books.

Heckhausen (1991). Motivation and action. New York : Springer.

Herzberg, F., Mausner, B., and Snyderman, B.B. (1959) *The motivation to work*. New. York: Wiley. Στο Ζαρίφης (χ.χ.) Σημειώσεις για το μάθημα: Μέσα πρόσβασης και παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Houle, C. O. (1961) *The Inquiring Mind*, Madison : University of Wisconsin Press.

Huitt, W. (2001). "Motivation to Learn: An Overview". Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Διαθέσιμο στο:

http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/ motivation/motivate.htmllearners.pdf (6/11/2005).[Kleinginna & Kleinginna, 1981 και Franken, 1994 στο: Huitt, 2001)].

Knowles . M . (1970). The Modern Practice of Adult Education Andradody versus Pedagogy , Association Press. New York.

Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (1998). The Adult Learner. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.[Knowles, Holton & Swanson, 1998˙] Kothari, C. (2004). *Research methodology*. New Delhi: New Age International.

Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), Handbook of Industrial and Organizational Phychology (pp. 1297-1349). Chicago, IL:Rand McNally.

Locke, E. A. and G. P. Latham (1990). "Work Motivation: The High Performance Cycle," in U. Kleinbeck et al. (Eds.), Work motivation (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research – From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

McGregor D (1960) *The Human Side of Enterprise* New York McGraw-Hill

Maslow, A. (1954). Motivation and personality. New York : Harper. Στο Ζαρίφης (χ.χ.) Σημειώσεις για το μάθημα: Μέσα πρόσβασης και παράγοντεςσυμμετοχής ενηλίκων σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Mastiff, Josef (1995) Action Research for Professional Development. Dorset : Hyde Publications.

McGinvey, V. (1993) "Participation and non-participation : A review of the literature", στο R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (eds) *Adult learners, education and training*, London : Routledge / OUP. σελ. 11-30.

Morstain, B. R. Smart, J.C. (1974) "Reasons for Participation in Adult Education Courses : A Multivariate Analysis of Group Differences", *in Adult Education*, V24, n2. pp : 83-98.

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: Sage.

Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning*. Abingdon, UK:
Routledge.

Noye D. & Piveteau J. (1999). 'Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή', Μεταίχμιο.

Peers, I. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers*.
London: Falmer Press.

Rogers, A. (1998). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002). "What's the Difference?". Adults Learning, τ. 15, No. 2, Οκτώβριος, σ. 15-17.

Rogers, A. (2004). “Looking again at Non-formal and Informal Education - Towards a New Paradigm”, The Encyclopaedia of Informal Education. Διαθέσιμο στο: www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm (Ανακτήθηκε 5/11/2008). [Bigge, 1999˙ Hilgard & Atkinson, 1967 στο: Jarvis, 2004, σ. 50].

Smith, J. & Spurling, A. (2001). Understanding Motivation for Lifelong Learning.
National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE).
[Smith & Spurling (2001, σ. 3)].

Souder, W. E. (1993). The effectiveness of traditional vs. satellite delivery in three management of technology master's degree programs. The American Journal of Distance Education, 7(1), pp.37-53.

Wlodkowski, R. J. (1999). Enhancing Adult Motivation to Learn, (αναθεωρημένη έκδοση). San Francisco: Jossey-Bass. [Brophy, 1988 στο Wlodkowski, 1999˙].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ι. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

1. Φύλο:

Άνδρας □

Γυναίκα □

2. Η ηλικία μου είναι :

25-30 □

31-40 □

41-50 □

51-60 □

610και άνω □

3. Αντικείμενο Σπουδών

Α. Προπτυχιακού:……..
Β. Μεταπτυχιακού:…….

4. Αυτή τη στιγμή εργάζομαι ως:…….

5. Συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση: ……..έτη.

6. Σημειώστε τον αριθμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών – Ε.Ε. που έχετε παρακολουθήσει: ☐

7. Εάν δεν έχετε παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα γνωρίζετε και έχετε μελετήσει το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών:

Α. ΝΑΙ ☐ Β. ΟΧΙ ☐

ΙΙ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

1. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι έχετε μάθει σημαντικά πράγματα μέσω αυτών των προγραμμάτων; Κυκλώστε τον αριθμό που είναι πιο κοντά σε αυτό που πιστεύετε.

Έμαθα Πολλά | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | **Δεν έμαθα τίποτα**

Α. Εάν επιλέξατε το 5 και το 4 περιγράψτε περιεκτικά τι είναι αυτό που μάθατε και το θεωρείτε σημαντικό:

a. ……
…
b. ……
…
c. ……
…
d. ……

Β. Πως σκέπτεστε να αξιοποιήσετε ή έχετε αξιοποιήσει τα παραπάνω με την επιστροφή σας στην αίθουσα διδασκαλίας:

a. ……
b. ……
c. ……
d. ……

Γ. Εάν επιλέξατε το 3, 2 ή το 1, παρακαλώ εξηγείστε τους λόγους που δώσατε αυτή τη χαμηλή βαθμολογία:

a. ……
b. ……
c. ……
d. ……

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μέσω των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών επιβεβαιώθηκαν κάποια πράγματα που γνωρίζατε ήδη;

Επιβεβαιώθηκαν Πολλά	5	4	3	2	1	**Επιβεβαιώθηκαν ελάχιστα**

Α. Εάν επιλέξατε το 4 και το 5 παρακαλώ προσδιορίστε ποια είναι αυτά που επιβεβαιώθηκαν:

a. ……
…
b. ……
…
c. ……
…
d. ……
…

Β. Πως σκέπτεστε να αξιοποιήσετε ή έχετε αξιοποιήσει τα παραπάνω με την επιστροφή σας στην αίθουσα διδασκαλίας:

a. ……
…
b. ……
…
c. ……
…
d. ……
…

Γ. Εάν επιλέξατε το 3, 2 ή το 1, παρακαλώ εξηγείστε τους λόγους που δώσατε αυτή τη χαμηλή βαθμολογία:

a. ……
…
b. ……
…
c. ……
…
d. ……
…

3. Τι πιστεύετε ότι δεν έχετε μάθει ακόμη και χρειάζεται να το μάθετε για να βελτιώσετε την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρετε;
    a. ……
    b. ……
    c. ……
    d. ……

4. Σημειώστε το βαθμό που μέσω των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών έχετε βελτιώσει όσα περιγράφονται **στις προτάσεις** που ακολουθούν σε σχέση με αυτό που κάνατε πριν την παρακολούθηση ή τη μελέτη προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Χρησιμοποιείστε την κλίμακα από το ένα έως το πέντε όπου:

    1= Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε/Ούτε, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Απόλυτα

Προτάσεις	**Βαθμός Συμφωνίας** **Διαφωνώ…….Συμφωνώ Απόλυτα**				
	1	2	3	4	5
Βελτίωσα σημαντικά τις συμπεριφορικές μου δεξιότητες κατά την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών					
Μπορώ να αναπτύσσω και να διαχειρίζομαι καλύτερα τις ομαδικές συζητήσεις					
Βελτίωσα σημαντικά τη μη λεκτική επικοινωνία μου με τους εκπαιδευόμενους					
Μπορώ να εμπλέκω το ακροατήριο και να κερδίζω έτσι την προσοχή του					
Προσαρμόζω περισσότερο το μήνυμά μου στο ακροατήριο					
Διαχειρίζομαι αποτελεσματικότερα τον χρόνο της διδασκαλίας					
Σέβομαι περισσότερο τους εκπαιδευόμενους					
Οργανώνω το εκπαιδευτικό μου υλικό π.χ. φωτοτυπίες, εργασίες κ.λπ. κατά τρόπο αποτελεσματικό					
Γίνομαι περισσότερο κατανοητός από τους εκπαιδευόμενους					
Πετυχαίνω ευκολότερα τους στόχους κάθε εκπαιδευτικού					

προγράμματος					
Αγάπησα περισσότερο τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός					
Μπορώ να σχεδιάζω αποτελεσματικά νέα εκπαιδευτικά προγράμματα					

5. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών, ώστε οι εκπαιδευτές να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη τους από την παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων;
    a. ……
    b. ……
    c. ……
    d. ……
    e. ……
    f. ……
    g. ……

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!