



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

### **«ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ»**

ΤΟΥ

**ΕΜΜΑΝΟΥΗΛΙΔΗ ΔΑΝΙΗΛ**

Επιβλέπων Καθηγητής

**Κιλιπίρης Φώτης**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2018





Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κ.λπ.).

Θεσσαλονίκη, 13 Οκτωβρίου 2018

Ο Δηλών: Δανιήλ Εμμανουηλίδης



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι πια κοινά αποδεκτός ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η επιμόρφωση, ειδικά η ενδοσχολική, στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Όλο και περισσότερες χώρες παγκοσμίως προωθούν συνεχώς και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον την εισαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η επιμόρφωση, ενώ είναι πολύ στενά δεμένη με τον εκπαιδευτικό, αφού ενισχύει το έργο του και την ποιότητα των γνώσεων του, εντούτοις τα αποτελέσματά της αντικατοπτρίζονται στους μαθητές, ικανοποιώντας τις ανάγκες τους, τόσο σε γνωσιακό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Συνεπώς, η επιμόρφωση αποτελεί βασικό παράγοντα για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Ειδικότερα, η ενδοσχολική επιμόρφωση φέρνει τους εκπαιδευτικούς πολύ πιο κοντά στις διαδικασίες επιμόρφωσης. Αυτό συμβαίνει γιατί δύο από τα πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα που έχει, είναι αρχικά η δυνατότητα που παρέχει στους εκπαιδευτικούς να μην μετακινούνται για να επιμορφωθούν και επιπλέον η κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών κάθε σχολικής μονάδας, οι οποίες τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να μπουν μέσα στο ίδιο πλαίσιο αναγκών, ακόμη και σε σχολικές μονάδες του ίδιου νομού.

Στο ερευνητικό κομμάτι της παρούσης εργασίας καταγράφονται οι απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας, σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση, με απώτερο στόχο και σκοπό τη διερεύνηση εκείνων των παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την επιτυχή έκβαση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, αλλά και τον καθορισμό των τρόπων βελτίωσης των ήδη υπαρχόντων συνθηκών.

Λέξεις Κλειδιά: Επιμόρφωση, Ενδοσχολική Επιμόρφωση, Επιμορφωτικές Ανάγκες, Εκπαιδευτικός, Σχολικό Περιβάλλον.

## **ABSTRACT**

Nowadays it is commonly accepted that teachers' education, especially the in-school one, plays an important role in modern educational process, both at global and national levels. More and more countries worldwide are constantly and with greater interest promoting the introduction of training programs of teachers. The training-education is very closely tied to the teacher, since it strengthens his / her work and the quality of his / her knowledge; however, the results are reflected on the students, meeting their needs, both at the cognitive level and at the level of behavior. Consequently, education of teachers is a key factor in upgrading, not only the education provided to the students, but also the education system in general. In particular, the in-school training brings teachers much closer to training methods. This is because two of the very important advantages training education has are the following: first, the ability to provide teachers with the opportunity not to need to travel in order to be educated, and second the ability to meet the special needs of each school, which in most cases can not fit into the same context needs, even if the school units are in the same county.

The research part of the present paper deals with the views of secondary education teachers in the Prefecture of Kavala on in-school training education. Its ultimate aim and purpose is to explore those factors that contribute most to the development of the appropriate conditions for the successful outcome of in-school training education and defining ways to improve existing conditions.

**Keywords:** Education of teachers, In-School Training, Educational Needs, Teacher, School Environment.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT .....	6
Κατάλογος Πινάκων.....	10
Κατάλογος Σχημάτων .....	11
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	13
Εισαγωγικά στοιχεία .....	13
1.1 Εισαγωγή.....	13
1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της επιμόρφωσης .....	14
1.3 Σκοπός και στόχος της έρευνας - Δομή διατριβής.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	19
Επιμόρφωση .....	19
2.1 Γενικά στοιχεία .....	19
2.2 Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.....	22
2.3 Αδυναμίες επιμορφωτικών προγραμμάτων .....	26
2.4 Η Επιμόρφωση στην Ελλάδα - Πρόταση Εθνικού Διαλόγου .....	26
2.4.1 Το προφίλ του εκπαιδευτικού .....	28
2.4.2 Πλαίσιο προσόντων των εκπαιδευτικών (ΠΠΕ) .....	29
2.4.3 Προτεινόμενες σπουδές.....	31
2.4.4 Εξέλιξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών .....	34
2.4.5 Στόχοι της επιμόρφωσης .....	35
2.4.6 Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης.....	37
2.4.7 Επιμορφωτές στα προγράμματα.....	37
2.4.8 Δια βίου Επιμόρφωση .....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	40
Ενδοσχολική Επιμόρφωση .....	40

3.1 Έννοια και περιεχόμενο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης .....	40
3.2 Διεθνείς πρακτικές .....	45
3.3 Προβλήματα εφαρμογής .....	47
3.4 Εμπλεκόμενα πρόσωπα και φορείς στην ενδοσχολική επιμόρφωση .....	48
3.5 Ανάγκες εκπαιδευτικών για ενδοσχολική επιμόρφωση .....	49
3.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση .....	50
3.7 Η ενδοσχολική επιμόρφωση στο ελληνικό σχολείο.....	52
3.8 Αδύνατα σημεία της επιμορφωτικής πολιτικής στην Ελλάδα .....	54
3.9 Προοπτικές εφαρμογής της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	55
3.10 Παλαιότερες έρευνες για την επιμόρφωση και την ενδοσχολική επιμόρφωση .....	57
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....</b>	<b>60</b>
Ερευνητική Μεθοδολογία .....	60
4.1 Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι .....	60
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	62
4.3 Ερωτηματολόγια και κλίμακες μέτρησης .....	62
4.4 Αξιοπιστία .....	64
4.4.1 Σε τι αφορά η αξιοπιστία σε μία ποσοτική μέθοδο;.....	64
4.4.2 Είδη αξιοπιστίας στην ποσοτική έρευνα .....	65
4.4.3 Παράγοντες που απειλούν την αξιοπιστία .....	66
4.5 Εγκυρότητα .....	67
4.6 Περιγραφή ερωτηματολογίου .....	68
4.6.1 Πιλοτικό ερωτηματολόγιο.....	70
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....</b>	<b>72</b>
Αποτελέσματα της έρευνας.....	72
5.1 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία .....	72
5.2 Παραγοντική Ανάλυση .....	75



5.2.1 Παραγοντική Ανάλυση για τους λόγους ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	76
5.2.2 Παραγοντική Ανάλυση για τους λόγους της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικό επίπεδο .....	78
5.2.3 Παραγοντική Ανάλυση για το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων .....	80
5.3 Έλεγχοι υποθέσεων .....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	102
Συμπεράσματα – Προτάσεις .....	102
6.1 Συμπεράσματα.....	102
6.2 Προτάσεις - Προβληματισμοί .....	105
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	108
Ελληνόγλωσση .....	108
Ξενόγλωσση .....	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....	120
Ερωτηματολόγιο της έρευνας .....	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....	126
Πίνακες Στατιστικών αναλύσεων.....	126

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.1 Ηλικία ερωτώμενων εκπαιδευτικών .....	72
Πίνακας 5.2 Έτη υπηρεσίας ερωτώμενων εκπαιδευτικών .....	72
Πίνακας 5.3 Παρακολούθηση επιμορφώσεων από φορείς .....	73
Πίνακας 5.4 Λήψη άλλου τίτλου σπουδών πέραν του βασικού.....	73
Πίνακας 5.5 Χρόνος προτίμησης των ενδοσχολικών επιμορφώσεων .....	74
Πίνακας 5.6 Μέθοδοι και τεχνικές προτίμησης διεξαγωγής ενδοσχολικών επιμορφώσεων..	74
Πίνακας 5.7 Επιθυμητοί φορείς ενδοσχολικών επιμορφώσεων .....	75
Πίνακας 5.8 Δείκτης ΚΜΟ και έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett .....	76
Πίνακας 5.10 Τιμές φόρτισης των αρχικών μεταβλητών στους δύο παράγοντες.....	77
Πίνακας 5.11 Συντελεστές Alpha του Cronbach για τους δύο παράγοντες.....	78
Πίνακας 5.12 Δείκτης ΚΜΟ και έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett .....	78
Πίνακας 5.14 Τιμές φόρτισης των αρχικών μεταβλητών στους δύο παράγοντες.....	79
Πίνακας 5.15 Συντελεστές Alpha του Cronbach για τους δύο παράγοντες.....	79
Πίνακας 5.16 Δείκτης ΚΜΟ και έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett .....	80
Πίνακας 5.18 Τιμές φόρτισης των αρχικών μεταβλητών στους τρεις παράγοντες.....	81
Πίνακας 5.19 Συντελεστές Alpha του Cronbach για τους δύο παράγοντες.....	82
Πίνακας 5.20 Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.....	83
Πίνακας 5.21 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις.....	84
Πίνακας 5.22 Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.....	85
Πίνακας 5.23 Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.....	86
Πίνακας 5.24 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις .....	86
Πίνακας 5.25 Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές ηλικία και χρόνος.....	87
Πίνακας 5.26 Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Αποψη για τη σημαντικότητα» και «Φύλο».....	88
Πίνακας 5.27 Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Αποψη για τη σημαντικότητα» και «Χρόνος».....	89
Πίνακας 5.28 Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Αποψη για τη σημαντικότητα» και «Σπουδές» .....	90
Πίνακας 5.29 Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό επιθυμίας συμμετοχής, ανά ομάδα σπουδών .....	91
Πίνακας 5.30 Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό που θεωρούν σημαντικούς τους πρακτικούς λόγους οι εκπαιδευτικοί, ανά ομάδα σπουδών .....	92
Πίνακας 5.31 Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό που θεωρούν σημαντικούς τους «ειδικούς» λόγους οι εκπαιδευτικοί, ανά ομάδα σπουδών.....	93
Πίνακας 5.32 Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Προσωπικές Ανάγκες» και «Φορέας Υλοποίησης».....	94
Πίνακας 5.33 Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Προσωπικές Ανάγκες» και «Επιθυμητός Φορέας Υλοποίησης».....	95
Πίνακας 5.34 Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Προσωπικές Ανάγκες» και «Επιμορφωτικές ανάγκες σχολείου».....	96
Πίνακας 5.35 Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Συμμετοχή» και «Επιθυμητός Φορέας Υλοποίησης».....	98
Πίνακας 5.36 Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα «Βάση στους Μαθητές» ανά ηλικιακή ομάδα .....	99
Πίνακας 5.37 Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.....	99
Πίνακας 5.38 Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα «Βάση στους Εκπαιδευτικούς» ανά ηλικιακή ομάδα .....	100

<b>Πίνακας 5.39</b> Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα «Επέκταση Γνώσης» ανά ηλικιακή ομάδα.....	100
<b>Πίνακας 5.9</b> Συνολικός αριθμός εξαγόμενων παραγόντων και συνολικό ερμηνευόμενο ποσοστό διακύμανσης για την ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου. ....	126
<b>Πίνακας 5.13</b> Συνολικός αριθμός εξαγόμενων παραγόντων και συνολικό ερμηνευόμενο ποσοστό διακύμανσης για την ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου. ....	126
<b>Πίνακας 5.17</b> Συνολικός αριθμός εξαγόμενων παραγόντων και συνολικό ερμηνευόμενο ποσοστό διακύμανσης για την ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου. ....	126

## **Κατάλογος Σχημάτων**

<b>Σχήμα 1</b> Μέσος βαθμός επιθυμίας συμμετοχής ανά ηλικιακή ομάδα.....	84
<b>Σχήμα 2</b> Μέσος βαθμός θεώρησης των «Πρακτικών Λόγων» ως αναγκαίων, ανά ηλικιακή ομάδα.....	85
<b>Σχήμα 3</b> Μέσος βαθμός θεώρησης των «Ειδικών Λόγων» αναγκαίων ανά ηλικιακή ομάδα. ....	86
<b>Σχήμα 4</b> Μέσος βαθμός θεώρησης ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει βάση τους εκπαιδευτικούς, ανά ηλικιακή ομάδα .....	100

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Για τη ολοκλήρωση της Διπλωματικής μου Εργασίας συνέβαλαν άνθρωποι που θα ήθελα να ευχαριστήσω.

Θερμές ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της Διπλωματικής Εργασίας μου, κ. Κιλίπρη Φώτη, Καθηγητή του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης, ο οποίος με την ευρεία γνώση του και τη θετική του στάση, συνέβαλε στην ολοκλήρωσή της.

Ευχαριστίες στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα Γενικά Λύκεια του Ν. Καβάλας και με προθυμία συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο, συμβάλλοντας τα μέγιστα στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του 6<sup>ου</sup> Γενικού Λυκείου Καβάλας για τη συμπαράστασή τους και στη σύζυγό μου για τη μεγάλη κατανόηση.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Εισαγωγικά στοιχεία

### 1.1 Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση, η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και η συνεχής τεχνολογική εξέλιξη, σε συνδυασμό με την επίδραση άλλων παραγόντων (διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τηλεόραση), συμβάλουν στη μάθηση, στη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Σχετικές έρευνες δείχνουν πως υπερισχύουν οι ατομικές προϋποθέσεις μάθησης, καθώς και οικογενειακοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, έναντι της επίδρασης του σχολείου, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50% (Chapman & Harris, 2004).

Μέσα σε αυτή την πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν για τη βελτίωση, τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση του διδακτικού και εκπαιδευτικού τους έργου, αφού σήμερα η σκιαγράφηση του ρόλου του εκπαιδευτικού απαιτεί και επιστημονικές γνώσεις και κατάρτιση ψυχοπαιδαγωγική, γεγονός που θα απογειώσει τις δημιουργικές του δυνατότητες, παρόλο που έχουν πολλές φορές να αντιμετωπίσουν ένα ασφυκτικό πλαίσιο λειτουργίας, όπου ο εκπαιδευτικός δέχεται τις πιέσεις της γραφειοκρατικής οργάνωσης, με απαιτήσεις για την άσκηση των καθηκόντων του, που συνεχώς πολλαπλασιάζονται, καθώς και οδηγίες αυστηρά καθορισμένες από τα κέντρα που παίρνουν αποφάσεις.

Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις άσκησης συγκεντρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει καθοριστικός στην γόνιμη, δημιουργική εκπαίδευση και την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, καθώς πρέπει ο εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί στις συνεχείς τεχνολογικές εξελίξεις και στις απαιτήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος, να επιμορφώνεται διαρκώς, ώστε «να διευρύνει, να συμπληρώσει και να βελτιώσει τις εμπειρίες, γνώσεις πρακτικές, δεξιότητες, στάσεις και ικανότητές του μέσα από θεσμοθετημένες και οργανωμένες διαδικασίες» (Μάνεσης, 2014, σελ. 78).

Από την εποχή που ο Γ. Μπαμπινιώτης (2009) έγραφε «οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ανεπαρκώς καταρτιζόμενοι στα Πανεπιστήμια και σπανίως επιμορφούμενοι στην

Εκπαίδευση. Αν και όποτε μουν στην Εκπαίδευση δε μετέρχονται τακτικής, περιοδικής, υποχρεωτικής επιμόρφωσης, κατάλληλα οργανωμένης και με παροχή κινήτρων. Ακατάρτιστος και ανεπιμόρφωτος εκπαιδευτικός (σε συνδυασμό με τις αδυναμίες τού εκπαιδευτικού μας συστήματος) είναι τροχοπέδη ποιότητας για την Παιδεία μας», έχει αλλάξει η κατάσταση σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και έχουν υλοποιηθεί και υλοποιούνται αρκετές επιμορφώσεις, δίχως όμως το πλαίσιο και ο χρόνος υλοποίησής τους να την καθιστούν ικανοποιητική και εφαρμόσιμη για όλους τους εκπαιδευτικούς και για όλες τις σχολικές μονάδες.

## 1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της επιμόρφωσης

Ο όρος «επιμόρφωση» έχει δεχθεί πολλές ερμηνείες από τους ερευνητές του θεσμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Σύμφωνα με τα λεξικά, έχουμε τους ορισμούς της επιμόρφωσης ως εξής:

- Τεγόπουλος - Φυτράκης (1992): «Επιμόρφωση είναι η απόκτηση συμπληρωματικών ή ειδικών γνώσεων, μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών».
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1998): «Επιμόρφωση είναι η επιπλέον μόρφωση και ιδίως εκπαίδευση που παρέχεται σε κάποιον, ιδίως εργαζόμενο, με στόχο τη βελτίωση της επαγγελματικής του ικανότητας».
- Μπαμπινιώτης (2006): «Επιμόρφωση είναι η παροχή πρόσθετων γνώσεων, επιστημονικής ή και επαγγελματικής κατάρτισης: εκπαιδευτικών / προσωπικού».

Γενικά, ο όρος Επιμόρφωση, εμφανίζεται με πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Κόκκο (1999): «ως επιμόρφωση ορίζεται η μεγάλη αλλαγή που συντελείται σε κάθε κομμάτι της κοινωνίας και υποχρεώνει σε εναρμόνιση, στα περιεχόμενα, στις μεθόδους και στους τρόπους διδασκαλίας τους εκπαιδευτικούς, τόσο τους νέους, όσο και τους παλιούς».

Η επιμόρφωση μπορεί να περιλαμβάνει τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, οι οποίες θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών, τον εμπλουτισμό των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και τη βελτίωση και ανάπτυξή τους κατά τη διάρκεια της προσφοράς τους στην εκπαίδευση (Γκότοβος κ.ά, 1992).

Επίσης, σύμφωνα με τον Παπαδάκη κ.ά (2003): «ως επιμόρφωση εννοούμε τις δραστηριότητες που έχουν σχέση με τη σχεδίαση, την υλοποίηση και την εφαρμογή στην πράξη με σκοπό την προσθήκη, τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση, καθώς και την περαιτέρω ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εξέλιξης και σταδιοδρομίας».

Η επιμόρφωση συνδέεται με τη μορφωτική πλευρά της εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται για να δηλώσει την επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση ή ειδίκευση, αν και ο ίδιος ο όρος αντιστοιχεί στη μόρφωση, στην παιδεία και στην καλλιέργεια (Τσολάκης, 1994). Οι εκπαιδευτικοί πέρα από τα βασικά προσόντα, γνώσεις, ικανότητες είναι ανάγκη να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους πώς να μαθαίνουν, όσο και να τους προετοιμάσουν γνωστικά, πνευματικά και ηθικο-κοινωνικά για να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Είναι διαπιστωμένο ότι το βασικό πτυχίο σε μια εποχή ραγδαίων μεταβολών δεν είναι αρκετό και χρειάζονται συνεχείς προσαρμογές στις απαιτήσεις του ιδιαίτερα ευαίσθητου χώρου της παιδείας. Τις περισσότερες φορές ο νέος εκπαιδευτικός μπαίνει στη σχολική πράξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος με μια κατάρτιση που αποκτήθηκε έξω από το σχολείο και χωρίς την παρουσία μαθητών. Αυτό που ονομάζουμε βασική μόρφωση είναι στην πραγματικότητα μια μόρφωση προκαταρκτική, προ-επαγγελματική (Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

Ο στόχος της βελτίωσης της εκπαίδευσης, μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης-κατάρτισης είναι επίσης μέσα στις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και που είναι αναγκαίο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στη διαμόρφωση των εθνικών πολιτικών των κρατών: Όπως αναφέρεται στο Eurydice, (2004): «Η βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών βρίσκεται, κατ' αυτό τον τρόπο, ανάμεσα στις βασικές υποθέσεις του προγράμματος εργασίας σε ό, τι αφορά τα μελλοντικά αντικείμενα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μέχρι το 2010, στόχος που υιοθετήθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη το Μάρτιο του 2002»

Σε έρευνα της UNESCO τονίζεται η σπουδαιότητα και η προσφορά των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη ολόκληρης της κοινωνίας (Moon, 2007) και αποτελεί βασικό στοιχείο για τη

βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2003). Οι ευκαιρίες επιμόρφωσης αποτελούν ένα δρόμο επαγγελματικής εξέλιξης διότι σύμφωνα με τον Χατζηπαναγιώτου (2001): «συνάγει δραστηριότητες που εμφανώς αφορούν τη μεθόδευση της προσωπικής του, συνεχούς και πολυεπίπεδης αυτοεξέλιξης και άδηλα θέτει προβληματισμούς για το νέο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ως μεταλαμπαδευτής, μεσολαβητής και διευκολυντής του πνεύματος της δια βίου μάθησης στους μαθητές».

Η επιμόρφωση και η δια βίου μάθηση είναι, αποδεκτή καθολικά, λόγω της συνεχούς ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας. Ο ευαίσθητος χώρος της Παιδείας είναι αυτός που κυρίως αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του μέλλοντος. Συνεπώς, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για την επίτευξη αυτών των στόχων (Τρούλης, 1985; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) .

Η επιμόρφωση είναι αναγκαία για την εκπαίδευση αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό διότι αποτελεί εφόδιο στο παιδαγωγικό του έργο με την ανανέωση που επιφέρει (Σακκάς, 1988) και υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην επιμόρφωση, στη συμπλήρωσή της, στη βασική κατάρτιση και στην απόδοση του εκπαιδευτικού (Μπουζάκης, 2000).

Η συνέχεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ωστόσο, θα πρέπει να οδηγήσει στη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του έργου τους. Σύμφωνα, όμως, με έρευνες σε προγράμματα επιμόρφωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν υπάρχει συνήθως σύνδεση της επιμόρφωσης με τις σύγχρονες ανάγκες του σχολείου (Μαυρογιώργος, 1996, Πολυμέρης, 2009)

Αν και πανθομολογούμενη η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα διαπιστώνουν κυρίως αναποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τους Δούκας κ.ά. (2007): «Η αποτίμηση των μέχρι τώρα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων επισημαίνει ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Οι σχετικές μελέτες διαπιστώνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως αμφισβητούν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης, εντοπίζουν προβλήματα, όπως ο σχολειοκεντρικός χαρακτήρας, η συγκεντρωτική λειτουργία, η διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα, οι ανεπάρκειες επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτών».

Η επιμόρφωση, γενικά, προσδιορίζεται ως θεσμική ή μη οργανωμένη διαδικασία που αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων που είναι σχετικές με την επιτέλεση



εκπαιδευτικού έργου, γνώσεων και στάσεων» (Μπουζάκης κ.α., 2011), και όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1999): «μπορεί να ορισθεί ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών - θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους».

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις σπουδαιότερες παραμέτρους της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και ταυτόχρονα βασικός μοχλός ανανέωσης και εκσυγχρονισμού κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006), διότι μέσα από την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν επαγγελματική δικτύωση και συνεργασία (Harris & Jones, 2010), και όπου οι άνθρωποι μοιράζονται ένα όραμα και έναν κοινό σκοπό, αναπτύσσονται οι ικανότητές τους και ενισχύονται οι γνώσεις τους, σε σχέση με το πόσο πιο αποτελεσματικές πρακτικές θα εφαρμόσουν στο εργασιακό τους περιβάλλον (Stoll, 2010). Μέσα από τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και την εφαρμογή μετασχηματιστικών στρατηγικών της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, δημιουργείται ένα μοντέλο πληροφόρησης - συζήτησης - ανάδρασης - δοκιμής (Hudson & Hudson, 2011), με αποτέλεσμα να μπορούν να δοκιμασθούν καινοτομίες και να εφαρμοσθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

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

### **1.3 Σκοπός και στόχος της έρευνας - Δομή διατριβής**

Σκοπός της παρούσης διατριβής είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σημαντικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης καθώς και να διερευνήσει τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Στόχος είναι να εντοπισθούν και να αναλυθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση, όπως οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι φορείς που θα μπορούσαν να υλοποιήσουν τις επιμορφώσεις

και οι βασικοί λόγοι για τους οποίους τα επιμορφωτικά προγράμματα θεωρούνται σημαντικά ή όχι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς.

Η δομή της υπόλοιπης διπλωματικής εργασίας έχει ως εξής:

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται αναλυτικά τα βασικά στοιχεία για την επιμόρφωση, τα διάφορα είδη της επιμόρφωσης και, όσο αφορά στην Ελλάδα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του διαλόγου και το πόρισμα της Επιτροπής του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία, σχετικά με την επιμόρφωση.

Το τρίτο κεφάλαιο της διπλωματικής διατριβής αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στην ενδοσχολική επιμόρφωση και παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και οι ανάγκες που καλύπτει στα πλαίσια του σχολικού αλλά και κοινωνικού περιβάλλοντος. Επίσης, παρουσιάζονται βασικά στοιχεία για την ενδοσχολική επιμόρφωση στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία και συγκεκριμένα αναφέρεται το πλαίσιο της έρευνας, η δομή του ερωτηματολογίου καθώς επίσης και οι υποθέσεις που κατεγράφησαν και διερευνήθηκαν. Επιπλέον παρουσιάζονται βασικά στοιχεία της κατασκευής και διερεύνησης του ερωτηματολογίου, όπως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας, που είναι και το κυρίως κεφάλαιο της διπλωματικής διατριβής, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση, με τη χρήση του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας. Επίσης, μέσω της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την αποδοχή ή όχι των ερευνητικών υποθέσεων.

Τέλος, στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, όπως προέκυψαν από το σύνολο της εργασίας. Επιπροσθέτως, αναφέρονται προβληματισμοί και κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες, σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Επιμόρφωση

#### 2.1 Γενικά στοιχεία

Από τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς της επιμόρφωσης, προκύπτουν δύο διαφορετικά εννοιολογικά μοντέλα γύρω από τα οποία περιστρέφεται η οργάνωση της επιμόρφωσης. Το μοντέλο της επιμόρφωσης που εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος και το μοντέλο που εξυπηρετεί τις προσωπικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1996).

Αυτά τα μοντέλα όμως, δημιουργούν μία πόλωση, η οποία πρέπει να αποφεύγεται γιατί πρέπει να αναπτύσσονται και οι δύο πλευρές του εκπαιδευτικού, επαγγελματική και προσωπική.

Έτσι μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω μορφές επιμόρφωσης με βάση τα αντίστοιχα κριτήρια:

- Με κριτήριο την εκπαιδευτική πολιτική που κάθε φορά εφαρμόζεται από την κεντρική εξουσία και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού.

Με βάση το κριτήριο αυτό η επιμόρφωση μπορεί να διακριθεί σε:

- α) επιμόρφωση που έχει σα στόχο την προώθηση των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα,
  - β) σε επιμόρφωση που στοχεύει στη βελτίωση του επιπέδου της βασικής εκπαίδευσης του επιμορφωμένου,
  - γ) επιμόρφωση που έχει σα στόχο την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και
  - δ) επιμόρφωση που προσπαθεί να δώσει λύσεις σε προβλήματα καθημερινότητας στην αίθουσα ή γενικότερα στο σχολείο.
- Με βάση το κριτήριο της οργανωτικής και διοικητικής δομής.

Με βάση το κριτήριο αυτό η επιμόρφωση μπορεί να διακριθεί σε:

- α) επιμόρφωση με περιεχόμενο και στόχους που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων,
  - β) επιμόρφωση από περιφερειακές δομές εκπαίδευσης, η οποία δεν απαλλάσσεται πλήρως από την εποπτεία του Υπουργείου, και
  - γ) επιμόρφωση που υλοποιείται από το ίδιο το σχολείο, ή συμπράξεις σχολείων.
- Με κριτήριο τον ερευνητικό σχεδιασμό.

Στην περίπτωση αυτή λαμβάνεται υπόψη το τι ισχύει στην πράξη, ποια προβλήματα προκύπτουν από την εφαρμογή νέων μέτρων και μεθόδων και σε ποια περιβάλλοντα εφαρμόζονται αυτά. Στο επίκεντρο αυτής της μορφής επιμόρφωσης βρίσκεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και η προσπάθεια προσωπικής του ανάπτυξης.

- Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του χώρου διεξαγωγής.

Με βάση το κριτήριο αυτό η επιμόρφωση μπορεί να διακριθεί σε:

- α) επιμόρφωση εκτός του σχολείου, όπου την επιμόρφωση αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν Α.Ε.Ι., Π.Ε.Κ., Ε.Κ.Δ.Δ.Α. κ.α.
- β) επιμόρφωση εντός του σχολείου, όπου λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές κατατίθενται από τους ίδιους. Ο ρόλος του παιδαγωγικά υπεύθυνου σχολικού συμβούλου είναι υποστηρικτικός.
- γ) επιμόρφωση εξ αποστάσεως, η οποία περιορίζει το κόστος της επιμόρφωσης και δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής του επιμορφωμένου όλο το εικοσιτετράωρο και από τον προσωπικό του χώρο. Με την υπ' αριθμό 2318/2003/Ε.Κ. απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, θεσπίστηκε πολυετές πρόγραμμα ηλεκτρονικής από απόσταση μάθησης (e-learning), συμβάλλοντας στην ποιοτική εκπαίδευση και σε ένα πλαίσιο ανάπτυξης και εφαρμογής της δια βίου μάθησης.

Άλλη μορφή της εξ αποστάσεως επιμόρφωση που χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια, είναι τα web-based seminars (webinars), τα οποία είναι σεμινάρια, διαλέξεις ή απλές παρουσιάσεις που διενεργούνται στον παγκόσμιο ιστό με τη χρήση του Διαδικτύου. Έχουν ως χαρακτηριστικό τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης από απόσταση μεταξύ του επιμορφωτή και των επιμορφωμένων σε πραγματικό χρόνο. Οι επιμορφώσεις αυτές πραγματοποιούνται σε διάφορες πλατφόρμες και τα αποτελέσματά τους είναι σημαντικά, κυρίως όσο αφορά ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, όπως η γεωγραφική περιοχή, οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και η υλικοτεχνική υποδομή (Παπαδάκης κ.α., 2014).

- Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευομένων.

Οι ανάγκες των επιμορφωμένων προσδιορίζονται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και σε ποιο επιστημονικό πλαίσιο εντάσσονται (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Έτσι, έχουμε τις παρακάτω μορφές επιμόρφωσης:

- α) Επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την καθημερινή διδακτική διαδικασία.
  - β) Επιμόρφωση που θα ενισχύσει το προφίλ του επιμορφωμένου και θα συμβάλει στην προσωπική του ανάπτυξη.
  - γ) Επιμόρφωση ενισχυτική της με τον αποτελεσματικότερο τρόπο εκτέλεσης των νέων καθηκόντων ευθύνης που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός.
- Επιμόρφωση με βάση το περιεχόμενο των στόχων.

Οι ανάγκες επιμόρφωσης με βάση τη στοχοθεσία τους διακρίνονται σε:

- α) Επιμόρφωση που στοχεύει στην ενημέρωση και εμπάθυνση σε θέματα που αφορούν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003).
- β) Βασική επιμόρφωση που στοχεύει στην ενημέρωση νέων εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής, αλλά και μεθοδολογίας εφαρμογής του γνωστικού αντικειμένου.
- γ) Επιμόρφωση με στόχο την κάλυψη ιδιαίτερων αναγκών της σχολικής μονάδας και γενικά επιμόρφωση σε θέματα τοπικού ενδιαφέροντος.

- Επιμόρφωση με βάση τα χαρακτηριστικά των επιμορφωμένων.

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των επιμορφωμένων οι επιμορφώσεις προσδιορίζονται ανάλογα με:

- α) τη σχέση εργασίας (μόνιμοι εκπαιδευτικοί - αναπληρωτές - ωρομίσθιοι).
- β) τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι επιμορφωμένοι.
- γ) τον τύπο σχολικής μονάδας.
- δ) την ειδικότητα του επιμορφωμένου.
- ε) τη θέση από την οποία στελεχώνουν την εκπαίδευση.

- Επιμόρφωση με βάση τη χρονική διάρκεια και το χρόνο διεξαγωγής της.

Με βάση το κριτήριο του χρόνου διεξαγωγής και της διάρκειας της επιμόρφωσης μπορεί να έχουμε:

- α) Επιμόρφωση μικρής διάρκειας.
- β) Επιμόρφωση μεγάλης διάρκειας.
- γ) Επιμόρφωση κατά τις απογευματινές ώρες.

- δ) Επιμόρφωση τα Σαββατοκύριακα.
- ε) Επιμόρφωση κατά την έναρξη του σχολικού έτους.
- στ) Επιμόρφωση κατά τις ημέρες διακοπών (Φιλόκωστα, 2010, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, Κιουλάνης, 2008).

Γενικά, οι βασικές επιμορφώσεις που ισχύουν σήμερα μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι δύο. Η πρώτη είναι η Εισαγωγική Επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, η οποία έχει ως στόχο τη συμπλήρωση της θεωρητικής κατάρτισής τους, πέρα από τα βασικά πλαίσια της θεωρητικής εκπαίδευσης για τη λήψη του βασικού τίτλου σπουδών, αλλά και την εναρμόνιση των γνώσεων τους με τη σύγχρονη διδακτική μέθοδο και πρακτική. Επιπλέον, η επιμόρφωση στοχεύει και στην ενημέρωση των επιμορφούμενων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε ζητήματα υπηρεσιακής φύσεως.

Το δεύτερο είδος επιμόρφωσης που υπάρχει είναι οι περιοδικές ταχύρρυθμες επιμορφώσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Πραγματοποιούνται τόσο σε περιφερειακή, όσο και σε πανελλήνια κλίμακα και στοχεύουν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε διάφορες καινοτομίες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές μπορεί να είναι η αλλαγή των προγραμμάτων, κάποιο καινούργιο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων ή η εισαγωγή νέων μαθημάτων και διδακτικών μεθόδων.

## **2.2 Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης**

Στην εποχή μας, όπου οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συνεχείς, οι μέθοδοι διδασκαλίας αμφισβητούνται και επαναπροσδιορίζονται, τα πολυμέσα που χρησιμοποιούνται ανανεώνονται και εξελίσσονται, η αναγκαιότητα των επιμορφώσεων είναι προφανής. Επιπλέον η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριφορών και στάσεων μαθητών και εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα σε ένα ρευστό και δύσκολο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, τους βοηθά στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά και γενικά στην καλύτερευση και τον εμπλουτισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση. Μαζί με τα παραπάνω, η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, βοηθά στην απελευθέρωση και την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, σε επίπεδο επιστημονικό και παιδαγωγικό, στην επαγγελματική του εξέλιξη, και ταυτόχρονα συμβάλλει και στην αναδόμηση της κοινωνίας.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνει κάθε μορφή γνωστικής και συναισθηματικής ευφυΐας του μαθητή, ώστε να αναδειχθούν όλες οι ικανότητές του για μάθηση, μέσα από το πρίσμα της δια βίου μάθησης τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού (Cros, 2003).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Παπαμιχαήλ (1992 ) «αποτελεί κοινωνική πράξη σκόπιμη και προμελετημένη, με συγκεκριμένους στόχους, σαφείς προσανατολισμούς και κοινωνικά καθορισμένη λειτουργία, η οποία ασκείται παραδοσιακά σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια» και είναι μία συνεχής διαδικασία, η οποία χρειάζεται για να καλύψει ένα συνεχώς εξελισσόμενο εκπαιδευτικό σύστημα και ταυτόχρονα για να καλύψει τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Galloway, 1993). Το αποτέλεσμα είναι να έχουμε αλλαγές στις πρακτικές που ακολουθούνται μέσα στην τάξη, αλλαγές στις επιδόσεις των μαθητών, αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002), και έτσι οι εκπαιδευτικοί να γίνονται επαγγελματίες που ασκούν ένα επάγγελμα με επιστημονικές ικανότητες και με όρους σχετικής ακαδημαϊκής αυτονομίας (Dussel, 2001). Η επιμόρφωση ως μία μακροχρόνια και συνεχής διαδικασία θα πρέπει να συνοδεύει τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και μέχρι το τέλος της (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2004). Άλλωστε, όπου υπάρχει κουλτούρα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, υπάρχει και πετυχημένη μάθηση για τους μαθητές (Tiedao, 2002), καθώς οι εκπαιδευτικοί, πέρα από την απλή μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, πρέπει και να τους δημιουργούν επιθυμία για μάθηση και να τους δίνουν κίνητρα για μάθηση (Barber & Mourshed, 2007).

Γενικά, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται μία αποδυνάμωση και σταδιακή απώλεια των γνώσεων αλλά σε ένα μεγάλο βαθμό και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αυτό είναι λογικό να οφείλεται σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό στο χρονικό διάστημα που απαιτείται από τη λήψη του πτυχίου μέχρι την επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευτικών (Ζήση, 2015). Επιπροσθέτως, με τη ταχύτατη ανάπτυξη της γνώσης, αλλά και τις ραγδαίες εξελίξεις σε πολλούς κοινωνικούς, επιστημονικούς και πολιτισμικούς τομείς, σε παγκόσμιο, αλλά και σε τοπικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός μπορεί σε σύντομο χρονικό διάστημα να βρεθεί πολύ πίσω από τα γεγονότα, χάνοντας έτσι πολύ σημαντικό κομμάτι από τον επαγγελματικό του και παιδαγωγικό του εξοπλισμό. Αυτό μπορεί να συμβεί στους εκπαιδευτικούς σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, από ότι σε άλλα επαγγέλματα και αντικατοπτρίζεται στην εικόνα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές τους.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες διακρίνονται σε συνειδητές και ρητές, σε συνειδητές και μη ρητές και σε λανθάνουσες (Βεργίδης, 2018) και δεν μπορεί να συρρικνώνονται στην προσωπική γνώση μας για αυτές, ούτε στις ρητά εκφρασμένες ανάγκες. Ο όρος αναδυόμενες ανάγκες εκφράζει τις ανάγκες που δημιουργούνται από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μηχανισμών δομών και πρακτικών (Ayers, 2011).

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται αισθητή κυρίως στις ακόλουθες περιπτώσεις. Αρχικά, όταν πραγματοποιούνται αλλαγές σε εκπαιδευτικά προγράμματα που σχετίζονται με αλλαγές σε βιβλία, σε νέα εκπαιδευτικά συστήματα, σε εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών ή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ένας εκπαιδευτικός όταν θα κληθεί για να αντιμετωπίσει την καινούργια πραγματικότητα, σε οποιαδήποτε από τις προηγούμενες περιπτώσεις θα πρέπει να είναι πλήρως καταρτισμένος, ώστε να μπορεί να υλοποιήσει επαρκώς τις νέες και καινοτόμες προκλήσεις.

Επιπλέον, η χρήση όλο και περισσότερο των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, είτε μέσω διαδραστικών πινάκων, είτε ακόμη και μέσω του διαδικτύου, που όλο και περισσότερο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, τόσο σε προσωπικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, καθιστούν αναγκαία την αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι και θα πρέπει σε πολλές περιπτώσεις να είναι πιο μπροστά από τις εξελίξεις και όχι πίσω από αυτές.

Τέλος, αναγκαία είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, διότι ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν θέσεις ευθύνης και διοίκησης, δεν έχουν καταρτισθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε αντίστοιχα θέματα, με αποτέλεσμα να μην είναι έτοιμοι να αναλάβουν τις ευθύνες και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν και να ανταποκριθούν πλήρως και επαρκώς στα νέα τους καθήκοντα.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρώντας αναγκαία την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σημερινές ανάγκες, προτείνει τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί:

- Να μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση νέων μορφών και «προϊόντων» μάθησης.
- Να επανασχεδιάσουν και αναμορφώσουν τη διαδικασία μάθησης στην τάξη.
- Να συνεργάζονται και με άλλους φορείς στο σχολείο ή σε άλλα επιμορφωτικά κέντρα.



- Να εντάξουν τις νέες τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία και σε όλες τις επαγγελματικές δράσεις τους.
- Να λειτουργούν ως επιστήμονες και επαγγελματίες (Δούκας κ.ά., 2007).

Στην Ελλάδα για τον προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη:

- α) Οι προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σε βασικά γνωστικά αντικείμενα και της σχολικής διαρροής.
- β) Τις ανά τριετία, έρευνες PISA του ΟΟΣΑ για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών μέσα στο σχολείο τους, αλλά και μεταξύ των σχολείων.
- γ) Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.
- δ) Την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής (Βεργίδης, 2015).

Όπως προκύπτει και από τη Διεθνή βιβλιογραφία, όταν η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, που αποτελούν βασικό κλειδί στην εκτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σχεδιάζεται με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, εκτιμάται ως αποτελεσματικότερη (Eraut, 1995, Duncombe & Armour, 2004), ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού, δόμησης και εφαρμογής της επιμόρφωσής τους (Borko et al., 1995, National Foundation for the Improvement of Education, 1996). Τα περισσότερα Πανεπιστημιακά Τμήματα στην Ελλάδα δεν προσφέρουν παιδαγωγική κατάρτιση και πρακτική άσκηση στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οπότε η αντίστοιχη επιμόρφωση είναι αναγκαία για να εκπληρωθεί με τον καλύτερο τρόπο ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Χατζηδήμου, 2003).

Η μεθοδολογία Ανίχνευσης Εκπαιδευτικών Αναγκών και Αποτίμησης των αποτελεσμάτων της Επιμόρφωσης εγκρίθηκε με την απόφαση 3684/17-2-2011 του Διοικητικού Συμβουλίου του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. και εφαρμόζεται σε όλους τους φορείς της Δημόσιας Διοίκησης μετά από την έκδοση της Υπουργικής Απόφασης ΔΙΕΚ/ΤΜ.Α/Φ.1/15607/5.08.2011, με θέμα: «Καθιέρωση συστήματος ανίχνευσης εκπαιδευτικών - επιμορφωτικών αναγκών στη δημόσια διοίκηση» (ΦΕΚ 1909/Β/30-8-2011) (Ε.Κ.Δ.Δ.Α., 2011).

## **2.3 Αδυναμίες επιμορφωτικών προγραμμάτων**

Παρά τα όσα οφέλη αναφέρθηκαν οι επιμορφώσεις μπορεί να έχουν και σημαντικές αδυναμίες, οι οποίες πολλές φορές καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή τους. Για παράδειγμα, πολλές φορές ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τους αντίστοιχους φορείς (π.χ. Π.Ε.Κ, ΟΕΠΕΚ), μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι σχετικά μικρός (Ζήση, 2015) και δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες τόσο της εισαγωγικής, όσο και της περιοδικής επιμόρφωσης. Επιπροσθέτως, είναι μικρός ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης ειδικά όταν αυτά γίνονται σε απομακρυσμένες περιοχές από την έδρα των εκπαιδευτικών. Πολλές φορές, επίσης οικογενειακοί ή προσωπικοί λόγοι ή και διάφορες υποχρεώσεις λειτουργούν ανασταλτικά στην παρουσία των εκπαιδευτικών σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, έστω και αν τις περισσότερες φορές οι επιμορφώσεις πραγματοποιούνται στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών.

Τέλος, επειδή το πρόγραμμα της επιμόρφωσης καθορίζεται από έναν κεντρικό σχεδιασμό, είναι σύνηθες το πρόγραμμα να μην μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στις ανάγκες και τις απαιτήσεις κάθε τοπικής κοινωνίας στην οποία αναφέρεται.

## **2.4 Η Επιμόρφωση στην Ελλάδα - Πρόταση Εθνικού Διαλόγου**

Τον Μάιο του 2016, στα πλαίσια του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία, κατατέθηκε από την Επιτροπή του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία, πρόταση η οποία αφορά στη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πρόταση αυτή περιλαμβάνει αρχικά, τέσσερα βασικά πεδία (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016):

Το πρώτο πεδίο μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η εξοικείωση με τα περιεχόμενα και τη διδακτική των διδασκομένων αντικειμένων. Στο δεύτερο πεδίο δίνεται η δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να ξεκινάει από το γνωσιακό επίπεδο που βρίσκεται κάθε παιδί και κατ' επέκταση το γλωσσικό επίπεδο, αλλά και το πολιτισμικό. Το τρίτο πεδίο είναι να γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο δεν είναι αυτοφυές, αλλά αποτελεί συνέχεια και μπορεί να θεωρηθεί ως προϊόν της ιστορίας του, και το τέταρτο πεδίο, να αναγνωρίζει τις τοπικές ιδιαιτερότητες, που μπορεί και σίγουρα να υπάρχουν σε κάθε σχολικό περιβάλλον και κάθε τοπική κοινωνία.

Σύμφωνα πάντα με την πρόταση που κατέθεσε η Επιτροπή Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία, μια βασική αρχή που αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την επιτυχία της επιμόρφωσης είναι η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ της βάσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κορυφής της. Επιπλέον, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της Επιτροπής, η αποτυχία των μέχρι σήμερα προσπαθειών επιμόρφωσης οφείλεται στο σχεδιασμό τους από τα υψηλά κλιμάκια της ιεραρχίας. Η κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα θα πρέπει να διαμορφώνεται με βάση την καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών και συνεπώς, χωρίς την άμεση εμπλοκή και συνειδητή συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια της επιμόρφωσης, δεν μπορεί να υπάρξει επιθυμητό αποτέλεσμα. Ωστόσο, το βασικό ζητούμενο είναι να βρεθεί η χρυσή τομή, τόσο ανάμεσα στο δομικό πυλώνα και την αποκέντρωση του συστήματος επιμόρφωσης, όσο και ανάμεσα στο ρόλο του Υπουργείου Παιδείας και τον αντίστοιχο ρόλο των εκπαιδευτικών, των περιφερειών και των σχολικών μονάδων.

Με βάση όλα τα παραπάνω, η Επιτροπή προτείνει δύο βασικές μορφές επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, η πρώτη θα βασιστεί στη δημιουργία Ομάδων Εκπαίδευσης και Εφαρμογής, όπου θα ακολουθηθεί μια σύνθετη μεθοδολογία επιμόρφωσης, η οποία θα περιλαμβάνει τόσο σύγχρονες, όσο και ασύγχρονες μεθόδους. Η δεύτερη μορφή θα εκτυλίσσεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή μιας ομάδας σχολικών μονάδων και είναι η λεγόμενη ενδοσχολική επιμόρφωση.

Όσον αφορά στην πρώτη μορφή, ο τρόπος δημιουργίας των Ομάδων Εκπαίδευσης και Εφαρμογής είναι αντίστοιχος με αυτόν της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι συνάρτηση των ιδιαιτέρων αναγκών του σχολείου, του σχεδίου δράσης και των εκπαιδευτικών στόχων του. Το ζητούμενο σε αυτή τη μορφή επιμόρφωσης είναι η συμμετοχή του συλλόγου των διδασκόντων, των στελεχών της σχολικής μονάδας, αλλά και του συνόλου των γονέων, μέσω των θεσμοθετημένων συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, για τη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε έναν οργανισμό διαρκούς μάθησης και εξέλιξης.

Εκτός όμως από τις δύο βασικές μορφές επιμόρφωσης που ήδη αναφέρθηκαν, η Επιτροπή Εθνικού Διαλόγου προτείνει και άλλες πολλαπλές μορφές επιμόρφωσης. Έτσι, προτείνεται μια σταδιακή ανάπτυξη των όποιων άλλων μορφών επιμόρφωσης και μια πειραματική εφαρμογή τους, πριν γενικευτεί και καθοριστεί το τελικό σχήμα της διαρκούς επιμόρφωσης.

### 2.4.1 Το προφίλ του εκπαιδευτικού

Στον τομέα της Παιδαγωγικής έχουν παρατηρηθεί διάφορα εκπαιδευτικά προφίλ, το καθένα από τα οποία καταδεικνύουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού.

Το επιθυμητό προφίλ του εκπαιδευτικού πρέπει να συμπορεύεται με το επιθυμητό προφίλ του μαθητή, ώστε να επιτυγχάνεται το επιδιωκόμενο πλαίσιο λειτουργίας, αλλά και ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου. Επομένως ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι κοντά στο μαθητή, ανεξάρτητα από την κοινωνική του θέση και την ψυχολογία που τον διακατέχει.

Μία διάκριση του προφίλ των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη Ραζή (2017), είναι η παρακάτω:

- Ο εκπαιδευτικός δημόσιος υπάλληλος
- Ο εκπαιδευτικός ερευνητής
- Ο εκπαιδευτικός στοχαστής
- Ο καινοτόμος εκπαιδευτικός
- Ο κριτικός εκπαιδευτικός

Σύμφωνα με την Επιτροπή του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία (2016), τα χαρακτηριστικά του προφίλ τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του μαθητή, αναφέρονται στα παρακάτω πεδία:

- Στο περιβάλλον της μάθησης, το οποίο θα πρέπει να μετατοπιστεί από τη διδασκαλία και το περιεχόμενο, στη διαδικασία και στα αποτελέσματα.
- Στην κριτική σκέψη και στάση, τις οποίες πρέπει οι μαθητές να διαμορφώσουν και να αναπτύξουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.
- Στον αναστοχασμό και την αξιολόγηση.
- Στην υποστήριξη και στην ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και στην κοινωνική ζωή του σχολείου.
- Στη διευκόλυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικών στο να αποκτήσουν τις απαραίτητες και χρήσιμες μαθησιακές εμπειρίες.
- Στις καινοτόμες μορφές διδασκαλίας και προσέγγισης, που οδηγούν στην κατανόηση και εφαρμογή των σύγχρονων θεωριών και εννοιών του γνωστικού αντικειμένου.

- Στην κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος από τον εκπαιδευτικό και στην ανάπτυξη μαθησιακών πρωτοποριακών μεθόδων, πέρα από τα όρια του διδακτικού του αντικειμένου.
- Στην κατανόηση των μαθησιακών, γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των μαθητών του και στην παιδαγωγική αξιοποίησή τους με δημιουργικό τρόπο.

Το προφίλ του εκπαιδευτικού (άρα και του μαθητή) που αναλύθηκε παραπάνω αποτελεί τον οδηγό για τις προσδοκίες, τις πρακτικές και τις δράσεις του εκπαιδευτικού. Αυτές είναι προσδοκίες που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και αποτελούν σημεία αναφοράς για αυτοαξιολόγηση, τα άτομα που τον βοηθούν στο έργο του και τους αξιολογητές αυτού του έργου.

#### **2.4.2 Πλαίσιο προσόντων των εκπαιδευτικών (ΠΠΕ)**

Για να υπάρξει μια συνολική αντιμετώπιση της αρχικής εκπαίδευσης, της πιστοποίησης, αλλά και της ένταξης στο επάγγελμα και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό η πολιτεία να θεσμοθετήσει ένα δυναμικό Πλαίσιο Προσόντων των Εκπαιδευτικών (ΠΠΕ), βάσει του επιθυμητού προφίλ του εκπαιδευτικού, κατά βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά πάνω απ' όλα κατά γνωσιακή περιοχή.

Διευκρινίζεται ότι το ΠΠΕ δεν μπορεί από μόνο του να εξασφαλίσει την ποιότητα, τη συνοχή και συνεκτικότητα των προγραμμάτων και δράσεων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Είναι όμως ένα απαραίτητο εργαλείο που παράλληλα με άλλες τόσο θεσμικές, όσο και νομοθετικές παρεμβάσεις, μπορεί να εξασφαλίσει την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και να στηρίξει την δια βίου επαγγελματική ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με την Επιτροπή του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία (2016), ένα ΠΠΕ μπορεί να στηρίξει και να θεμελιώσει τα παρακάτω:

- το συντονισμό επιμορφωτικών δράσεων και προσεγγίσεων που να στοχεύουν σε διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών ανάλογα με την εμπειρία και τις μαθησιακές τους ανάγκες.
- την ανάλυση και πλήρη κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού,
- την επεξεργασία ενός πλαισίου οργάνωσης των προγραμμάτων της αρχικής εκπαίδευσης και τον προσδιορισμό των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων των προγραμμάτων αυτών,

- τη δημιουργία αναλυτικού προγράμματος αρχικής εκπαίδευσης, με την επιλογή κατάλληλων μαθημάτων και τον αντίστοιχο σχεδιασμό του μαθησιακού περιεχομένου, καθώς και τον προσδιορισμό της επιθυμητής αναλογίας θεωρίας και εφαρμογής,
- τον προσδιορισμό κριτηρίων για την καταλληλότητα και δυνατότητα επιλογής των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα,
- την πρόβλεψη και οργάνωση σύνδεσης της αρχικής εκπαίδευσης με τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- την επιλογή κριτηρίων αξιολόγησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων που διαμορφώνονται,
- την ανάγκη ανταλλαγής απόψεων για τον τρόπο μοριοδότησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων,
- τη διάκριση και την αποσαφήνιση των άτυπων μορφών επιμόρφωσης.

Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά σε όλη την παραπάνω διαδικασία, λόγω της αυτονομίας τους, μέσω του σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών τους. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της πολιτείας και των ίδιων των εκπαιδευτικών, μέσα από την επιμόρφωσή τους. Εννοείται ότι δεν μπορεί η οργάνωση να έχει ομοιομορφία. Η θεωρητική επιμόρφωση και η αντίστοιχη πρακτική άσκηση, που συμβάλλουν στην παιδαγωγική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, θα πραγματοποιείται είτε στα πλαίσια ενός προβλεπόμενου χρονικού διαστήματος, είτε σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ωστόσο είναι σημαντικό να τονισθεί ότι πολύ σημαντική για την επιτυχία της όλης διαδικασίας είναι η πιστοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, έτσι όπως την προσδιορίζει η πολιτεία. Η πολιτεία από την πλευρά της θα πρέπει να χρηματοδοτήσει ή να δώσει άλλα κίνητρα, ώστε να ενθαρρύνει τα πανεπιστήμια, ώστε να σχεδιάσουν κατάλληλα προγράμματα σπουδών, και να ορίσει και στη συνέχεια να βελτιώσει τις διαδικασίες πιστοποίησης και επιλογής για την είσοδο στο χώρο της εκπαίδευσης, κάτι που σήμερα γίνεται με το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Ένα βασικό θέμα που τέθηκε και συζητήθηκε διεξοδικά στην Επιτροπή Διαλόγου για την Παιδεία ήταν το αν και πόσο κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών πρέπει να παρέχονται γνώσεις και να καλλιεργούνται ικανότητες και δεξιότητες, που απαιτούνται για τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια σε όλους ή μόνο σε όσους το επιθυμούν. Όσοι υποστήριξαν ότι θα πρέπει να παρέχεται σε όλους, χρησιμοποίησαν σαν κύριο επιχείρημα την αντίδραση εκ μέρους των φοιτητών.

Στο πλαίσιο της προσπάθειας να προωθηθούν και να εδραιωθούν οι όροι «Κοινωνία» και «Οικονομία» της Γνώσης, μέσα από ανεξάρτητα και ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης, πρέπει να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού, το οποίο θα στηρίζει τη συνεχή επαγγελματική του εξέλιξη (Πασιάς, 2015). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή αλλαγών στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στη διαρκή επιμόρφωσή τους.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικές με το πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού και τη βελτίωσή του και έχουν τεθεί στόχοι για την ενδυνάμωση του προφίλ των εκπαιδευτικών με προσόντα ανάλογα κάθε φορά με το στάδιο εξέλιξής του και της δυνατότητά του να παρακολουθεί την ψηφιακή εξέλιξη (Πασιάς, 2015).

### **2.4.3 Προτεινόμενες σπουδές**

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που τίθεται είναι η λειτουργία των κατάλληλων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών. Η Επιτροπή Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία (2016) υποστήριξε τη δημιουργία Σχολών Εκπαίδευσης, τα προγράμματα σπουδών των οποίων θα εστιάσουν στην προετοιμασία όσων επιθυμούν να εργαστούν στην εκπαίδευση και επίσης μέσα στις Σχολές αυτές θα εντάσσονται και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι οι Σχολές θα αποτελούνται από Τμήματα και Τομείς Παιδαγωγικής και τα προγράμματα σπουδών θα ενισχυθούν με διάφορα αντικείμενα άλλων Τμημάτων, που είναι απαραίτητα για την ολοκληρωμένη κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Η κάθε Σχολή θα προβαίνει επίσης σε διατμηματικές και διεπιστημονικές συνεργασίες, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο αρτιότερα και πιο συναφή Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών, με αντικείμενο την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, πάντα μέσα στα πλαίσια που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Ο προγραμματισμός της Σχολής θα είναι ερευνητικός, όπως σε όλες τις πανεπιστημιακές σχολές, διαφορετικά θα κινδυνεύσει με απαξίωση.

Με αυτήν τη συγκέντρωση μεταπτυχιακών προγραμμάτων θα καλλιεργείται από τη Σχολή η κουλτούρα της σχολικής εκπαίδευσης η οποία απουσιάζει σήμερα από αναλυτικά προγράμματα των βασικών σχολών που αφορούν τις Θετικές ή Ανθρωπιστικές Σπουδές, από τις οποίες αποφοιτά το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών της χώρας.

Με τρόπο αυτό θα γίνει η αρχή ώστε να μπει σε τάξη η άναρχη και πληθωριστική ανάπτυξη των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων σπουδών τα τελευταία χρόνια. Η αναγνώριση των προγραμμάτων αυτών από την πολιτεία ως εφόδιο, μέσω αυξημένης μοριοδότησης στις διαδικασίες επιλογής εκπαιδευτικών, θα αποτελέσει ένα παραπάνω κίνητρο, ώστε οι μελλοντικοί αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε αυτά.

Επιπλέον η Σχολή θα πρέπει να αναπτύσσει και να παρέχει επιμορφωτικά προγράμματα ποικίλης φύσεως και περιεχομένου, μεγαλύτερης ή μικρότερης διάρκειας, με σύγχρονη ή ασύγχρονη διδασκαλία σε εν ενεργεία ή μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα και θα αναπτύσσει συνεργασία με άλλους φορείς για το σκοπό αυτό.

Τέλος, προτείνεται από την Επιτροπή, η Σχολή να αναπτύσσει και να παρέχει ποικίλης φύσεως μεγαλύτερης ή μικρότερης διάρκειας (από κοντά ή από απόσταση) σε εν ενεργεία ή μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα και θα αναπτύσσει για αυτό το σκοπό συνεργασίες με φορείς. Το Πλαίσιο Προσόντων των Εκπαιδευτικών θα αποτελεί και πάλι τον οργανωτικό κορμό όλων των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με την ιστοσελίδα [Spoudase.gr](http://Spoudase.gr) (2017), εκτός από τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα, «η παιδαγωγική επάρκεια πιστοποιείται και με τους παρακάτω τρόπους:

- Με βεβαίωση περί επιτυχούς παρακολούθησης ειδικού προγράμματος σπουδών τουλάχιστον εξαμηνιαίας διάρκειας, το οποίο παρέχεται από τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) ή από ομάδες συνεργαζόμενων τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι. σε αποφοίτους τμημάτων που έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Το πρόγραμμα αυτό καταρτίζεται με απόφαση της Συγκλήτου του οικείου Α.Ε.Ι., εγκρίνεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), και αξιολογείται μετά το πρώτο έτος λειτουργίας του.
- Με την κατοχή πτυχίου τμήματος Α.Ε.Ι., το πρόγραμμα σπουδών του οποίου εξασφαλίζει την προς τούτο αναγκαία θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση και οι απόφοιτοι του οποίου έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη μέσα στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος διδακτικών αντικειμένων που εμπίπτουν στις ακόλουθες θεματικές περιοχές:



εκπαίδευση και αγωγή - μάθηση και διδασκαλία - ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση. Για την εξασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας από το εν λόγω πτυχίο, εκδίδεται διαπιστωτική απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση της Σύγκλητου του οικείου Α.Ε.Ι. και γνώμη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Η διαπιστωτική πράξη διατηρεί την ισχύ της και δεν χρήζει ανανέωσης, εκτός αν μεταβληθεί, ως προς την παρεχόμενη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, το πρόγραμμα σπουδών με βάση το οποίο η διαπιστωτική πράξη εκδόθηκε.

- Με την κατοχή πτυχίου Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι. (Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμήματα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Τμήματα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας και Τμήματα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής.
- Με την κατοχή παιδαγωγικού πτυχίου Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., ή ΠΑ.ΤΕ.Σ. της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε ή Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.

Με το νόμο 4547/2018 (ΦΕΚ Α 102 - 12.06.2018) η Παιδαγωγική Επάρκεια πιστοποιείται:

- Με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής.
- Με την κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας της παρ. 5 του άρθρου 4 του ν. 3027/2002. και
- Μετά την αντικατάσταση της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3848/2010 (Α' 71) ως εξής:  
α) Με βεβαίωση που χορηγείται από Τμήμα Α.Ε.Ι. ή από ομάδες συνεργαζόμενων Τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι. σε αποφοίτους, ύστερα από παρακολούθηση ομάδας μαθημάτων που προσφέρονται στο πλαίσιο ειδικού προγράμματος σπουδών ή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών πρώτου κύκλου ή και συνδυαστικά. Με απόφαση της Συνέλευσης του Τμήματος, η οποία εγκρίνεται από τη Σύγκλητο του οικείου Α.Ε.Ι., καθορίζεται η ομάδα μαθημάτων του προηγούμενου εδαφίου και καταρτίζεται τυχόν ειδικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο παρακολουθούν φοιτητές και απόφοιτοι Τμήματος του ίδιου ή άλλου Α.Ε.Ι. που έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

#### 2.4.4 Εξέλιξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Στην Ελλάδα ο Νόμος 1566/85 είναι κομβικό σημείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γιατί για πρώτη φορά έδινε τη δυνατότητα να λειτουργήσουν για πρώτη φορά τα Π.Ε.Κ. και έτσι η επιμόρφωση να μπορεί πλέον να υλοποιείται αποκεντρωτικά. Σύμφωνα με το νόμο αυτό η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γινόταν υποχρεωτική, χωρίς όμως να γίνει ποτέ υποχρεωτική η περιοδική επιμόρφωση. Με το Π.Δ. 348/1989 ορίζεται το προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης να διαρκεί τουλάχιστον εβδομήντα διδακτικές ώρες, εντός δύο εβδομάδων. Στη συνέχεια αυτό το Π.Δ. καταργείται με το Π.Δ. 250/1992, το οποίο έχει θέμα τη «Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων». Τα χαρακτηριστικά του νέου Π.Δ. ήταν α) η διάρκεια της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης να είναι μέχρι τεστάρεις μήνες για τους υποψήφιους προς διορισμό εκπαιδευτικούς, β) η επιμόρφωση αυτή είναι υποχρεωτική καθώς και προϋπόθεση και προσόν διορισμού για όσους εκπαιδευτικούς θα διορίζονταν από το έτος 1993 στα δημόσια σχολεία και γ) η αξιολόγηση των επιμορφούμενων με γραπτές εξετάσεις. Το 1994 με το Π.Δ. 101 οι επιμορφούμενοι έπρεπε να εκπονήσουν ατομική ή ομαδική εργασία, καθώς και μία δειγματική διδασκαλία. Με το Π.Δ.145/1997 η Εισαγωγική επιμόρφωση γίνεται διάρκειας εκατό ωρών και στη συνέχεια με το 2525/1997, καθιερώνεται το πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (Βουλτσίδης, 2011). Στην πορεία το Π.Δ. 45/1999 αποτελεί νέα βάση για την υλοποίηση του προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, το οποίο διήρκησε μέχρι το σχολικό έτος 2012, οπότε και σταματήσαν οι διορισμοί εκπαιδευτικών.

Ο στόχος της Εισαγωγικής επιμόρφωσης ήταν η διευκόλυνση της ομαλής ένταξης των εκπαιδευτικών στη νέα τους θέση, η απόκτηση δεξιοτήτων σε ότι αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και τη γνώση των οργανωτικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ ήταν μέτρια προς το πολύ ικανοποιημένοι από τους επιμορφωτές, δεν ήταν ικανοποιημένοι από τις πρακτικές της επιμόρφωσης, καθώς και από το επιμορφωτικό υλικό (Βεργίδης, 2010). Η εφαρμογή της Εισαγωγικής επιμόρφωσης δεν ανταποκρίθηκε στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και αυτό οφείλετε στο ότι πολλές φορές είχε τη μορφή εισηγήσεων και δεν ακολουθούσαν οι μέθοδοι που πρέπει να εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Για τους παραπάνω λόγους η Επιτροπή Διαλόγου για την Παιδεία περιέλαβε και μία μελέτη βελτίωσης του πλαισίου που θεσμοθετήθηκε με το Ν. 4186/2013, για τη διαμόρφωση ενός Πλαισίου Προσόντων του εκπαιδευτικού, για την ίδρυση Πανεπιστημιακών Σχολών και άλλων δομών εκπαίδευσης με την ταυτόχρονη παροχή μεταπτυχιακών σπουδών συναφών με την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια.

Σύμφωνα με την παραπάνω μελέτη η εισαγωγική μελέτη πρέπει να είναι υποχρεωτική για την υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και την κάλυψη των ενδεχόμενων κενών σε ζητήματα της εκπαιδευτικής πρακτικής. Επίσης η επιμόρφωση αποδεικνύεται υποχρεωτική τόσο για το κράτος, που θα πρέπει να τη παρέχει, όσο και για τους νεοδιόριστους που θα πρέπει να την παρακολουθήσουν. Αυτή η υποχρεωτική επιμόρφωση θα περιλαμβάνεται στη νέα διαδικασία επιλογής, που αποτελείται από τρεις φάσεις: α) Μία δοκιμασία τεστ που θα είναι η βελτιωμένη υπάρχουσα διαδικασία του Α.Σ.Ε.Π. β) Παρακολούθηση του προγράμματος επιμόρφωσης παράλληλα με το εκπαιδευτικό τους έργο στα σχολεία, που αναλαμβάνουν ως δόκιμοι και γ) Στο τέλος της διετούς επιμόρφωσης θα δίνεται πιστοποίηση στον εκπαιδευτικό, που θα του επιτρέπει να μονιμοποιηθεί στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο, με βάση βέβαια τις προβλεπόμενες δοκιμασίες. Αν αποτύχει θα πρέπει να του δίνεται μία ακόμη ευκαιρία. Η πιστοποίηση θα δίνεται από αντίστοιχο φορέα υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας.

#### **2.4.5 Στόχοι της επιμόρφωσης**

Ο εκπαιδευτικός και το σχολείο που οραματίζεται η Πολιτεία θα πρέπει να σχετίζονται δυναμικά με τους στόχους της επιμόρφωσης. Θα πρέπει επίσης να στηρίζονται στις διαπιστώσεις των προβλημάτων που θέτει το σημερινό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως έχουν εκφραστεί από τους ίδιους κατά την αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ή έτσι όπως εκφράζονται μέσα από το έργο των σχολικών συμβούλων. Αρχή της επιμόρφωσης είναι η ευελιξία και η παραδοχή ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου.

Ωστόσο στο σχολείο σήμερα διαιωνίζονται τα υπάρχοντα προβλήματα, με σημαντικότερο απ' όλα, το σύστημα του γνωσιοκεντρισμού, που φυσικά δεν προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Επίσης συχνά παρατηρείται έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, χωρίς καμιά προσπάθεια να αναπτυχθούν πρακτικές συνεργασίας, απουσιάζει πλέον η ευγενής άμιλλα που υπήρχε παλαιότερα, η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση

βελτιωμένων χαρακτήρων. Επίσης στην εκπαιδευτική διαδικασία δε λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα των μαθητών της Τάξης ως προς τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και δεξιότητες, τους ρυθμούς μάθησης και την κουλτούρα του κάθε μαθητή.

Τα παραπάνω καθιστούν τους μαθητές παθητικούς δέκτες δίχως να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός απλά μεταφέρει γνώσεις ακολουθώντας τη διδακτέα ύλη. Μεγάλο πρόβλημα αποτελεί το έλλειμμα στην αντιμετώπιση μαθητών με διαφορετική εθνική και πολιτισμική ταυτότητα στην εποχή μας, αλλά και μαθητών με ειδικές δεξιότητες. Τέλος, σημαντικό είναι το έλλειμμα στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, οι οποίες είναι τόσο σημαντικές στην εποχή μας.

Έχοντας υπόψη τους παραπάνω προβληματισμούς, καθορίζονται από την Επιτροπή οι στόχοι της επιμόρφωσης, κινούμενοι σε τρεις κύριους τομείς:

- Την προσωπική ανάπτυξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αλλά και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του.
- Την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με την απόκτηση δεξιοτήτων σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές, με την περαιτέρω μελέτη της γνώσης του αντικειμένου και την εμπάθουση σε παιδαγωγικά θέματα.
- Την κοινωνική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, με την πλήρη αποδοχή του από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και την αμέριστη υποστήριξη του, ώστε να ενσωματωθεί στην κουλτούρα του σχολείου.

Η επιμόρφωση στοχεύει στο να ανταποκριθεί τόσο στις προσωπικές, όσο και στις επαγγελματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, παίρνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους και τις προσδοκίες τους, καθώς και τις εμπειρίες τους και τα προβλήματά τους, σε διάφορες φάσεις της μέχρι τώρα επαγγελματικής τους ζωής (Ματσαγγούρας, 2005).

Η επιμόρφωση πρέπει να επικεντρώνει στην προώθηση της γνώσης σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, το πως λειτουργεί και τι αλλαγές μπορεί να φέρει στην κοινωνία, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του, μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας καλύτερης κοινωνίας που ευημερεί (Ανδρής, 2016).

## 2.4.6 Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης

Φυσικά καμιά επιμόρφωση όσο και αν σχεδιάστηκε σωστά και προσεκτικά, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, αν ο σχεδιασμός αυτός δεν λαμβάνει υπόψη του τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, η Επιτροπή Διαλόγου καθορίζει τα τέσσερα πεδία, τα οποία πρέπει να περιλαμβάνει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

- ✓ Το πρώτο πεδίο σχετίζεται με το πώς ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την Τάξη. Αυτό προϋποθέτει την πλήρη εξοικείωσή του με τα περιεχόμενα και τη διδακτική των αντικειμένων του, πώς αυτά ομαδοποιούνται μεταξύ τους, αλλά και πώς συνδέονται με τα άλλα μαθήματα. Το πεδίο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- ✓ Το δεύτερο πεδίο έχει σχέση με το μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοεί την εξατομίκευση του επιπέδου στο οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Εδώ περιλαμβάνεται και η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με βασικές γνώσεις ειδικής αγωγής.
- ✓ Το τρίτο πεδίο σχετίζεται αφορά το όραμα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για το σχολείο του. Να το θεωρεί μία ολότητα που διαμορφώθηκε με το πέρασμα του χρόνου, στην οποία μπορεί να παρεμβαίνει για τη βελτίωσή της, με αλλαγές βάσει ενός κεντρικού σχεδιασμού.
- ✓ Το τέταρτο πεδίο έχει σχέση με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να βλέπει το σχολείο σαν αντανάκλαση της τοπικής κοινωνίας, μέσα στην οποία βρίσκεται. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να χρησιμοποιεί τις όποιες τοπικές ιδιαιτερότητες για να αναπτύσσει στρατηγικές προς όφελος των μαθητών.

## 2.4.7 Επιμορφωτές στα προγράμματα

Αντικειμενικά οι πλέον κατάλληλοι εκπαιδευτικοί που πρέπει να έχουν βασικό ρόλο επιμορφωτών είναι οι σχολικοί σύμβουλοι. Εκτός του ότι έχουν περισσότερα προσόντα και η γεωγραφική τους κατανομή στην Ελλάδα συμβάλλει όχι μόνο στην επιμόρφωση αλλά και στη συνεχή στήριξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης ρόλο επιμορφωτή θα έχουν και ο παιδαγωγικά υπεύθυνος σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής του σχολείου, οι μέντορες, οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία, το επιστημονικό προσωπικό των εποπτευομένων φορέων του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και οι πανεπιστημιακοί.

Όπως αναφέρθηκε, πρωτεύοντα ρόλο θα έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι θα πρέπει να είναι οι πρώτοι που θα επιμορφωθούν ανάλογα και με υλικό που θα έχει διαμορφωθεί για αυτούς. Εδώ πολύ σημαντικό ρόλο θα παίξουν οι σχολές εκπαίδευσης και τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα.

Η οργάνωση σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης είναι απαραίτητες για τους σχολικούς συμβούλους και τις υπόλοιπες κατηγορίες επιμορφωτών, ώστε να εργάζονται με σύγχρονο τρόπο και έτσι να μπορούν να υποστηρίξουν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς.

Στο τέλος των επιμορφωτικών προγραμμάτων θα γίνεται η πιστοποίηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το Πλαίσιο Προσόντων του Εκπαιδευτικού. το οποίο έχει καθοριστεί κεντρικά.

#### **2.4.8 Δια βίου Επιμόρφωση**

Μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές και αξιόλογες προσπάθειες ώστε να σχεδιαστούν και να θεσμοθετηθούν αξιόλογες και ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης από τη δεκαετία του 1990 και μετά, των οποίων όμως το θεσμικό πλαίσιο, στην συντριπτική πλειονότητα, λειτούργησε δίχως την προαπαιτούμενη διερεύνηση των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Οι δε μορφές επιμόρφωσης που είχαν εφαρμοσθεί δεν ήταν καθόλου ευέλικτες, αφού εξαρτιόνταν από την κεντρική διοίκηση και χαρακτηρίζονταν από μεγάλη γραφειοκρατία.

Γενικά υπάρχει έλλειψη συντονισμού, θεματολογικές επικαλύψεις και συχνά παρατηρούνται διοργανώσεις επιμορφώσεων στα πλαίσια προγραμμάτων που έχουν χαρακτήρα ευκαιριακό και διεκπεραιωτικό.

Εδώ παρουσιάζεται ένα περίεργο φαινόμενο. Ενώ επανειλημμένα εκφράζεται αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, ταυτόχρονα παρουσιάζουν και μία αδιαφορία. Είτε ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης δεν απαντά στις ανάγκες τους, είτε οι εκπαιδευτικοί έχουν κουραστεί και διαψευστεί ή και τα δύο. Παράλληλα, δεν έχει αναπτυχθεί μία συγκροτημένη και συστηματική πολιτική για την αρμόζουσα προετοιμασία των επιμορφωτών.

Τελευταία συναντάμε μια μεγάλη ποικιλία νέων μορφών επιμόρφωσης που στηρίζονται στην τεχνολογία και κυρίως στην εξ' αποστάσεως μάθηση. Το αρνητικό είναι ότι αυτές οι σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης πολλές φορές δεν ελέγχονται από κανένα φορέα ως προς την ποιότητά και το περιεχόμενό τους. Η ανάπτυξη και η υλοποίησή τους πραγματοποιείται στην

πλειονότητά τους από επιμορφωτές αμφιβόλων προσόντων και το χειρότερο είναι ότι δεν υπάρχει καμία μορφή αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους. Επειδή τα προγράμματα αυτά χρηματοδοτούνται με υψηλά χρηματικά ποσά, ελκύουν αρκετούς εκπαιδευτικούς όταν προσφέρονται από ένα πανεπιστήμιο. Δυστυχώς όμως οι περισσότερες βεβαιώσεις συμμετοχής που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί δεν μοριοδοτούνται από την πολιτεία και δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός δεν έχει κίνητρο συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις.

Εκτός από την Επιμόρφωση Β' Επιπέδου στις ΤΠΕ, στο πλαίσιο της οποίας έχουν επιμορφωθεί περίπου 29.000 εκπαιδευτικοί, δεν υπάρχει σήμερα καμία επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ευρεία κλίμακα, ενώ ενδοσχολικές επιμορφώσεις υλοποιούνται από τους παιδαγωγικά υπεύθυνους σχολικούς συμβούλους και τους σχολικούς συμβούλους ειδικοτήτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Ενδοσχολική Επιμόρφωση

#### 3.1 Έννοια και περιεχόμενο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η επιμόρφωση που πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο, σε επίπεδο ατομικό ή συλλογικό (Ηλιάδη, 2015). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν είτε να λύσουν κάποιο πρόβλημα σχετικά με το σχολείο ή με τους μαθητές, είτε να ασχοληθούν με την εκπόνηση ή την προσαρμογή του διδακτικού υλικού, να αναθεωρήσουν προγράμματα σπουδών και να επεξεργαστούν θέματα διοίκησης ή επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς τους.

Γενικά, η Ενδοσχολική επιμόρφωση ορίζεται ως μία αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης κ.ά., 2000) και τη χειραφέτησή της θέσης του (Γούκος κ.ά., 2010). Η ενδοσχολική επιμόρφωση αντιμετωπίζεται διεθνώς σε ένα ολιστικό πλαίσιο και το δίπολο εκπαιδευτικές ανάγκες και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παύει να υπάρχει (Rogers, 1995, Brinkmann, 1996, Day, 2003).

Βασικό πλεονέκτημα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ότι μέσω αυτής η επισήμανση και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, γίνονται πιο σαφείς σε κάθε σχολική μονάδα χωριστά. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ευκολότερα η απαραίτητη αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης, η οποία με τη σειρά της διευκολύνει την υιοθέτηση και την εφαρμογή σύγχρονων και καινοτόμων προσεγγίσεων στην τάξη. Παράλληλα ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο ομαδικός σχεδιασμός καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και οι ατομικές ή ομαδικές ενδοσχολικές εργαστηριακές μελέτες (Ηλιάδη, 2015). Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιείται πλήρως η πείρα των εκπαιδευτικών από τη στιγμή που δουλεύουν σύμφωνα με τις πραγματικές καθημερινές τους ανάγκες, στο γνώριμο για αυτούς σχολικό - εργασιακό περιβάλλον.

Η επιμόρφωση, όταν γίνεται στα πλαίσια μίας σχολικής μονάδας, μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Αρχικά, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το τοπικό και κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Επειδή κάθε



περιοχή μπορεί να έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες, τόσο πολιτισμικές, όσο και θρησκευτικές ή κοινωνικές, μπορούν να αναδειχθούν και να καλυφθούν οι αντίστοιχες ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές τις κοινωνίες. Έτσι, μπορούν να αντιμετωπιστούν ζητήματα διαφορετικής φύσεως σε κάθε περιοχή και να εξαλειφθεί η αναντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης που μπορεί να υπάρξει με μία επιμόρφωση έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιούς και ευχάριστου κλίματος, μέσω των συνεργασιών σε ένα σχολείο. Αυτό βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν συνεργασίες, να αισθάνονται ασφαλείς και να ενεργούν με βάση τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Σε μία τέτοια περίπτωση, το καλό κλίμα θα έχει άμεση επίδραση και στους μαθητές που είναι και σε τελική ανάλυση το ζητούμενο.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, μπορεί να καταστήσει μία μικρή σχολική κοινότητα, σε οποιαδήποτε περιοχή, ως μονάδα μάθησης και αντιμετώπισης όλων των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Αυτό θα έχει αντίκτυπο και στην τοπική κοινωνία γενικότερα, ιδιαίτερα στις μικρές και απομακρυσμένες περιοχές, όπου προβλήματα μέσα στη σχολική μονάδα μεταφέρονται άμεσα και στην τοπική κοινωνία.

Τέλος, η ενδοσχολική επιμόρφωση δημιουργεί ικανοποίηση στο διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, που έχει ως συνέπεια την αύξηση της αποδοτικότητας και την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού (Ζήση, 2015). Συνεπώς, μπορεί να οδηγήσει και σε εκπαιδευτικές έρευνες για την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών ή συστημάτων, με τη συμμετοχή και μαθητών, με αποτέλεσμα την αναγνώριση της σχολικής μονάδας στο εξωτερικό, αλλά και την αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους πρόσθετα εφόδια για μία μελλοντική επαγγελματική εξέλιξή τους.

Η συνεχής, ισχυρή και ποιοτική ενδοσχολική επιμόρφωση σε συνδυασμό με τη δημιουργία ομάδων εργασίας από εκπαιδευτικούς και γονείς και τα προγράμματα έρευνας που διενεργούνται μέσα στη σχολική μονάδα, αποτελούν πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο και βασικό παράγοντα στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης της σχολικής μονάδας καθώς και των στελεχών της εκπαίδευσης. Ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν και είναι η στενή και αποτελεσματική συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Αυτή η συνεργασία ενισχύεται και ενδυναμώνεται και μέσα από τις διαδικασίες επιμόρφωσης, όπως είναι τα επιμορφωτικά σεμινάρια, η κατάθεση προσωπικών αφηγήσεων,

από τις δειγματικές διδασκαλίες και από τις παρουσιάσεις σε ημερίδες με την ενεργή συμμετοχή των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών είναι ούτως ή άλλως εκ των ων ουκ άνευ για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Σε αυτό το δίπολο συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών. Οι γονείς, ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες. Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί πολλές φορές τον καταλύτη, ώστε αυτή η συνεργασία να ενδυναμώνεται, να βελτιώνεται και να εξελίσσεται προς όφελος του τελικού αποδέκτη που δεν είναι άλλος από τον μαθητή.

Εξάλλου, η επαγγελματική ανάπτυξη των ανθρώπων και ειδικά των εκπαιδευτικών είναι μία συνεχής διαδικασία, που κρατάει σχεδόν μία ολόκληρη ζωή. Ειδικά η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει μία διευρυμένη εκδοχή της επαγγελματικής μάθησης, με την έννοια του εύρους των πηγών μάθησης και της συνέχειά της στο χρόνο (Ηλιάδη, 2015)

Συνοψίζοντας, μπορούμε να ειπωθεί ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να βοηθήσει στο:

- Να συνδεθεί το σχολείο με την πραγματικότητα.
- Να δραστηριοποιηθούν πολύ πιο ενεργά οι εκπαιδευτικοί.
- Να γίνει πιο βιωματικός ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης, μέσω των εμπειριών των εκπαιδευτικών.
- Να γίνει διάλογος με τους τοπικούς φορείς, πέραν της σχολικής μονάδας, για να αντιμετωπιστούν σε μεγάλο βαθμό προβλήματα τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και σε τοπικό επίπεδο.

Ένα αποτελεσματικό μοντέλο επιμόρφωσης θα πρέπει να συνδυάζει τις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος, τις ατομικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση, το προφίλ κάθε σχολικής μονάδας και των μαθητών της, και γενικά τη σημασιολογία της εκπαίδευσης για το κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας (Trorey & Cullingford, 2002, Παπαναούμ, 2011).

Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως είναι αποτελεσματικές οι παρακάτω πρακτικές:

- Προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στα σχολεία και αφορούν σχολικές δραστηριότητες
- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης και υποστήριξη του ενός από τον άλλον κατά τη διάρκεια υλοποίησής της.

- Προσδιορισμός των στόχων των δραστηριοτήτων μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να είναι σαφείς και κατανοητοί από τους ίδιους.
- Διαδικασίες αυτό-διαχείρισης, με διαφοροποιημένες ευκαιρίες πρακτικής εφαρμογής τους κατά τη διάρκεια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης
- Επίδειξη πρακτικών, εφαρμογή των πρακτικών αυτών και συνεχής ανατροφοδότηση, ώστε τα αντικείμενα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης να εφαρμόζονται και να επαναπροσδιορίζονται διαφοροποιημένες πρακτικές, κατά τη διάρκεια των χρόνων
- Συνεχής βοήθεια και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μέσω ενδοσχολικών επιμορφώσεων, μετά από δικά τους αιτήματα (Sparks & Loucks-Horsley, 1990).

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μπορούν να ταξινομηθούν με βάση:

- τα γνωστικά αντικείμενα (το περιεχόμενο της γνώσης, της διδακτέας ύλης)
- τη διδακτική μεθοδολογία,
- την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και
- την ψυχοκοινωνιολογική ευαισθητοποίηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ανάλογα με τους στόχους που κάθε φορά εξυπηρετεί η ενδοσχολική επιμόρφωση, μπορεί να αναφέρεται στα παρακάτω θέματα:

- Καινοτόμες μορφές μάθησης
- Μέθοδοι διδασκαλίας μαθημάτων ειδικότητας.
- Χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία (Διαδραστικός Πίνακας)
- Διαχείριση κρίσεων, η οποία μπορεί να αφορά:
  - Ενδοσχολική βία
  - Συγκρουσιακές καταστάσεις
  - Διαχείριση πένθους
  - Διαχείριση άγχους
  - Φυσικές καταστροφές
  - Δημιουργία Ομάδας διαχείρισης κρίσεων
- Διαχείριση τάξης (Δημιουργία ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος σε τάξεις με ανομοιογενή πληθυσμό)
- Λήψη αποφάσεων

- Ο θεσμός της διαμεσολάβησης και η Σχολική Διαμεσολάβηση
- Καινοτομίες στη διοίκηση της εκπαίδευσης (νέο πληροφοριακό σύστημα MySchool)
- Υπηρεσιακές μεταβολές - Δίκαιο Δημοσίων Υπαλλήλων
- Πρόληψη Σχολικής Διαρροής
- Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, η οποία, μπορεί να αφορά:
  - Πολιτικές στην εκπαίδευση
  - Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας εκπαιδευτικών μονάδων
  - Διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης
  - Σχεδιασμός και Προγραμματισμός στην Εκπαίδευση
  - Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οργανισμός: αποτελεσματική λειτουργία και καινοτόμες δράσεις
  - Ανάπτυξη και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού
  - Νομιμότητα της Διοικητικής δράσης στο χώρο της εκπαίδευσης
  - Σύνταξη και έκδοση δημοσίων εγγράφων
  - Γλωσσικός σεξισμός στα δημόσια έγγραφα
  - Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων (Ε.Κ.Δ.Δ.Α., 2016).

Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε μία ενδοσχολική επιμόρφωση να έχουν συνειδητοποιήσει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, διότι έτσι θα υποκινηθούν να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό της επιμόρφωσής τους και σε στις διαδικασίες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Grant, 2002).

Η Ζήση (2015) παρουσιάζει τα βασικά στάδια που μπορεί να έχει μία ενδοσχολική επιμόρφωση, ώστε να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει. Τα στάδια αυτά είναι:

1. Η καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με τη χρήση κατάλληλου ερωτηματολογίου, είτε μέσα από κάποια συνεδρίαση των εκπαιδευτικών. Η χρήση ενός ερωτηματολογίου είναι περισσότερο αποτελεσματική, αφού μπορούν επίσης να καθοριστούν τα κίνητρα αλλά και οι προσδοκίες από κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και τα δεδομένα να αναλυθούν με κάποιο στατιστικό πρόγραμμα.
2. Η διαμόρφωση του προγράμματος επιμόρφωσης με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση του πρώτου σταδίου.

3. Η αναζήτηση κατάλληλων επιμορφωτών. Αυτό είναι ίσως και το πιο σημαντικό στάδιο, αφού παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή όχι του προγράμματος. Κριτήριο για την επιλογή των επιμορφωτών θα πρέπει να είναι η εμπειρία σε βασικά αντικείμενα, η εμπειρία από παρόμοια προγράμματα στο παρελθόν, αλλά και η ικανότητα για την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών, μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Ως επιμορφωτές θα μπορούσαν να είναι και εκπαιδευτικοί της ίδιας σχολικής μονάδας, οι οποίοι πληρούν τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν.
4. Τελευταίο στάδιο αποτελεί η αξιολόγηση του προγράμματος επιμόρφωσης, προκειμένου να ελεγχθεί η επίτευξη των στόχων που είχαν αρχικά τεθεί και να αξιολογηθεί η ανταπόκριση του επιμορφωτικού προγράμματος στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος, αλλά και το ποσοστό κάλυψης των αναγκών της σχολικής μονάδας.

### **3.2 Διεθνείς πρακτικές**

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση τα τελευταία χρόνια υπήρξαν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα, που αφορούσαν το ρόλο και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και την επιμόρφωσή τους (Eurydice, 2005).

Το σύνολο της πληροφόρησης για το που και πως έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί είναι περιορισμένο ακόμη και διεθνώς (Du Toit 2015). Η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το μοντέλο του Info Dev περιλαμβάνει τρεις διαδοχικές φάσεις. α) την αρχική επιμόρφωση στα παιδαγωγικά, τη διαχείριση δεξιοτήτων και τη χρήση διαφόρων εργαλείων διδασκαλίας (Davis, 1995), β) την δια ζώσης ή εξ αποστάσεως επιμόρφωση ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που διαρκώς προκύπτουν και γ) την επιμόρφωση σε νέες παιδαγωγικές και τεχνικές υποστηρίξεις που βασίζονται στις ΤΠΕ, για εκπαιδευτικούς, με στόχο τις καθημερινές ανάγκες και προκλήσεις (Farell & Isaacs, 2007).

Η άποψη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εκφράζεται στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 3ης Αυγούστου 2007, που απηύθυνε στο Συμβούλιο και στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με θέμα τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007): «το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των

εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών καθοδήγησης και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας. Οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα».

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών η ενδοσχολική επιμόρφωση αναπτύσσεται διεθνώς, ούτως ώστε να εφαρμοσθεί μια αποκεντρωτική εκπαιδευτική πολιτική και να καθιερωθεί η όσο το δυνατόν λειτουργική αυτονομία των σχολικών μονάδων (Ξωχέλλης, 2013). Έτσι η ενδοσχολικές επιμορφώσεις μπορούν να βοηθήσουν στο να αποκτήσει η σχολική μονάδα δυνατότητες άσκησης δική της εκπαιδευτικής πολιτικής, να μην εκτελεί απλά νόμους και εγκυκλίους και εκτιμώντας τις συνθήκες που επικρατούν σ' αυτήν να προγραμματίζει το έργο της.

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην Ευρώπη και αφορούν την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Στην Τσεχία, Πολωνία, Φινλανδία, Δανία, οι δυνατότητες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για ενδοσχολική επιμόρφωση είναι περιορισμένες, ενώ στη Γερμανία, Γαλλία, Σλοβακία, Ισπανία, Λιθουανία, Ρουμανία, δίνονται πολλές ευκαιρίες για ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία μπορεί να είναι προαιρετική ή υποχρεωτική.

Σε χώρες όπως η Αγγλία, η Νορβηγία, η Σουηδία, η Λετονία και η Ισλανδία, η ενδοσχολική επιμόρφωση λαμβάνεται υπόψη για την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Χώρες όπως η Αγγλία, η Εσθονία, η Ισπανία, η Φινλανδία, η Ολλανδία και η Σλοβακία, αναγνωρίζουν την επιμόρφωση που γίνεται και σε άλλη χώρα της Ένωσης, παρέχοντας το ευρωδιαβατήριο «europass» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Στη Φινλανδία, που έχει αναδειχθεί τα τελευταία δέκα χρόνια ως κορυφαία χώρα του ΟΟΣΑ σε θέματα παιδείας, η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλεται κυρίως στη σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών και στη συνεχή επιμόρφωσή τους (Sahlberg, 2010). Η επιμόρφωση στη χώρα αυτή στοχεύει στην ισόρροπη ανάπτυξη των προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, ενώ ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων σκέψης, που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς τη

διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τη σύγχρονη εκπαιδευτική γνώση και πρακτική (Westbury et al., 2005).

### 3.3 Προβλήματα εφαρμογής

Κατά την επιμόρφωση οι επιμορφούμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια, τα οποία διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- α) στα εξωτερικά, τα οποία οφείλονται στο σύνθετο έργο των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ανταπεξέλθουν στην παρακολούθηση μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης λόγω έλλειψης χρόνου, και
- β) στα εσωτερικά, τα οποία είναι σημαντικότερα και οφείλονται στις μέχρι τώρα αντιλήψεις και πρακτικές, οι οποίες δύσκολα αλλάζουν, καθώς και στην παραδοχή ως αυθεντία των μέχρι τώρα αποκτηθέντων γνώσεων. Στα εσωτερικά εμπόδια εντάσσονται και στοιχεία της προσωπικότητας των επιμορφωμένων, που μπορούν να εμφανισθούν κατά την επιμόρφωση, όπως ο φόβος της αποτυχίας, η πιθανή έλλειψη αυτοπεποίθησης, η αβεβαιότητα και το άγχος της κριτικής (Μπαγάκης, 2010).

Εμπόδια κατά την εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης παρουσιάζονται και όταν έχουμε περιπτώσεις μη συνεργατικού κλίματος και έλλειψης συνοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών, κυρίως όταν υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιλέγουν να λειτουργούν στο τυπικό πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος (Παπαναούμ, 2001). Επίσης όταν δεν έχουν αποσαφηνισθεί οι στόχοι της επιμορφωτικής διαδικασίας, μπορεί να προκύψουν προβλήματα, γιατί ο επιμορφούμενος ενώ είχε άλλη εικόνα για τα θέματα που θα διαπραγματευθούν, και με ποιον τρόπο, δυσφορεί και στη συνέχεια εκφράζει αρνητική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια εφαρμογής της επιμόρφωσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η χρονική περίοδος εφαρμογής μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι, επίσης, ένα από τα προβλήματα διεξαγωγής της. Ο μεγάλος φόρτος εργασίας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, δυσκολεύει στην από κοινού εξεύρεση χρονικής περιόδου εφαρμογής της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Λαμβάνοντας υπόψη και το σημαντικό ρόλο του παιδαγωγικά υπεύθυνου σχολικού συμβούλου κάθε σχολικής μονάδας, καθώς και του διαθέσιμου χρόνου των εκάστοτε εισηγητών, γίνεται αντιληπτή η δυσκολία εξεύρεσης κοινού χρόνου διεξαγωγής μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Εκτός από τα παραπάνω προβλήματα, στις περιπτώσεις όπου χρειάζονται οικονομικές δαπάνες για την εφαρμογή μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης, είναι δύσκολο να βρεθούν πόροι που θα τις καλύψουν, λόγω της συγκεκριμένης δόμησης του συστήματος χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα.

### **3.4 Εμπλεκόμενα πρόσωπα και φορείς στην ενδοσχολική επιμόρφωση**

Επιμορφώσεις μπορούν να υλοποιούν διάφοροι φορείς και φυσικά πρόσωπα, που έχουν θεσμοθετημένες θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα ή γενικότερα στη Δημόσια διοίκηση, όπως:

- Τμήματα των Α.Ε.Ι.
- Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης
- Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)
- Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης
- Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης
- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Παιδαγωγικής ευθύνης της Σχολικής Μονάδας
- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ειδικοτήτων
- Η Σχολική Μονάδα
- Το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας
- Το Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης
- Επιστημονικές Ενώσεις Εκπαιδευτικών
- Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) κ.α.

Η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών (Hopkins, 1989) μέσα από ομάδες εργασίας, και η κατάθεση απόψεων, εμπειριών, αναγκών και προτάσεων οργάνωσης και υλοποίησης ενδοσχολικών επιμορφώσεων από τους εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνει τη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό έργο (Kelly et al., 2006). Επιπλέον, ο διάλογος μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας που αφορά θέματα διοίκησης του σχολείου είναι καταλυτικός, και αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι ο διάλογος αυτός, πάντα με την ενθάρρυνση του Διευθυντή και μέσα σε κλίμα ασφάλειας και αγαστής συνεργασίας, έχει σαν αποτέλεσμα το όφελος όλων των συμμετεχόντων (Ketelle, 2006).



Η συμμετοχικότητα όλων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας στη στοχοθεσία και την οργάνωση μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης, οδηγεί στη δέσμευση των εμπλεκομένων σε κοινούς στόχους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, της ανάπτυξης του σχολείου και τη διαμόρφωση της κουλτούρας του (Παπαναούμ, 2003), και σε συνδυασμό με την εφαρμογή συμμετοχικής διοίκησης στο σχολείο, δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν νέους επαγγελματικούς ρόλους σε ένα όσο το δυνατόν περισσότερο αποκεντρωμένο σύστημα, σε σχέση με την ισχύουσα συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με την Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002/ΥΠ.Ε.Π.Θ. (ΦΕΚ 1340 τ. Β΄) / Κεφάλαιο Β΄/Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων / Άρθρο 10 / παρ. 2γ, οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με σκοπό τον προγραμματισμό των παιδαγωγικών συναντήσεων με το διδακτικό προσωπικό και την οργάνωση της επιμόρφωσής τους (ενδοσχολική επιμόρφωση). Έτσι δίνεται η δυνατότητα σε μία σχολική μονάδα, μετά από συζήτηση μεταξύ των Διδασκόντων, του Διευθυντή και του Παιδαγωγικά υπεύθυνου Σχολικού Συμβούλου, να οργανώσει ενδοσχολικές επιμορφώσεις που μπορεί να αφορούν: ιδιαίτερα θέματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, θέματα που προκύπτουν από νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς και αντικείμενα ενδιαφέροντος για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος της Διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας είναι καταλυτικός για την επιτυχή εφαρμογή των ενδοσχολικών επιμορφώσεων και φυσικά δεν πρέπει να είναι διεκπεραιωτικός (Wallace, 2002), αλλά η διοίκηση να είναι μετασχηματιστική και έτσι τα άτομα να εμπλέκονται με τέτοιο τρόπο ώστε ηγέτης και υφιστάμενος να αλληλοεπιδρούν και να ανέρχονται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής (Θεοφιλίδης, 2013). Με τον τρόπο αυτό η Διεύθυνση έχοντας αποκεντρωτικό προφίλ παροτρύνει και εμπλέκει όλους στη στοχοθεσία και στη διαδικασία υλοποίησης των ενδοσχολικών επιμορφώσεων (Fidler, 1997), με αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινού οράματος για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

### **3.5 Ανάγκες εκπαιδευτικών για ενδοσχολική επιμόρφωση**

Η ενδοσχολική επιμόρφωση καλύπτει ανάγκες των εκπαιδευτικών που προκύπτουν κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία στην συγκεκριμένη σχολική τους μονάδα.

Οι ανάγκες ενδοσχολικής επιμόρφωσης ορίζονται σύμφωνα με τις προτεραιότητες για αλλαγές ή βελτιώσεις που θέτει η σχολική κοινότητα, σύμφωνα με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τις εξελίξεις των νέων τεχνολογιών, σύμφωνα με τις ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και με βάση τα καθημερινά προβλήματα (Μεσσάρης κ.ά., 2011), ώστε να συγκεκριμενοποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία (Craft, 2004).

Κατά τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών χρειάζεται να καταγραφούν οι προτιμήσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Βιτσιλάκη, 2007) και η ενεργή εμπλοκή τους στο σχεδιασμό μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι αναγκαία, διότι έτσι μπορούν να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες και τα βιώματά τους (Αναστασιάδης, 2011), να αποδειχθεί ο σχεδιασμός αποτελεσματικότερος, ποιοτικότερος (Καρακιάζης κ.ά., 2016) και να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Duncombe & Armour, 2004).

### **3.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση**

Ο σχεδιασμός και η αποτελεσματική υλοποίηση των σχεδίων για την εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης συνιστούν μια σύνθετη διαδικασία οποία επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Περιληπτικά μπορούν να αναλυθούν οι εξής παράγοντες, σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας για τα σχέδια δράσης, στα οποία περιλαμβάνεται και η ενδοσχολική επιμόρφωση:

*Ο συντονισμός της διαδικασίας και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών.*

Τη γενική ευθύνη του συντονισμού της διαδικασίας για την ενδοσχολική επιμόρφωση την έχει ο διευθυντής του σχολείου και οι αντίστοιχοι υπεύθυνοι των σχεδίων της επιμόρφωσης. Δεν θεωρείται αποτελεσματικό, αλλά ούτε και εφικτό να εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις λεπτομέρειες διαμόρφωσης και υλοποίησης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και οι ειδικότεροι ρόλοι που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας μπορεί, και είναι απολύτως λογικό, να διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο. Ο σχεδιασμός του πλαισίου της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποτελεί μια ζωντανή και δυναμική διαδικασία η οποία ενσωματώνεται στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο του σχεδιασμού, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη σχέσεων ισοτιμίας

και συνεργασίας ενισχύουν την αποδοχή, την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

#### *Η επιλογή ενός ρεαλιστικού και εφικτού αριθμού ενδοσχολικών επιμορφώσεων*

Ένα σημαντικό στοιχείο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι ο προγραμματισμός και η υλοποίηση ενός ρεαλιστικού και εφικτού αριθμού ενδοσχολικών επιμορφώσεων (καλύτερα αποτελέσματα προκύπτουν από μικρές και εστιασμένες προσπάθειες) και η εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων σχολικών παραγόντων στην υλοποίησή τους. Κατά τον καθορισμό των προτεραιοτήτων για την ενδοσχολική επιμόρφωση κρίνεται, επίσης, σκόπιμο να ληφθούν υπόψη οι ακόλουθες ισορροπίες:

- α) μεταξύ βραχυπρόθεσμων (μικρότερων του ενός έτους) και μακροπρόθεσμων προτεραιοτήτων, που θα καλύψει η ενδοσχολική επιμόρφωση,
- β) μεταξύ του προγραμματισμού νέων προτεραιοτήτων για επιμόρφωση και της εδραίωσης των αποτελεσμάτων από ήδη εφαρμοσμένες ενδοσχολικές επιμορφώσεις,
- γ) μεταξύ θεμελιωδών (που συνδέονται με πολύ βασικές ανάγκες της σχολικής μονάδας) και δευτερευουσών προτεραιοτήτων, καθώς οι πρώτες είναι εκείνες που προσφέρουν τη βάση για την ανάπτυξη των δεύτερων.

#### *Η προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες του σχολείου*

Ο σχεδιασμός αποτελεί αποδοτικό εργαλείο διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται με διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου (διδασκαλία και μάθηση, οργάνωση και διοίκηση, κλίμα και σχέσεις, κουλτούρα του σχολείου κ.ά.). Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, για τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας πρέπει να αντιμετωπίζει το σχολείο συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και τις ανάγκες του σχολείου. Δεν υπάρχει ένας ενιαίος, κοινός ή και μοναδικός τρόπος για την προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και τη διαμόρφωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Κάθε σχολείο προσεγγίζει και υλοποιεί με διαφορετικό τρόπο τη βελτίωσή του, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και την κουλτούρα του. Ο σχεδιασμός του προγράμματος των επιμορφώσεων πρέπει να είναι ευέλικτος και η επιμόρφωση προσαρμόσιμη σε τροποποιήσεις και αλλαγές, ανάλογα με τις μεταβολές στη σχολική πραγματικότητα η οποία επηρεάζεται από διάφορους ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες.

#### *Η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης*

Η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι απαραίτητες προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η όλη διαδικασία είναι ικανοποιητική και επιτυγχάνει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Είναι σημαντικό, επίσης, όπως όλες οι διαδικασίες που συνδέονται με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, να βασίζονται δηλαδή στη συστηματική συλλογή δεδομένων και όχι σε επιφανειακές εκτιμήσεις ή απλές εντυπώσεις και να αποτυπώνουν τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα. Άλλωστε, ο σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός και η υλοποίηση των απαραίτητων δράσεων μέσα από την ενεργό συμμετοχή, την αυτοδέσμευση και τη συνεργασία για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (Υπουργείο Παιδείας Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011).

### **3.7 Η ενδοσχολική επιμόρφωση στο ελληνικό σχολείο**

Το ελληνικό σχολείο ως φορέας επιμόρφωσης ορίστηκε για πρώτη φορά το 1988 (Ν. 1824/Άρθρο 12/§3), ενώ ο όρος «ενδοσχολική επιμόρφωση» προτάθηκε για πρώτη φορά το 1997 από ομάδα εργασίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., η οποία ανέλαβε την εφαρμογή μεγάλου αριθμού επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να τις διακρίνουμε σε Υποχρεωτικές και σε προαιρετικές. Στην Ελλάδα τις υποχρεωτικές επιμορφώσεις τις ορίζει το άρθρο 1 του Π.Δ. 2501/92, ενώ οι προαιρετικές μπορούν να υλοποιούνται από διάφορους φορείς, αλλά και από το ίδιο το σχολείο, οπότε και ονομάζονται Ενδοσχολικές επιμορφώσεις.

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι αποδεκτή από την ελληνική πολιτεία, η οποία προσπαθεί να ορίσει μεθόδους και χρονοδιαγράμματα για την υλοποίησή της. Έτσι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2009 κατέθεσε «Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», ενώ την περίοδο 2010 έως 2013 υλοποίησε έρευνα επιμορφωτικών αναγκών στους εκπαιδευτικούς όλης της χώρας. Στη συνέχεια με την 18653/Γ2/11-02-2013 εγκύκλιό του το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων καλούσε τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς διαφόρων περιοχών για δραστηριότητες ενδοσχολικής επιμόρφωσης με φορέα υλοποίησης το Κ.ΑΝ.Ε.Π. της ΓΣΕΕ σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, και με θεματολογία: Σχολική Διαρροή, Σχολική βία και παραβατικότητα, Σχολείο και απασχόληση, Εκπαιδευτικοί και Δια Βίου Μάθηση,

Σχολείο - Εκπαιδευτικοί, Τοπική Κοινωνία και εκπαιδευτικές ανισότητες, Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή, Εισαγωγή και Διαχείριση Καινοτομίας στην Εκπαιδευτική Κοινότητα.

Στην Ελλάδα συνήθως οι επιμορφώσεις οργανώνονται κεντρικά και στοχεύουν στο να εξυπηρετήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα και τις νέες πολιτικές που θέλει να προωθήσει, καθώς και στο εξυπηρετήσουν την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα τελευταία χρόνια η επιμόρφωση δεν αφορά μόνο θέματα διδακτικής πρακτικής, αλλά και θέματα που λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες ενός συγκεκριμένου σχολείου, του ιδιαίτερου μαθητικού πληθυσμού που μπορεί να υπάρχει σε αυτό, καθώς και του πολιτισμικού τοπικού περιβάλλοντος (Θεοφιλίδης, 2013), με αποτέλεσμα τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και φυσικά των μαθητών, που είναι και οι τελικοί αποδέκτες (Bickmore, 2011).

Ο αναστοχαστικός εκπαιδευτικός μπορεί να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες για επιμόρφωση που υπάρχουν σε μία σχολική μονάδα και μαζί με τους συναδέλφους του να προτείνουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων, ώστε το σχολείο τους να γίνει κέντρο επιμόρφωσης και μία ευέλικτη και αυτορρυθμιζόμενη μονάδα με πολλές δραστηριότητες και δράσεις (Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000, Παπαπροκοπίου 2005).

Υπάρχουν διάφορα είδη ενδοσχολικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με επίκεντρο το σχολείο (Χατζηπαναγιώτου 2001), μέσα από τις οποίες δημιουργούνται ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και παράλληλα αναπτύσσονται αναστοχαστικές ιδέες ως προς το περιεχόμενο των επιμορφώσεων (Wenger 1999).

Στην Ελλάδα οι πλέον αξιόλογες προσπάθειες ενδοσχολικής επιμόρφωσης γίνονται από Α.Ε.Ι., τα σχολεία και τους σχολικούς συμβούλους (Κουλουμπαρίτση 1997). Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν:

- Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το οποίο από το 1997 έως το 2000 σχεδίασε πρόγραμμα ενδοσχολικών δράσεων, με βάση την ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολείων τους (Παπαναούμ 2001).

- Το 6<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Καβάλας, το οποίο με την υποστήριξη των παιδαγωγικά υπεύθυνων σχολικών συμβούλων υλοποίησε τα παρακάτω προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης:
  - ο Επιμορφωτική ημερίδα στις 23-03-2016, με θέμα: «Χρήση διαδραστικού πίνακα στην παιδαγωγική διαδικασία».
  - ο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα 120 ωρών, από 06-10-2014 έως 15-12-2014, με θέμα: «Δημιουργία εκπαιδευτικών ιστότοπων στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο με τη χρήση του ελεύθερου λογισμικού Joomla».
  - ο Επιμορφωτικό πρόγραμμα 38 ωρών, από 10-01-2014 έως 07-02-2014, με θέμα: «Η κατανόηση, αξιοποίηση και διαμόρφωση της ομάδας και του συμβολαίου στο σχολικό πλαίσιο».
  - ο Επιμορφωτική ημερίδα στις 27-03-2014, με θέμα: «Όψεις του σχολικού εκφοβισμού-διαχείριση μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων».
  - ο Επιμορφωτική ημερίδα στις 16-05-2014, με θέμα: «Το portfolio του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του ανάπτυξη ως μέσο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας».
  - ο Επιμορφωτική ημερίδα στις 12-12-2011, με θέμα: «Διαμόρφωση Ομάδας στη σχολική τάξη - Βήματα και Αρχές - Εφαρμογή με διδακτικό σενάριο».

Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ενδοσχολική επιμόρφωση, αποτελεί το τέταρτο στοιχείο της κουλτούρας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και κατά την εφαρμογή της μπορούν να συμμετέχουν και όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου (Παπαναούμ, 2005).

### **3.8 Αδύνατα σημεία της επιμορφωτικής πολιτικής στην Ελλάδα**

Οι επιμορφώσεις που εφαρμόστηκαν μέχρι σήμερα στην Ελλάδα παρουσίασαν ελλείψεις και αδύνατα σημεία σε θέματα οργάνωσης, αλλά και αποτελεσματικότητάς τους (Δούκας 2008).

Σε έρευνες που έχουν γίνει για τις προτάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις μορφές επιμόρφωσής που επιθυμούν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι απαντήσεις τους εκφράζουν θετικές απόψεις για την επιμόρφωσή τους, αλλά εκφράζουν προβληματισμούς ως προς την θεσμικά παρεχόμενη επιμόρφωση (Γραϊκος, 2014), διότι πολλές φορές υπάρχει ασυμμετρία μεταξύ των προτεινόμενων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα στο σχολείο (Φιλόκωστα, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί δεν διατυπώνουν στην πλειοψηφία τους σαφείς και συνεκτικές προτάσεις ως προς την επιμόρφωσή τους και έτσι προκύπτει η ανάγκη, παράλληλα με την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, να ερευνώνται και να ερμηνεύονται και τα ιδεολογικά πιστεύω τους (Μαυρογιώργος 2009).

Εν τέλει, εάν εξαιρέσουμε τις προσπάθειες που καταβάλλουν με δική τους πρωτοβουλία πολλοί εκπαιδευτικοί για την αναβάθμιση των επαγγελματικών τους γνώσεων, οι τυπικές επιμορφωτικές ευκαιρίες που παρέχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχουν περιστασιακό χαρακτήρα και οργανώνονται μαζικά και ταχύρρυθμα μόνο όταν πρόκειται να προωθηθούν νέα προγράμματα σπουδών ή νέα σχολικά εγχειρίδια. Σταθερό χαρακτήρα μπορούν να έχουν οι επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι στις περιφέρειές τους σύμφωνα με τη δυνατότητα που τους δίνει η σχετική νομοθεσία.

### **3.9 Προοπτικές εφαρμογής της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Από τα αποτελέσματα της συστηματικής διερεύνησης διαπιστώθηκε έλλειμμα σε διαδικασίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στον τομέα που περιλαμβάνει τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Εκπαίδευσης (ΤΠΕ) για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την ανάγκη της αυτομόρφωσής τους στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο και αποφασίστηκε ο σχεδιασμός ενός μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που υποστηρίζει την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύει τη δυνατότητα αυτομόρφωσης και τη συνεχή βελτίωση της επιστημονικής κατάρτισης και εξέλιξής τους. Η υλοποίηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στον συγκεκριμένο τομέα, συνδέεται με την ανάπτυξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών, τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και την υποστήριξη των διαδικασιών της μάθησης. Παράλληλα, επιδρά θετικά στο κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο και ενισχύει την επιστημονική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Για την υλοποίηση του προγράμματος επιμόρφωσης στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θα πρέπει να εφαρμοστούν βασικές στρατηγικές που θα

συντελέσουν στην επιτυχή έκβαση της όλης διαδικασίας. Έτσι, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται στις διαδικασίες της ηλεκτρονικής μάθησης και να εξοικειώνονται με την πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης της εκπαιδευτικής πύλης [elearning.sch.gr](http://elearning.sch.gr) (Ενότητα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύσσουν συνεργατικές πρακτικές επιμόρφωσης σε διάφορες θεματικές, όπως: διδακτική γνωστικών αντικειμένων, παιδαγωγικές πρακτικές, εκπαιδευτικές καινοτομίες κ.λπ.

Βασικό στοιχείο επίσης αποτελεί και η δημιουργία μίας Τράπεζας επιμορφωτικού υλικού. Σκοπός είναι να δημιουργηθεί μία ενδοσχολικά ηλεκτρονική «τράπεζα» επιμορφωτικού υλικού σε έντυπη ή/και σε ψηφιακή μορφή. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιείται η παραγωγή και η χρήση επιμορφωτικού αλλά και διδακτικού υλικού στα διάφορα μαθήματα (σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας, αξιοποίηση λογισμικού, φύλλα αξιολόγησης κ.λπ.). Ο εμπλουτισμός της ιστοσελίδας του σχολείου υποστηρίζει την ενδοσχολική δικτύωση και ενισχύει την αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών (π.χ. ανάρτηση επιμορφωτικού υλικού και διδακτικού υλικού, αναζήτηση και αξιοποίηση πηγών από πανεπιστήμια, επιστημονικές ενώσεις, ερευνητικά κέντρα κ.λπ.).

Επίσης θα μπορούσε να υπάρξει και μία αξιοποίηση του δικτύου επικοινωνίας και ανταλλαγών μεταξύ των σχολικών μονάδων στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Με αυτόν τον τρόπο, αξιοποιείται και το δίκτυο πληροφόρησης και επικοινωνίας, εφόσον έχει αναπτυχθεί σε περιφερειακό επίπεδο με την υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων (διάχυση καλών πρακτικών, πρωτοβουλίες ομάδων εκπαιδευτικών, ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού κ.λπ.).

Γενικά, μερικά βασικά ζητήματα, όσο αφορά την ενδοσχολική επιμόρφωση, στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας, τα οποία θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και να αντιμετωπιστούν για να υπάρχουν μεγάλες προοπτικές εφαρμογής και ανάπτυξης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, συνοψίζονται, σύμφωνα με τους Δούκα, κ.ά. (2012), στα παρακάτω:

Αρχικά, θα πρέπει να υπάρχει υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα ενίσχυση των ευκαιριών, αλλά και συνεχής βελτίωση των ικανοτήτων και των προσόντων των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να τονιστεί ο ρόλος τους, όχι μόνο ως διδασκόντων, αλλά ως διαμορφωτών και σχεδιαστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί η σημασία της δια βίου επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να αναπτυχθεί πολύ περισσότερο σε σύγχρονους και καινοτόμους τομείς,



όπως η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Έμφαση ακόμη θα πρέπει να δοθεί και στη πολυμορφία αλλά και την πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον και τις επιδράσεις που αυτό έχει τόσο στη διαμόρφωση των προγραμμάτων, όσο και στην κοινωνία γενικότερα.

Επιπρόσθετα, η ενδοσχολική επιμόρφωση θα πρέπει να συνδεθεί άμεσα με τη βελτίωση της μάθησης, του μορφωτικού περιβάλλοντος των σχολείων αλλά και με τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών. Τέλος, χρειάζεται να διερευνηθεί και να τονιστεί περισσότερο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Βασικός παράγοντας σε αυτό είναι και η πολιτεία η οποία θα πρέπει να μεταβιβάσει σημαντικές αρμοδιότητες στις τοπικές κοινωνίες και στις σχολικές μονάδες. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει να γίνει καλύτερος σχεδιασμός, αξιολόγηση και ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των σχολικών και εκπαιδευτικών αναγκών και να αναπτυχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι μηχανισμοί υποστήριξης.

### **3.10 Παλαιότερες έρευνες για την επιμόρφωση και την ενδοσχολική επιμόρφωση**

Η επιμόρφωση και ειδικά η ενδοσχολική επιμόρφωση και η ανάγκη για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, είναι ένα θέμα που απασχόλησε τους ερευνητές τα προηγούμενα χρόνια. Έτσι, υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται σε αυτό το θεματικό πλαίσιο. Ένα μεγάλο πλήθος από αυτές καταλήγει στην διαπίστωση ότι γενικά υπάρχουν ατέλειες στους θεσμούς επιμόρφωσης, γενικά σε όλα τα στάδιά της. Έτσι, ατέλειες εντοπίζονται από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις, ως και την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 80, οι έρευνες επισημαίνουν την αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά και την αναγκαιότητα συμμετοχής τους, μέσω των απόψεών τους στην διεύρυνση των προγραμμάτων αυτών. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Παντελή & Πανουτσόπουλου (1986) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχολές επιμόρφωσης των Ιωαννίνων, Λαμίας, Τρίπολης και Πάτρας, τονίζεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και παράλληλα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση των προγραμμάτων από επιμόρφωση από τους ίδιους τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς αποτελεί οδηγό για τον σωστό σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Οι Ανθόπουλος και Δαγκλής (1994) παρουσιάζουν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και επιχειρούν, μέσω των συγκεκριμένων προτάσεων και απόψεων, να δώσουν το πλαίσιο για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων υψηλής απόδοσης.

Σε έρευνα των Ταρατόρη & Τσαλκατίδου (1998) για την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης ενός συνεχούς διαλόγου μεταξύ της πολιτείας και των εκπαιδευτικών, με ταυτόχρονη αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Σημαντικά συμπεράσματα προκύπτουν, επίσης, και από εκτεταμένες ευρωπαϊκές έρευνες διακρατικού επιπέδου. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες έξι ευρωπαϊκών χωρών (Ελλάδα, Πορτογαλία, Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία και Αγγλία) και το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη να προσαρμοστεί το περιεχόμενο των επιμορφώσεων σε θέματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υστερούν σε πολύ μεγάλο βαθμό (Βασιλού κ.ά., 1997). Τα θέματα αυτά είναι κυρίως η χρήση των νέων τεχνολογιών και των πληροφοριακών συστημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε παρόμοια έρευνα των Ματθαίου και Αγγελάκου (1999) διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση υστερεί σε θέματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο και την οργάνωση, ενώ από τα επιμορφωτικά προγράμματα υπάρχει παντελής έλλειψη κινήτρων τα οποία θα μπορούσαν να την καταστήσουν ελκυστική.

Σε μεγάλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε την τριετία 1997-2000, τονίζεται η σημασία που έχει ο εκπαιδευτικός, ως αποδέκτης των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούσαν τις προϋποθέσεις για την καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της βάσης και τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Η έρευνα υποστηρίζει ακόμη την ανάγκη διαμόρφωσης ενός ευρύτερου πλαισίου επιμόρφωσης, αλλά και συντονισμού των επιμορφωτικών δράσεων από έναν φορέα. Με αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλιστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό η αντιμετώπιση της επιμόρφωσης ως ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας που αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού και ολοκληρώνεται με την συνταξιοδότησή του από την ενεργό υπηρεσία.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε νεότερα έτη, προχώρησαν ένα βήμα παραπέρα από την αναγκαιότητα να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες αυτές εστιάζουν στην ανίχνευση των συγκεκριμένων αναγκών, καταγράφοντας του στόχους των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, σε έρευνα της Φωκιαλή (2003) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Δωδεκανήσων, προκύπτει το βασικό συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επιμόρφωση για την προσωπική ανάπτυξη, μέσω της βελτίωσης της αποδοτικότητάς τους στην πράξη. Επίσης, επιλέγουν προγράμματα μικρά και ευέλικτα και από αξιόπιστους φορείς.

Σε έρευνα του Κατσαφούρου (2009) για την ενδοσχολική επιμόρφωση στον Νομό Πιερίας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προτιμούν να γίνεται σε εργάσιμο χρόνο και να λαμβάνει υπόψη, όχι μόνο τις ανάγκες του κάθε σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και τις εθνικές ανάγκες και προτεραιότητες.

Ο Βεργίδης (2010), σε έρευνά του σχετικά με τον σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης, αλλά και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από αυτά, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο ποσοστό έχουν αρνητική άποψη για τον τρόπο που λειτουργούν οι φορείς επιμόρφωσης και ειδικά τα Π.Ε.Κ. Τονίζεται η μεγάλη αμφισβήτηση για το κατά πόσο τα Π.Ε.Κ. προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στο εκπαιδευτικό έργο και επιπλέον υποστηρίζεται ότι η επιμόρφωση αυτής της μορφής προσφέρει ελάχιστα πράγματα στους εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη τις προσωπικές ανάγκες και τις απόψεις τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Ερευνητική Μεθοδολογία

#### 4.1 Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι.

Στη συγκεκριμένη έρευνα τέθηκαν συνολικά επτά ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις τα οποία προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και συγκεντρώνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τα βασικά στοιχεία των συμπερασμάτων για την ενδοσχολική επιμόρφωση. Βασικό αντικείμενο των περισσότερων υποθέσεων αποτελεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ηλικία του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, τόσο για την άποψη ως προς τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης, όσο και για την επιθυμία να συμμετέχει κάποιος σε αυτές. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης της υπόθεσης:

H1: Η ηλικία επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών ξεχωριστά ως προς τη σημαντικότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, τους λόγους που τις καθιστούν αναγκαίες, την επιθυμία συμμετοχής σε αυτές και το χρόνο διεξαγωγής τους.

Σε κάθε στατιστική έρευνα, το φύλο είναι ένας παράγοντας ο οποίος πολλές φορές δημιουργεί διαφορές ως προς το ερευνητικό αντικείμενο. Επιπλέον, ο χρόνος που θα επιθυμούσε κάποιος να γίνεται η ενδοσχολική επιμόρφωση, μπορεί σε τελικό βαθμό να επηρεάσει την άποψή του για αυτή. Έτσι, οδηγούμαστε στην υπόθεση:

H2: Η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων επηρεάζεται από το φύλο και τον επιθυμητό χρόνο διεξαγωγής των επιμορφώσεων.

Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών που κατέχουν, λαμβάνουν και κάποιον επιπλέον τίτλο, είτε πριν από το διορισμό τους ως συνέχεια της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης, είτε κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου. Συνεπώς είναι εύλογο να οδηγηθούμε στη διατύπωση της υπόθεσης:

H3: Οι σπουδές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την άποψή τους ξεχωριστά ως προς τη σημαντικότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, την επιθυμία συμμετοχής τους σε αυτές και τους λόγους που τις καθιστούν αναγκαίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι αποτελεί το ίδιο το περιεχόμενο των ενδοσχολικών προγραμμάτων επιμόρφωσης καθώς επίσης και οι φορείς μέσα από τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί το αντίστοιχο πρόγραμμα. Είναι λογικό συνεπώς να διερευνηθούν οι παρακάτω υποθέσεις, οι οποίες συνδέονται με το περιεχόμενο των επιμορφώσεων και τους φορείς που σχετίζονται με αυτό:

H4: Ο βαθμός ανταπόκρισης του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις προσωπικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ξεχωριστά από το φορέα που διεξήγαγε τις μέχρι τώρα επιμορφώσεις τους και από το φορέα που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να τις διεξάγει.

H5: Ο βαθμός ανταπόκρισης του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις προσωπικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το βαθμό που αυτοί πιστεύουν ότι η κάθε σχολική μονάδα έχει τις δικές της επιμορφωτικές ανάγκες.

H6: Η επιθυμία συμμετοχής σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις επηρεάζεται από το ποιος επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να είναι ο επιμορφωτής.

H7: Η ηλικία επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών ξεχωριστά ως προς τα θέματα που πρέπει να διαπραγματεύεται μια ενδοσχολική επιμόρφωση.

Μέσω των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων έγινε προσπάθεια ώστε να καταδειχθεί ή όχι η ανάγκη ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι τρόποι με τους οποίους θα γίνει αυτή η επιμόρφωση και ποια είναι τα κίνητρα της παρακολούθησής της, ώστε να είναι δυνατή η υλοποίησή της με σωστή οργάνωση και να ανταποκρίνεται στις αλλαγές που κάθε φορά διαμορφώνουν τους στόχους της εκπαίδευσης και τις μεθόδους διδασκαλίας, προς όφελος των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιοποιηθούν στους διοικητικούς και καθοδηγητικούς φορείς (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής ευθύνης των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και στους Σχολικούς Συμβούλους ειδικοτήτων), ώστε να υποστηρίξουν με τον καλύτερο τρόπο τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις που θα πραγματοποιούνται μελλοντικά.

## 4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Μια επιστημονική έρευνα θέτει ως κύριο στόχο να δώσει απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα χρησιμοποιώντας, πάντα, επιστημονικές μεθόδους (Φίλιας, 1998). Οι έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες θέτουν προς απάντηση τρία βασικά ερωτήματα: το «τι» (αντικείμενο της έρευνας), το «γιατί» (σκοπιμότητα διεξαγωγής έρευνας), και το «πώς» (μεθοδολογία έρευνας) (Μακράκης, 1997, Φίλιας, 1998).

Το αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας έγκειται στον καθορισμό και τη διατύπωση ενός ερευνητικού προβλήματος και κατά προέκταση στην οριοθέτηση και στη διασαφήνιση των όρων του. Η θεμελίωση της σκοπιμότητας για την οποία διεξάγεται η ερευνητική προσπάθεια, αποτελεί επίσης σημαντική φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Τα έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα διασφαλίζονται μόνο όταν η μεθοδολογία της πραγματώνεται μέσω τεχνικών και εργαλείων τα οποία είναι αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα που αποτελεί έναν από τους κύριους αποδέκτες αυτών των αποτελεσμάτων.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ερευνητικής διαδικασίας στις κοινωνικές επιστήμες προσλαμβάνουν ποσοτικό ή ποιοτικό χαρακτήρα ανάλογα με το είδος των ερευνητικών δεδομένων (Βάμβουκας, 1988). Πολλές φορές χρησιμοποιείται ο συνδυασμός των δύο αυτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων αφού οι ποσοτικές μέθοδοι αποτελούν μέσο για τον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων που συνάγονται από συγκεκριμένο προϋπάρχον θεωρητικό πλαίσιο, ενώ οι ποιοτικές μέθοδοι, λόγω και της ευέλικτης δομής τους, ευνοούν την ανάπτυξη νέων θεωρητικών παραδοχών.

## 4.3 Ερωτηματολόγια και κλίμακες μέτρησης

Μια από τις συνήθεις ερευνητικές μεθόδους συνίσταται στη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώνεται από τους ερωτώμενους και είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου (Κομίλη, 1989). Το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει ερωτήσεις που αποσκοπούν να αντλήσουν από έναν συμμετέχοντα της έρευνας κάποιες πληροφορίες που σχετίζονται με ένα ή περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα. Μέσω της μεθόδου, λοιπόν, των ερωτήσεων γίνεται προσπάθεια να εκφραστούν με όσο το δυνατό μεγαλύτερη αξιοπιστία, οι απόψεις των ερωτώμενων πάνω στα υπό διερεύνηση ερωτήματα. Στα ερωτηματολόγια

γίνεται χρήση κυρίως τριών ειδών ερωτήσεων (Κομίλη, 1989): α) κλειστές ερωτήσεις ή ερωτήσεις με καθορισμένες απαντήσεις, β) ανοικτές ερωτήσεις και γ) ερωτήσεις με διαβαθμισμένες σε κλίμακα απαντήσεις.

Πολλές φορές, λοιπόν, στα ερωτηματολόγια υπάρχουν και ερωτήσεις στις οποίες τα άτομα να καλούνται να δηλώσουν το βαθμό αποδοχής ή απόρριψης για μια σειρά απόψεις, στάσεις, θέματα κ.λπ., στη βάση μιας αριθμητικής κλίμακας, η οποία μπορεί να είναι από 1 έως 5, 1 έως 7 κ.λπ. Οι ερωτήσεις αυτές ονομάζονται κλίμακες αξιολόγησης. Οι κλίμακες χρησιμοποιούνται όταν ενδιαφερόμαστε όχι μόνο για τη θετική ή αρνητική στάση του κάθε ερωτώμενου, αλλά και για το βαθμό αποδοχής αυτής (Μπεχράκης, 1999). Υπάρχουν διάφορες μεθοδολογίες για τη δημιουργία κλιμάκων μέτρησης στάσεων με πιο γνωστές τις Likert, Guttman και Turstone (Κομίλη, 1989). Η κλίμακα τύπου Likert είναι η πιο απλή, εύχρηστη και διαδεδομένη στις κοινωνικές και τις παιδαγωγικές έρευνες. Οι απαντήσεις, μέσω της κλίμακας αυτής, εκφράζουν το μέγεθος συμφωνίας ή διαφωνίας με κάποια πρόταση και συνήθως, σε μία 5βάθμια κλίμακα, ο κωδικός 1 αναφέρεται στο «Διαφωνώ Απόλυτα» και ο κωδικός 5 στο «Συμφωνώ Απόλυτα».

Η ερευνητική μέθοδος των ερωτηματολογίων με κλίμακα έχει αρκετά πλεονεκτήματα αλλά και κάποια μειονεκτήματα. Για παράδειγμα η επιλογή ίδιων απαντήσεων δε σημαίνει κατ' ανάγκη και τον ίδιο βαθμό αποδοχής από δύο ή περισσότερους ερωτώμενους της έρευνας. Ανακεφαλαιώνοντας και σύμφωνα με τον Brink (2004), θα λέγαμε ότι η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου έχει τα εξής πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα:

#### **Πλεονεκτήματα:**

- Ευκολία απάντησης.
- Παρουσιάζουν μικρότερη επίδραση του ατόμου που μοιράζει το ερωτηματολόγιο.
- Υπάρχει ευκολότερη κωδικοποίηση, καταχώριση των στοιχείων στον υπολογιστή και ανάλυση των δεδομένων, μέσω αντίστοιχων στατιστικών πακέτων.

#### **Μειονεκτήματα:**

- Χρειάζεται αναλογικά μεγαλύτερη προσπάθεια δημιουργίας των ερωτηματολογίων.
- Υπάρχει ο κίνδυνος να μη συμπεριληφθούν σε κάποια ερώτηση ουσιαστικές απαντητικές κατηγορίες, και τέλος,
- Απαιτούν εκ των προτέρων γνώση των δυνατών απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις.

Για τη διανομή του ερωτηματολογίου και την συλλογή των δεδομένων της παρούσης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της προσωπικής συνέντευξης που παρέχει, ανάμεσα σε άλλα και τα εξής πλεονεκτήματα: Χαμηλό κόστος και κυρίως αμεσότητα απαντήσεων και συνεργασία με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Έτσι τα δεδομένα που συλλέγονται είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ελεγμένα από τον ίδιο τον ερευνητή για την ορθότητά τους. Από την άλλη, ως μειονεκτήματα μπορούν να θεωρηθούν το μεγάλο σχετικά χρονικό διάστημα που απαιτείται για τις συνεντεύξεις και τη συλλογή των δεδομένων καθώς επίσης και ο χρόνος που χρειάζεται για την εισαγωγή των δεδομένων σε κάποιο στατιστικό πρόγραμμα.

## **4.4 Αξιοπιστία**

Όταν αναφερόμαστε σε μία ποσοτική έρευνα, ουσιαστικά, δηλώνουμε την ποσοτικοποίηση των διαφόρων μορφών και όψεων που μπορεί να λάβει ο ανθρώπινος ψυχισμός, ο οποίος φυσικά επηρεάζεται από το περιβάλλον και τις συνθήκες στις οποίες εκτίθενται οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιούνται ψυχομετρικές κλίμακες μέτρησης, για τις οποίες σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να γίνεται έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

### **4.4.1 Σε τι αφορά η αξιοπιστία σε μία ποσοτική μέθοδο;**

Η αξιοπιστία αφορά το κατά πόσο μια δοκιμασία μπορεί να αναδείξει το πραγματικό μέγεθος ή την πραγματική τιμή του υπό μέτρηση χαρακτηριστικού. Σύμφωνα με τον Robson (2007) «Είναι η σταθερότητα ή η συνέπεια με την οποία μετράμε κάτι». Η έννοια της αξιοπιστίας αποδίδεται στον Spearman, ο οποίος ήταν ο πρώτος που ανέδειξε το γεγονός ότι υπάρχουν σφάλματα σε μια μέτρηση που δεν είναι συνώνυμα του δειγματοληπτικού σφάλματος. Σφάλματα μπορεί να υπάρχουν ακόμη και σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει δειγματοληψία. Αυτά είναι τα σφάλματα μέτρησης, τα οποία διακρίνονται σε τυχαία και συστηματικά.

Η αξιοπιστία μπορεί να οριστεί ως το πηλίκο της διακύμανσης των πραγματικών τιμών διά της διακύμανσης των παρατηρούμενων τιμών. Ο υπολογισμός των παρατηρούμενων τιμών γίνεται στην έρευνα. Οι δείκτες αξιοπιστίας μπορούν να προσφέρουν μία προσέγγιση της διακύμανσης μεταξύ των παρατηρούμενων και των πραγματικών τιμών.

**Ποιες είναι οι διαφορετικές έννοιες της αξιοπιστίας στην ποσοτική έρευνα;**



Σύμφωνα με τον Bryman (2014), διακρίνουμε τρεις διαφορετικές έννοιες της αξιοπιστίας στην ποσοτική έρευνα:

- τη σταθερότητα.
- την εσωτερική συνέπεια.
- Την ενδο-παρατηρούμενη συνέπεια.

Η έννοια της σταθερότητας αναφέρεται στις μετρήσεις στο χρόνο και πιο συγκεκριμένα αφορά στη συνέπεια των μετρήσεων των ίδιων μεταβλητών με το ίδιο εργαλείο μέτρησης κάθε φορά, στο ίδιο ή σε παρόμοιο δείγμα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Προτείνεται το χρονικό διάστημα μεταξύ των μετρήσεων να είναι αρκετό αλλά όχι πολύ μεγάλο, ώστε ο κάθε ερωτώμενος που συμμετέχει στην έρευνα να μη θυμάται τις απαντήσεις του, αλλά να έχει διατηρήσει το ίδιο εννοιολογικό υπόβαθρο.

Η εσωτερική συνέπεια σημαίνει ότι οι ερωτήσεις είναι έτσι διαμορφωμένες, ώστε οι απαντήσεις των ερωτώμενων να είναι παρόμοιες σε αντίστοιχου νοήματος ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η εσωτερική συνέπεια επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης ισοδύναμων μορφών μιας δοκιμασίας ή ενός οργάνου συλλογής δεδομένων.

Τέλος, η ενδο-παρατηρούμενη συνέπεια αφορά στα εργαλεία μέτρησης, όπως για παράδειγμα την κατηγοριοποίηση δεδομένων, όταν υπάρχουν κυρίως ανοιχτού τύπου ερωτήσεις προκειμένου να μπορέσουν να κατηγοριοποιηθούν με έναν σταθερό και ομοιόμορφο τρόπο οι απαντήσεις των ερωτηθέντων.

#### **4.4.2 Είδη αξιοπιστίας στην ποσοτική έρευνα**

Υπάρχουν διαφορετικά είδη αξιοπιστίας. Στη συνέχεια, σκιαγραφείται το πλαίσιο των πιο βασικών από αυτά:

1. *Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency):* Με αυτήν την αξιοπιστία αξιολογείται η ομοιογένεια των ερωτήσεων της κλίμακας, δηλαδή του ερωτηματολογίου. Με την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμάται αν οι συμμετέχοντες απαντούν με παρόμοιο τρόπο στα στοιχεία του ερωτηματολογίου (Saris & Gallhofer, 2007).

2. *Η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest):* Με τον τρόπο αυτό, αξιολογείται το κατά πόσον είναι σταθερές οι απαντήσεις, στις ίδιες ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία καθορίζεται από την εκτίμηση του βαθμού συσχέτισης των απαντήσεων των

συμμετεχόντων, στις ίδιες ερωτήσεις, σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Για την ικανοποίηση του αιτήματος αυτού, εφαρμόζουμε τη μέτρηση δύο φορές στα ίδια άτομα και κάτω από τις ίδιες συνθήκες, ώστε να συσχετίσουμε τα αποτελέσματα. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή ώστε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνεται κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες, χωρίς να έχει μεσολαβήσει κάποιο γεγονός που να επηρεάζει τις απαντήσεις (Gillham, 2007).

3. *Η αξιοπιστία των εναλλακτικών τύπων ή παράλληλων μορφών (alternative-forms reliability ή parallel-forms reliability):* Πρόκειται για παράλληλους τύπους της ίδιας κλίμακας, δηλαδή του ίδιου ερωτηματολογίου, που εφαρμόζονται στα ίδια άτομα εναλλακτικά, ώστε να συσχετιστούν τα αποτελέσματα μεταξύ τους. Η συγκεκριμένη αξιοπιστία χρησιμοποιείται για να εξουδετερώσει την επίδραση του «αποτελέσματος μνήμης» που υπεισέρχεται στην εκτίμηση της αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου (Gillham, 2007).

4. *Η αξιοπιστία των ημίκλαστων ή δύο τμημάτων (split-half reliability):* Εάν δεν έχουμε παράλληλους τύπους της ίδιας κλίμακας, εφαρμόζουμε την ίδια κλίμακα μία μόνο φορά αλλά μελετούμε ξεχωριστά τις μονές από τις ζυγές απαντήσεις ή γενικά εξετάζουμε δύο διαφορετικά τμήματα του ερωτηματολογίου (Brink, 2004). Εξετάσουμε στη συνέχεια τη συσχέτιση των απαντήσεων των δύο τμημάτων. Υψηλή συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων υποδηλώνει και υψηλή αξιοπιστία, του ερωτηματολογίου.

#### **4.4.3 Παράγοντες που απειλούν την αξιοπιστία**

Η αξιοπιστία μπορεί να απειληθεί από διάφορους παράγοντες, όπως:

- το σφάλμα του συμμετέχοντος ή το σφάλμα του παρατηρητή (Robson, 2007),
- οι τυχαίες απαντήσεις,
- τα λάθη κατά τη διαδικασία απάντησης των ερωτήσεων της έρευνας,
- οι ασαφείς οδηγίες,
- οι διαφορετικές συνθήκες,
- οι διακυμάνσεις όσον αφορά τα κίνητρα, τη διάθεση ή τα συναισθήματα των συμμετεχόντων.

συμμετεχόντων.

Επιπλέον, πρέπει να εξασφαλιστεί ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο θα είναι κατάλληλο και αντιπροσωπευτικό για τη συγκεκριμένη έρευνα. Πρέπει να τονισθεί ότι η αξιοπιστία είναι προϋπόθεση της εγκυρότητας, δηλαδή ένα μέτρο που δεν είναι αξιόπιστο δεν μπορεί να είναι έγκυρο, αλλά και η αξιοπιστία δεν επαρκεί για να εξασφαλίσει την

εγκυρότητα. Είναι δυνατόν μία κλίμακα να έχει ικανοποιητική αξιοπιστία αλλά όχι επαρκή εγκυρότητα.

## **4.5 Εγκυρότητα**

Η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου αφορά στο βαθμό στον οποίο το ερωτηματολόγιο μετρά την έννοια ή την μεταβλητή που διατείνεται ότι μετρά. Αν η εγκυρότητα είναι μεγάλη, τότε αντίστοιχα το συστηματικό σφάλμα, δηλαδή η διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της θεωρητικής τιμής που μετράται, θα είναι μικρή. Επειδή όμως η εξάλειψη του συγκεκριμένου σφάλματος αποτελεί στην πραγματικότητα κάτι το ανέφικτο, για το λόγο αυτό τέλεια εγκυρότητα δεν εμφανίζεται στην πράξη. Η εκτίμηση της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου περιλαμβάνει την εκτίμηση της εγκυρότητας περιεχομένου, την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, την εγκυρότητα κριτηρίου και την εγκυρότητα όψης. Στη συνέχεια αναφέρεται συνοπτικά η σημασία του καθενός από αυτά.

### *Εγκυρότητα περιεχομένου*

Η εγκυρότητα περιεχομένου αφορά στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα ερωτηματολόγιο και αφορά κυρίως στα στοιχεία που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο. Τα στοιχεία αυτά δημιουργούνται από τους ερευνητές, και για το λόγο αυτό θα πρέπει να αναφέρονται με σαφήνεια οι βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

### *Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής*

Αφορά στο βαθμό στον οποίο ένα ερωτηματολόγιο αντανακλά το πραγματικό θεωρητικό νόημα της προς εξέταση έννοιας. Η συγκεκριμένη εγκυρότητα αφορά κυρίως σε ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες, στην εκπαίδευση και στην ψυχολογία. Ο έλεγχος εννοιολογικής κατασκευής είναι στην πράξη υποκειμενικός και απαιτείται η διεξαγωγή ερευνών σε διάφορες χώρες και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

### *Εγκυρότητα όψης*

Η εγκυρότητα όψης δεν αποτελεί εγκυρότητα με τη στενή στατιστική έννοια. Κάθε ερωτηματολόγιο το οποίο είναι αποδεκτό από τους συμμετέχοντες ως προς τη μορφή του και τις ερωτήσεις του και δεν δημιουργεί προβλήματα, ικανοποιεί τη συγκεκριμένη εγκυρότητα. Θα πρέπει να τονιστεί ότι κάθε ερωτηματολόγιο ή ενότητα δεν είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει όλους τους ελέγχους αξιοπιστίας και εγκυρότητας που προαναφέρθηκαν. Αυτό εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από τη φύση του ερωτηματολογίου, το είδος των ερωτήσεων και την κλίμακα μέτρησης.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επειδή χρησιμοποιήθηκε σε παρόμοιες έρευνες μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ικανοποιεί την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής και μαζί με την πιλοτική εφαρμογή του, μπορεί να ανταποκριθεί και να συσχετίσει τις απαντήσεις με τις συγκεκριμένες έννοιες που μετράει.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική (quantitative research) και πρωτογενής (primary research). Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια (questionnaires) σε 160 εκπαιδευτικούς των Γενικών Λυκείων του Νομού Καβάλας, διότι το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις, που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994). Η χρήση του ερωτηματολογίου ενδείκνυται γιατί έχει χαμηλό κόστος, οικειότητα, άμεση σύγκριση των δεδομένων, διέγερση του ενδιαφέροντος αλλά και ανωνυμία, η οποία μπορεί να διασφαλίζει τιμότερες και ειλικρινέστερες απαντήσεις (Μαστρογιάννης, 2011).

#### **4.6 Περιγραφή ερωτηματολογίου**

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες των Cohen, Manion και Morrison, που περιλαμβάνονται στο βιβλίο τους «Research Methods in Education», σε μετάφραση Κυρανάκη Σ. κ.ά. (Cohen et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα Α) είχε συνολικά 18 ερωτήσεις, όλες κλειστού τύπου.

Οι πέντε πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και ήταν το φύλο, η ηλικία, ο κλάδος της ΠΕ στον οποίο ανήκουν, αν έχουν άλλες σπουδές εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών και τα έτη που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και συνεπώς έχουν διδακτική εμπειρία.

Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αφορούν στην ενδοσχολική επιμόρφωση.

Συγκεκριμένα, η έκτη ερώτηση αφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επιμόρφωση και απαντάται με την κλίμακα Likert πέντε σημείων, όπου το 1 αντιστοιχεί στο «Καθόλου», το 2 στο «Λίγο», το 3 στο «Αρκετά», το 4 στο «Πολύ» και το 5 στο «Πάρα Πολύ».

Η έβδομη ερώτηση αφορά στους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αποτελείται από έξι υποερωτήσεις-λόγους, όπου κάθε μία υποερώτηση απαντάται στην κλίμακα «Καθόλου» έως «Πάρα Πολύ».

Η όγδοη ερώτηση είναι μία ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων, όπου ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός καλείται να δηλώσει από ποιους φορείς έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης.

Οι ερωτήσεις 9 έως 13 που ακολουθούν σχετίζονται με την άποψη των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του προγράμματος και την αναγκαιότητα του, αλλά και για την επιθυμία συμμετοχής τους, με διάφορους τρόπους, όπως στην οργάνωση, στην επιλογή της θεματολογίας και στην υλοποίηση των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Και σε αυτήν την ομάδα των ερωτήσεων οι απαντήσεις είναι στην κλίμακα «Καθόλου» έως «Πάρα Πολύ».

Η ερώτηση 14 αφορά τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση καθίσταται αναγκαία σε ενδοσχολικό επίπεδο. Αποτελείται από έξι υποερωτήσεις, όπου κάθε μία απαντάται στην κλίμακα «Καθόλου» έως «Πάρα Πολύ».

Οι ερωτήσεις 15 και 16 είναι ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων. Η ερώτηση 15 αφορά στο χρόνο που θα ήθελε ο κάθε εκπαιδευτικός να γίνονται οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις και είχε τη δυνατότητα να επιλέξει περισσότερες από μία επιλογές. Οι διαθέσιμες απαντήσεις ήταν «Απογευματινές ώρες», «Τα Σαββατοκύριακα», «Κατά την έναρξη του σχολικού έτους» και «Ημέρες Διακοπών». Η ερώτηση 16 αφορά στις μεθόδους και στις τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν να διεξάγονται οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα σε οκτώ απαντήσεις.

Η ερώτηση 17 αφορά στο περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων και αποτελείται από δέκα υποερωτήσεις κάθε μία εκ των οποίων είναι στην κλίμακα «Καθόλου» έως «Πάρα Πολύ».

Τέλος, η ερώτηση 18 είναι και αυτή μία ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων, όπου ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός δηλώνει την επιθυμία του ως προς το πρόσωπο ή τον φορέα, το

οποίο προτιμά να διεξάγει τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Μπορεί να επιλέξει όσες απαντήσεις επιθυμεί από ένα σύνολο επτά πιθανών φορέων-προσώπων.

#### 4.6.1 Πιλοτικό ερωτηματολόγιο

Το πιλοτικό ερωτηματολόγιο (η δοκιμή δηλαδή σε ένα μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων), είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για να διαπιστώσουμε την αξιοπιστία, την αποτελεσματικότητα και το βαθμό κατανόησης του ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε. Είναι ένα στάδιο που βοηθάει να ελεγχθεί στην πράξη αν ικανοποιούνται οι παρακάτω συνθήκες:

1. Η ορολογία που χρησιμοποιείται γίνεται εύκολα κατανοητή από τους ερωτώμενους και δε χρειάζονται περαιτέρω διευκρινήσεις.
2. Η σειρά των ερωτήσεων δεν προκαλεί προβλήματα στον ειρμό των απαντήσεων των ερωτώμενων.
3. Ικανοποιείται η συλλογή των στοιχείων για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, και
4. Δεν είναι ιδιαίτερα κουραστικό και χρονοβόρο προκαλώντας την αδιαφορία ή τον εκνευρισμό των ατόμων που συμμετέχουν (Javeau, 1996).

Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι αποδεκτό αναφορικά με την εγκυρότητα όψης, εφόσον οι ίδιοι συμμετέχοντες το εγκρίνουν. Η εγκυρότητα όψης αφορά στην εμφάνιση και τη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου και χρησιμοποιείται κυρίως στην περίπτωση που το ερωτηματολόγιο αποτελείται και από δημογραφικά χαρακτηριστικά, κάτι το οποίο συμβαίνει στη συγκεκριμένη έρευνα.

Η συμπλήρωση, του πιλοτικού ερωτηματολογίου έγινε από 10 εκπαιδευτικούς 3 όμορων σχολείων στις 22/10/2017 με προσωπική επαφή μου και παρουσία μου κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης. Για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διαπιστώθηκαν τα παρακάτω στοιχεία:

- Ο μέσος όρος συμπλήρωσης ήταν 10 περίπου λεπτά.
- Οι οδηγίες που δόθηκαν υπήρξαν κατατοπιστικές.
- Δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα κατανόησης σε κάποια ερώτηση και ούτε χρειάστηκαν επιπλέον επεξηγήσεις σε κανένα σημείο του ερωτηματολογίου.
- Δεν υπήρξε ερώτηση που έφερε σε δύσκολη θέση για προσωπικούς ή άλλους λόγους τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς.
- Η εμφάνιση του ερωτηματολογίου ήταν ευχάριστη και εύχρηστη (Bell, 1999).

Η αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου (test-retest reliability) έγινε μετά από μία εβδομάδα (29/10/2017), στα ίδια άτομα, με το ερωτηματολόγιο παραλλαγμένο όσον αφορά τη σειρά των ερωτήσεων. Έτσι αποδείχθηκε η ύπαρξη ισχυρής θετικής συσχέτισης η οποία δηλώνει την ύπαρξη αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου. Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου εκτιμήθηκε η μη ύπαρξη κάποιας σημαντικής μεταβολής ή κάποιου γεγονότος μεταξύ των δύο διαφορετικών χρονικών στιγμών (π.χ. σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου, υλοποίηση επιμορφωτικού προγράμματος, έγγραφο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας κ.λπ.), που μπορεί να επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Επί πλέον, ιδιαίτερης σημασίας ήταν το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε (μία εβδομάδα) μεταξύ της συμπλήρωσης, για δεύτερη φορά, του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες, λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση που είναι γνωστή ως αποτέλεσμα μνήμης (memory effect) και την οποία πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψη τους οι ερευνητές στον καθορισμό του χρονικού διαστήματος που μεσολαβεί μεταξύ της πρώτης και δεύτερης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από 1 Νοεμβρίου 2017 έως και 31 Ιανουαρίου 2018.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας δεν απαιτήθηκαν ιδιαίτερα οικονομικά έξοδα.

Τα ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS 25. Τα ερευνητικά-στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η Παραγοντική Ανάλυση, η Ανάλυση Αξιοπιστίας, οι στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων (τ-τεστ), η Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν Παράγοντα και ο έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson.

Στη συνέχεια παρατίθενται όλα τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της έρευνας, όπως προέκυψαν από πίνακες συχνοτήτων και διαγράμματα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Αποτελέσματα της έρευνας

#### 5.1 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

Αρχικά παρατίθενται κάποια περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, απαντήθηκαν 160 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας. Από αυτούς οι 96 (60%) είναι γυναίκες και οι 64 (40%) άνδρες, με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να έχουν ηλικία από 47 έως 57 ετών (ποσοστό 50,6%) και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 36 με 46 με ποσοστό 36,3%, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.1, γεγονός που οφείλεται στο μη διορισμό νέων εκπαιδευτικών τα τελευταία εννέα χρόνια. Γενικά, η μέση ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών είναι τα 48,5 έτη, με τυπική απόκλιση 6,56 έτη. Ο μικρότερος εκπαιδευτικός του δείγματος έχει ηλικία 28 έτη, ενώ ο μεγαλύτερος ήταν 62 ετών.

**Πίνακας 5.1** Ηλικία ερωτώμενων εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό
25-35	5	3,1
36-46	58	36,3
47-57	81	50,6
>58	16	10,0
Σύνολο	160	100,0

Ο Πίνακας 5.2 παρουσιάζει τα έτη υπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό έχουν από 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 38,8%), ενώ ένα ποσοστό 35,6% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών έχουν από 21 μέχρι 30 έτη υπηρεσίας. Γενικά, κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν 19,5 έτη υπηρεσίας, με τυπική απόκλιση 8,07 έτη. Ο εκπαιδευτικός με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας, εργάζεται 2 έτη, ενώ τα περισσότερα έτη υπηρεσίας που εμφανίστηκαν στο δείγμα είναι 35.

**Πίνακας 5.2** Έτη υπηρεσίας ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

	Συχνότητα	Ποσοστό
0-10	24	15,0
11-20	62	38,8
21-30	57	35,6
>30	17	10,6
Σύνολο	160	100,0



Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις και οι περισσότεροι από αυτούς έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις που διοργανώθηκαν από τα Π.Ε.Κ. (27%) και τους Σχολικούς Συμβούλους (27,7%), όπως φαίνεται από τον επόμενο Πίνακα 5.3. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη ερώτηση είναι πολλαπλών απαντήσεων και τα ποσοστά που αναφέρονται προέκυψαν από την αναγωγή στο 100%, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.3. Αρκετά μικρό ποσοστό (2,8%) των ερωτώμενων δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).

**Πίνακας 5.3** Παρακολούθηση επιμορφώσεων από φορείς.

Παρακολούθηση		Απαντήσεις		Ποσοστό επί των περιπτώσεων
		N	Ποσοστό	
Παρακολούθηση	Υπουργείο Παιδείας	69	12,9%	43,1%
	ΠΕΚ	144	27,0%	90,0%
	Σχολικούς Συμβούλους	148	27,7%	92,5%
	ΑΕΙ	56	10,5%	35,0%
	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	26	4,9%	16,3%
	ΕΚΔΔΑ	15	2,8%	9,4%
	Σχολείο Υπηρετήσης	76	14,2%	47,5%
Σύνολο		534	100,0%	333,8%

Όσο αφορά στον κλάδο Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (ΠΕ), συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλους σχεδόν τους κλάδους, αλλά οι περισσότεροι ανήκουν στον κλάδο Π.Ε 02 (Φιλολόγων) (51 εκπαιδευτικοί), ενώ 27 εκπαιδευτικοί ανήκουν στον κλάδο Π.Ε 03 (Μαθηματικών).

Σχετικά με το αν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιον άλλον τίτλο σπουδών, πέραν του βασικού τους τίτλου, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.4 που ακολουθεί, η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (ποσοστό 65%) δήλωσαν ότι δεν έχουν άλλον τίτλο σπουδών, πέραν του βασικού. Το ένα τέταρτο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (ποσοστό 25%) δήλωσε ότι έχει Μεταπτυχιακό και μόλις το 5,6% του συνόλου των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν διδακτορικό. Πολύ λίγοι ερωτώμενοι (4,4%) δήλωσαν ότι έχουν στην κατοχή τους Δεύτερο Πτυχίο.

**Πίνακας 5.4** Λήψη άλλου τίτλου σπουδών πέραν του βασικού.

Απάντηση		Συχνότητα	Ποσοστό
		Δεύτερο πτυχίο	7
Μεταπτυχιακό	40	25,0	
Διδακτορικό	9	5,6	
Κανένα από τα παραπάνω	104	65,0	
Σύνολο	160	100,0	

Πολύ σημαντικό στοιχείο, το οποίο θα χρειαστεί στη συνέχεια, για τη διερεύνηση των βασικών υποθέσεων της έρευνας, είναι η άποψη των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για το χρόνο που επιθυμούν να γίνονται οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν πολλαπλών απαντήσεων, που σημαίνει ότι κάθε ερωτώμενος εκπαιδευτικός μπορούσε να δώσει περισσότερες από μία απαντήσεις. Όπως προκύπτει από τον επόμενο Πίνακα 5.5 η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (60,6%) (με αναγωγή στο 100%) δήλωσε ότι προτιμάει οι επιμορφώσεις να πραγματοποιούνται κατά την έναρξη του σχολικού έτους. Επίσης, ένα ποσοστό 26,3% δηλώνει ότι προτιμάει να γίνονται τις απογευματινές ώρες. Πολύ μικρό ποσοστό δηλώνει ως προτίμηση τα Σαββατοκύριακα (9,1%) και ακόμη μικρότερο τις ημέρες των διακοπών (4%).

**Πίνακας 5.5** Χρόνος προτίμησης των ενδοσχολικών επιμορφώσεων

		Απαντήσεις		Ποσοστό επί των περιπτώσεων
		N	Ποσοστό	
\$Διεξαγ	Τις Απογευματινές ώρες	46	26,3%	28,7%
	Τα Σαββατοκύριακα	16	9,1%	10,0%
	Κατά την έναρξη του σχολικού έτους	106	60,6%	66,3%
	Στις ημέρες διακοπών	7	4,0%	4,4%
Σύνολο		175	100,0%	109,4%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Ο Πίνακας 5.6 που ακολουθεί παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο και τις τεχνικές τις οποίες θα επιθυμούσαν να διεξάγονται οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Και η συγκεκριμένη ερώτηση είναι πολλαπλών απαντήσεων, αφού οι ερωτώμενοι μπορούσαν να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τον Πίνακα 5.6 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (21,3% με αναγωγή στο 100%) προτιμούν οι ενδοσχολικές ενημερώσεις να γίνονται μέσω των δειγματικών διδασκαλιών. Επίσης, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (17,5%) επιθυμούν οι ενημερώσεις να γίνονται με εισηγήσεις και εργαστήρια, ενώ πολύ μικρό ποσοστό δήλωσε σκέτο εισηγήσεις (3,4%) ή ατομικές εργασίες (2,2%).

**Πίνακας 5.6** Μέθοδοι και τεχνικές προτίμησης διεξαγωγής ενδοσχολικών επιμορφώσεων.

Προτίμηση Τεχνικής		Απαντήσεις		Ποσοστό επί των περιπτώσεων
		N	Ποσοστό	
	Εισηγήσεις	16	3,4%	10,0%
	Εισηγήσεις και εργαστήρια	81	17,5%	50,6%
	Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών	99	21,3%	61,9%
	Πρακτική άσκηση με μικροδιδασκαλίες	72	15,5%	45,0%
	Οργάνωση και υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών ερευνητικών εργασιών (project)	52	11,2%	32,5%

Ατομικές εργασίες	10	2,2%	6,3%
Βιωματικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι ρόλων)	69	14,9%	43,1%
Μικτή επιμόρφωση (δια ζώσης και εξ αποστάσεως)	65	14,0%	40,6%
<b>Σύνολο</b>	<b>464</b>	<b>100,0%</b>	<b>290,0%</b>

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Τέλος, σε σχέση με την επιθυμία των εκπαιδευτικών για τους επιμορφωτές, προκύπτει ο Πίνακας 5.7, ο οποίος είναι επίσης ένας πίνακας πολλαπλών απαντήσεων. Από τον Πίνακα 5.7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν η επιμόρφωση να πραγματοποιείται από έμπειρους και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 35,2%). Σημαντικό ποσοστό επίσης (21,1%) δήλωσε ότι θα επιθυμούσε η επιμόρφωση να πραγματοποιείται από μέλη επιστημονικών συλλόγων και φορέων. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών θα προτιμούσαν η επιμόρφωση να γίνεται από διευθυντές. Είτε είναι Διευθυντές Εκπαίδευσης (ποσοστό 1,8%), είτε Διευθυντές Σχολείων (2,6%).

**Πίνακας 5.7** Επιθυμητοί φορείς ενδοσχολικών επιμορφώσεων

		Απαντήσεις		Ποσοστό επί των περιπτώσεων
		N	Ποσοστό	
Επιθυμητός Φορέας Υλοποίησης	Σχολικοί Σύμβουλοι	68	17,5%	42,5%
	Μέλη Δ.Ε.Π.	56	14,4%	35,0%
	Διευθυντές Εκπαίδευσης	7	1,8%	4,4%
	Διευθυντές Σχολείων	10	2,6%	6,3%
	Έμπειροι και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί	137	35,2%	85,6%
	Υπεύθυνοι προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και Αγωγής Σταδιοδρομίας	29	7,5%	18,1%
	Μέλη Επιστημονικών Συλλόγων και Φορέων	82	21,1%	51,2%
	<b>Σύνολο</b>	<b>389</b>	<b>100,0%</b>	<b>243,1%</b>

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

## 5.2 Παραγοντική Ανάλυση

Στη συνέχεια της ανάλυσης, θα πραγματοποιηθεί παραγοντική ανάλυση, για τον καθορισμό της εγκυρότητας κάποιων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, αλλά και της εξαγωγής των παραγόντων-μεταβλητών που θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια της στατιστικής επεξεργασίας.

Με τον όρο παραγοντική ανάλυση εννοούμε μία πολυμεταβλητή (multivariate) στατιστική μέθοδο ανάλυσης δεδομένων της οποίας πρωταρχικός σκοπός είναι να προσδιορίσει τη δομή ενός συνόλου δεδομένων. Η παραγοντική ανάλυση μελετά τη συσχέτιση μεταξύ μεγάλου αριθμού αλληλοσυνδεόμενων μεταβλητών δια μέσου της

ομαδοποίησης αυτών σε παράγοντες (factors). Ερμηνεύει επίσης κάθε παράγοντα σύμφωνα με τη σημασία των μεταβλητών και συγκεντρώνει πολλές μεταβλητές δημιουργώντας λίγους παράγοντες, για κάθε έναν από τους οποίους υπολογίζει το σκορ το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως καινούρια μεταβλητή σε παλινδρόμηση, ανάλυση διακύμανσης ελέγχους υποθέσεων και πολλά άλλα.

Βασικές προϋποθέσεις για την παραγοντική ανάλυση είναι οι μεταβλητές να είναι ποσοτικές σε οποιαδήποτε κλίμακα, ή μεταβλητές οι οποίες εκφράζουν απόψεις σε διάφορα θέματα αρκεί να υπάρχει μία αριθμητική κλίμακα διαβάθμισης. Επίσης το μέγεθος του δείγματος να μην είναι μικρότερο των 50 ατόμων με αποδεκτή αναλογία 10-20 άτομα ανά μεταβλητή. (Δημητριάδης, Ε, 2003)

### 5.2.1 Παραγοντική Ανάλυση για τους λόγους ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Στην πρώτη παραγοντική ανάλυση συμμετείχε η ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου, η οποία σχετίζεται με τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την άποψή τους. Για τη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax), αφού θέλουμε να μην υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των εξαγόμενων παραγόντων (Field, 2009).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης έδειξαν τα εξής στοιχεία: Ο δείκτης ΚΜΟ που μετράει την καταλληλότητα του δείγματος έχει τιμή  $KMO=0,625 > 0,5$  (πίνακας 5.8) που φανερώνει ότι το μέγεθος του δείγματος είναι πολύ καλό για την συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση.

**Πίνακας 5.8** Δείκτης ΚΜΟ και έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,625
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	282,367
	df	15
	Sig.	,000

Επίσης, από τον Πίνακα 5.8 φαίνεται ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Bartlett's test of sphericity). Ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ( $X^2=282,367$  βε=15, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,000 < 0,01$ ). Στον Πίνακα 5.9 (βλέπε παράρτημα Β) παρατηρούμε ότι η παραγοντική ανάλυση έδωσε δύο παράγοντες οι οποίοι συνολικά ερμηνεύουν το 66,302% της

ολικής μεταβλητότητας, ποσοστό αρκετά ικανοποιητικό. Οι αρχικές μεταβλητές φορτίζουν σε καθένα από τους δύο παράγοντες, όπως μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 5.10 που ακολουθεί. Κάθε μεταβλητή φορτίζει σε εκείνον τον παράγοντα με την μεγαλύτερη τιμή φόρτισης.

**Πίνακας 5.10** Τιμές φόρτισης των αρχικών μεταβλητών στους δύο παράγοντες.

Λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ενδοσχολική επιμόρφωση.	Παράγοντας	
	1	2
Εμπλουτισμός της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών	<b>,528</b>	,438
Εμπλουτισμός της διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών	,178	<b>,906</b>
Εμπλουτισμός της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών	-,004	<b>,898</b>
Εξέλιξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας	<b>,795</b>	,041
Υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	<b>,865</b>	-,040
Οι συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις	<b>,642</b>	,229

Από τον Πίνακα 5.10 προκύπτει ότι δύο είναι οι βασικοί παράγοντες που δημιουργήθηκαν για την ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου. Ο πρώτος παράγοντας έχει τις ερωτήσεις-λόγους: «Εμπλουτισμός της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών», «Εξέλιξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας», «Υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων» και «Οι συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις». Ο δεύτερος παράγοντας έχει τις ερωτήσεις-λόγους: «Εμπλουτισμός της διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών», και «Εμπλουτισμός της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών».

Από τις ερωτήσεις που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα, μπορούμε συνεπώς, να υποθέσουμε ότι δύο είναι οι βασικοί λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την άποψή τους. Ο πρώτος είναι «Τεχνολογικοί Λόγοι» (1<sup>ος</sup> Παράγοντας) και ο δεύτερος «Εμπλουτισμός Γνώσεων» (2<sup>ος</sup> Παράγοντας).

### ***Ανάλυση Αξιοπιστίας Παραγόντων***

Για την ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων που δημιουργήθηκαν χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Alpha του Cronbach. Τιμές του συγκεκριμένου συντελεστή μεγαλύτερες από 0,6 φανερώνουν την ύπαρξη υψηλής αξιοπιστίας, γεγονός που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες ομάδες ερωτήσεων είναι ικανές στο να μετρήσουν την έννοια που διατείνεται ότι μετρούν. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης, για κάθε έναν από τους παράγοντες, παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.11:

**Πίνακας 5.11** Συντελεστές Alpha του Cronbach για τους δύο παράγοντες

Παράγοντας	Cronbach's Alpha
Τεχνολογικοί Λόγοι	0,693
Εμπλουτισμός Γνώσεων	0,829

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5.11 και οι δύο παράγοντες που δημιουργήθηκαν είναι αξιόπιστοι, αφού ο συντελεστής Alpha του Cronbach υπερβαίνει το όριο του 0,6. Συνεπώς, οι συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια της έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις.

### 5.2.2 Παραγοντική Ανάλυση για τους λόγους της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικό επίπεδο

Στη δεύτερη παραγοντική ανάλυση συμμετείχε η ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου η οποία σχετίζεται με τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικό επίπεδο, σύμφωνα πάντα με την άποψή τους. Για τη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax), αφού θέλουμε να μην υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των εξαγόμενων παραγόντων (Field, 2009).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης έδειξαν τα εξής στοιχεία: Ο δείκτης KMO που μετράει την καταλληλότητα του δείγματος έχει τιμή  $KMO=0,781 > 0,5$  (Πίνακας 5.12) που φανερώνει ότι το μέγεθος του δείγματος είναι πάρα πολύ καλό για την συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση.

**Πίνακας 5.12** Δείκτης KMO και έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,781
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	381,939
	df	15
	Sig.	,000

Επίσης, από τον Πίνακα 5.12 φαίνεται ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Bartlett's test of sphericity). Ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ( $X^2=381,939$  βε=15, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,000 < 0,01$ ). Στον Πίνακα 5.13 (βλέπε παράρτημα Β) παρατηρούμε ότι η παραγοντική ανάλυση έδωσε δύο παράγοντες οι οποίοι συνολικά ερμηνεύουν το 72,559% της ολικής μεταβλητότητας, ποσοστό πάρα πολύ ικανοποιητικό. Οι αρχικές μεταβλητές φορτίζουν σε καθένα από τους δύο παράγοντες, όπως μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 5.14

που ακολουθεί. Κάθε μεταβλητή φορτίζει σε εκείνον τον παράγοντα με την μεγαλύτερη τιμή φόρτισης.

**Πίνακας 5.14** Τιμές φόρτισης των αρχικών μεταβλητών στους δύο παράγοντες.

Λόγοι επιμόρφωσης σε ενδοσχολικό επίπεδο	Παράγοντας	
	1	2
Οικείο περιβάλλον	,151	,740
Εύκολη πρόσβαση	,108	,874
Ευελιξία προγραμματισμού	,392	,787
Στοχευμένη επιμόρφωση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών	,854	,222
Αυτορρυθμιζόμενες προτεραιότητες στη επιμόρφωση	,863	,159
Δυνατότητα άμεσης πρακτικής εφαρμογής των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	,803	,197

Από τον Πίνακα 5.14 προκύπτει ότι δύο είναι οι βασικοί παράγοντες που δημιουργήθηκαν για την ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου. Ο πρώτος παράγοντας έχει τις ερωτήσεις-λόγους: «Στοχευμένη επιμόρφωση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών», «Αυτορρυθμιζόμενες προτεραιότητες στη επιμόρφωση», και «Δυνατότητα άμεσης πρακτικής εφαρμογής των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων». Ο δεύτερος παράγοντας έχει τις ερωτήσεις-λόγους: «Οικείο περιβάλλον», «Εύκολη πρόσβαση» και «Ευελιξία προγραμματισμού».

Από τις ερωτήσεις που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα, μπορούμε συνεπώς, να υποθέσουμε ότι δύο είναι οι βασικοί λόγοι που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε ενδοσχολικό επίπεδο, σύμφωνα με την άποψή τους. Με βάση τις έννοιες των ερωτήσεων που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα, μπορούμε να ονομάσουμε τους παράγοντες ως εξής. Ο πρώτος είναι οι «Πρακτικοί Λόγοι» (1<sup>ος</sup> Παράγοντας) και ο δεύτερος οι «Ειδικοί Λόγοι» (2<sup>ος</sup> Παράγοντας).

### ***Ανάλυση Αξιοπιστίας Παραγόντων***

Για την ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων που δημιουργήθηκαν χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Alpha του Cronbach. Τιμές του συγκεκριμένου συντελεστή μεγαλύτερες από 0,6 φανερώνουν την ύπαρξη υψηλής αξιοπιστίας, γεγονός που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες ομάδες ερωτήσεων είναι ικανές στο να μετρήσουν την έννοια που διατείνεται ότι μετρούν. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης, για κάθε έναν από τους παράγοντες, παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.15:

**Πίνακας 5.15** Συντελεστές Alpha του Cronbach για τους δύο παράγοντες

Παράγοντας	Cronbach's Alpha
Πρακτικοί Λόγοι	0,772
Ειδικοί Λόγοι	0,829

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.15 και οι δύο παράγοντες που δημιουργήθηκαν είναι αξιόπιστοι, αφού ο συντελεστής Alpha του Cronbach υπερβαίνει το όριο του 0,6. Συνεπώς, οι συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια της έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις.

### 5.2.3 Παραγοντική Ανάλυση για το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων

Στην τρίτη παραγοντική ανάλυση συμμετείχε η ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου η οποία σχετίζεται με το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, σύμφωνα πάντα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Για τη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax), αφού θέλουμε να μην υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των εξαγόμενων παραγόντων (Field, 2009).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης έδειξαν τα εξής στοιχεία: Ο δείκτης KMO που μετράει την καταλληλότητα του δείγματος έχει τιμή  $KMO=0,781 > 0,5$  (πίνακας 5.16) που φανερώνει ότι το μέγεθος του δείγματος είναι πάρα πολύ καλό για την συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση.

**Πίνακας 5.16** Δείκτης KMO και έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,792
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	529,383
	df	45
	Sig.	,000

Επίσης, από τον Πίνακα 5.16 φαίνεται ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Bartlett's test of sphericity). Ο έλεγχος έδειξε ότι και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ( $X^2=529,383$  βε=45, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,000 < 0,01$ ). Στον Πίνακα 5.17 (βλέπε παράρτημα Β) παρατηρούμε ότι η παραγοντική ανάλυση έδωσε τρεις παράγοντες οι οποίοι συνολικά ερμηνεύουν το 63,754% της ολικής μεταβλητότητας, ποσοστό πάρα πολύ ικανοποιητικό. Οι αρχικές μεταβλητές φορτίζουν σε καθένα από τους τρεις παράγοντες, όπως



μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 5.18 που ακολουθεί. Κάθε μεταβλητή φορτίζει σε εκείνον τον παράγοντα με την μεγαλύτερη τιμή φόρτισης.

**Πίνακας 5.18** Τιμές φόρτισης των αρχικών μεταβλητών στους τρεις παράγοντες.

Το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων θα πρέπει να:	Παράγοντες		
	1	2	3
Συνέχεια των γνώσεων των βασικών σπουδών	,217	-,041	<b>,808</b>
Παρέχει κατάρτιση που αφορούν προαιρετικές δράσεις και προγράμματα	,062	,302	<b>,732</b>
Συνδέει τη θεωρία με την πράξη	,269	,358	<b>,527</b>
Δίνει έμφαση σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και νέες τεχνολογίες	,056	<b>,815</b>	,196
Περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	<b>,813</b>	,135	,071
Περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες	<b>,772</b>	,060	,290
Προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων	<b>,705</b>	,311	,139
Περιλαμβάνει θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές δεξιότητες	<b>,861</b>	,135	,140
Συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	,289	<b>,677</b>	-,021
Δίνει έμφαση στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας	,125	<b>,701</b>	,220

Από τον Πίνακα 5.18 προκύπτει ότι τρεις είναι οι βασικοί παράγοντες που δημιουργήθηκαν για την ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου. Ο πρώτος παράγοντας έχει τις εξής ερωτήσεις που αφορούν στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης: «Περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών», «Περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες», «Προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων» και «Περιλαμβάνει θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές δεξιότητες». Ο δεύτερος παράγοντας έχει τις ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο: «Δίνει έμφαση σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και νέες τεχνολογίες», και «Δίνει έμφαση στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας» και ο τρίτος παράγοντας έχει τις εξής ερωτήσεις: «Συνέχεια των γνώσεων των βασικών σπουδών», «Παρέχει κατάρτιση που αφορούν προαιρετικές δράσεις και προγράμματα» και «Συνδέει τη θεωρία με την πράξη».

Από τις ερωτήσεις που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα, μπορούμε συνεπώς, να υποθέσουμε ότι τρεις είναι οι βασικοί άξονες του περιεχομένου που θα πρέπει να έχει η ενδοσχολική επιμόρφωση, σύμφωνα πάντα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος είναι η «Βάση στους Μαθητές» (1<sup>ος</sup> Παράγοντας), που σημαίνει ότι το περιεχόμενο των επιμορφώσεων, θα πρέπει να έχει ως στόχο τους μαθητές και κυρίως αυτούς με κάποιες ιδιαιτερότητες. Ο δεύτερος είναι η «Βάση στους Εκπαιδευτικούς» (2<sup>ος</sup> Παράγοντας) που σημαίνει ότι το περιεχόμενο των επιμορφώσεων θα πρέπει να έχει ως βάση τους εκπαιδευτικούς και ο τρίτος

άξονας είναι η «Επέκταση Γνώσεων», που σημαίνει ότι το περιεχόμενο των επιμορφώσεων θα πρέπει να επικεντρώνεται γύρω από τις γνώσεις και τη συνέχισή τους ή την επέκτασή τους και σε πρακτικά ζητήματα (3<sup>ος</sup> Παράγοντας).

### ***Ανάλυση Αξιοπιστίας Παραγόντων***

Για την ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων που δημιουργήθηκαν χρησιμοποιήθηκε και σε αυτήν την περίπτωση ο συντελεστής Alpha του Cronbach. Τιμές του συγκεκριμένου συντελεστή μεγαλύτερες από 0,6 φανερώνουν την ύπαρξη υψηλής αξιοπιστίας, γεγονός που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες ομάδες ερωτήσεων είναι ικανές στο να μετρήσουν την έννοια που διατείνεται ότι μετρούν. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης, για κάθε έναν από τους παράγοντες, παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.19:

**Πίνακας 5.19** Συντελεστές Alpha του Cronbach για τους δύο παράγοντες

<b>Παράγοντας</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Βάση στους Μαθητές	0,617
Βάση στους Εκπαιδευτικούς	0,660
Επέκταση Γνώσεων	0,814

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.19 και οι τρεις παράγοντες που δημιουργήθηκαν είναι αξιόπιστοι, αφού ο συντελεστής Alpha του Cronbach υπερβαίνει το όριο του 0,6. Συνεπώς, οι συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια της έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις.

## **5.3 Έλεγχοι υποθέσεων**

### ***Πρώτη ερευνητική υπόθεση***

Στη συνέχεια, για να διερευνηθούν οι βασικές υποθέσεις της έρευνας, αλλά και για να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα πραγματοποιηθούν στατιστικές αναλύσεις, όπως τ-τεστ, ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα και  $\chi^2$  έλεγχοι ανεξαρτησίας. Στους προαναφερθέντες ελέγχους, θα χρησιμοποιηθούν οι παράγοντες-μεταβλητές που προέκυψαν από τις παραγοντικές αναλύσεις της παραγράφου 5.2, αλλά και νέες μεταβλητές που θα δημιουργηθούν, με βάση τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Αρχικά, θα διερευνηθεί η πρώτη υπόθεση (H1) που σχετίζεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τις όποιες διαφορές μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ως προς διάφορες μεταβλητές της έρευνας. Πρώτα θα διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών ως προς την επιθυμία συμμετοχής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιθυμία συμμετοχής στην επιμόρφωση, καθορίστηκε από τις ερωτήσεις 11, 12 και 13 του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη μεταβλητή προέκυψε από το άθροισμα των αντίστοιχων απαντήσεων, και συνεπώς η χαμηλότερη δυνατή τιμή της συγκεκριμένης μεταβλητής είναι το 3 (που εκφράζει μηδενική επιθυμία συμμετοχής) και υψηλότερη δυνατή τιμή είναι το 15 (που εκφράζει απόλυτη επιθυμία συμμετοχής). Για τη διερεύνηση των διαφορών, θα πραγματοποιηθεί ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way Anova). Ο παράγοντας είναι η ηλικιακή ομάδα, με τέσσερα επίπεδα (25-35, 36-46, 47-57 και >58) και η εξαρτημένη μεταβλητή η επιθυμία συμμετοχής. Η υπόθεση που θα ελεγχθεί στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$$

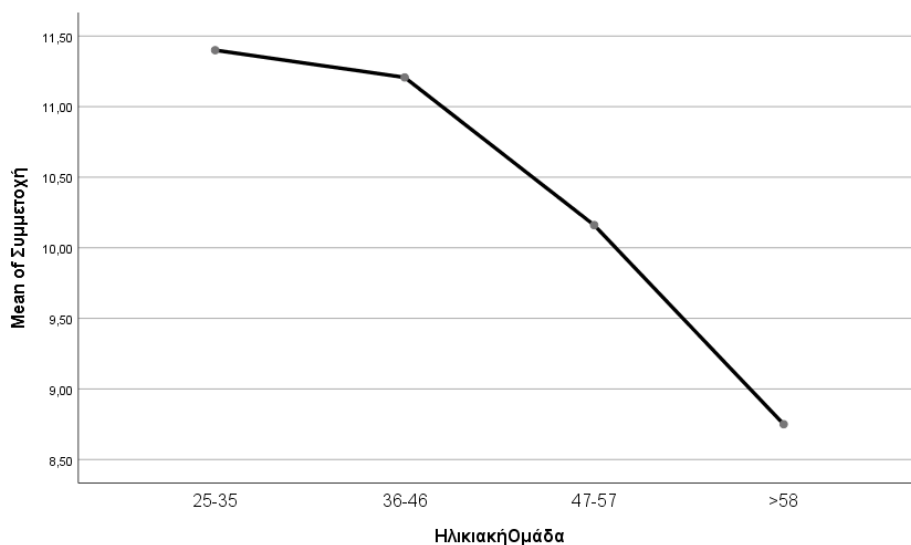
ως προς την εναλλακτική

$$H_a : \text{Κάποιο από τα } \mu_i, i = 1, 2, 3, 4 \text{ διαφέρει από τα υπόλοιπα.}$$

Όπου  $\mu_i, i = 1, 2, 3, 4$  η μέση τιμή της επιθυμίας συμμετοχής για την  $i = 1, 2, 3, 4$  ηλικιακή ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $F(3,159)=7,702$  με  $p\text{-τιμή}=0,000 < 0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι όντως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς το βαθμό επιθυμίας στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.20 καθώς και στο Σχήμα 1, δείχνουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν και τη μικρότερη κατά μέσο όρο επιθυμία να συμμετέχουν σε ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης.

**Πίνακας 5.20** Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ηλικιακών ομάδων

Ηλικιακή Ομάδα	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
>58	16	8,7500	
47-57	81	10,1605	10,1605
36-46	58		11,2069
25-35	5		11,4000
Sig.		,064	,124



**Σχήμα 1** Μέσος βαθμός επιθυμίας συμμετοχής ανά ηλικιακή ομάδα

Ο Πίνακας 5.21 παρουσιάζει τις μέσες τιμές και τις αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις ανά ηλικιακή ομάδα.

**Πίνακας 5.21** Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις

	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
25-35	5	11,400	1,140
36-46	58	11,206	2,141
47-57	81	10,160	1,785
>58	16	8,750	2,463
Σύνολο	160	10,437	2,103

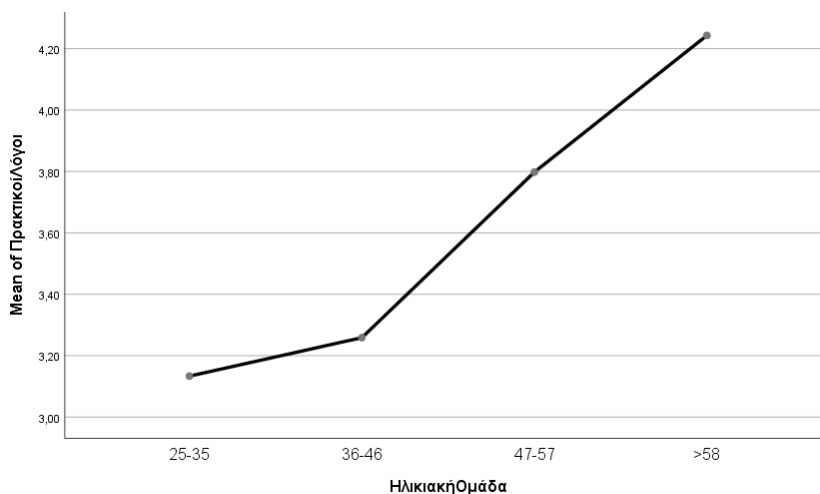
Στη συνέχεια θα διερευνηθεί κατά πόσο οι ηλικιακές ομάδες διαφέρουν ως προς τους λόγους για τους οποίους θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση σε ενδοσχολικό επίπεδο. Θα χρησιμοποιηθεί και σε αυτήν την περίπτωση ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, όπου εξαρτημένες μεταβλητές θα είναι οι «Πρακτικοί Λόγοι» και οι «Ειδικό Λόγοι», όπως προέκυψαν από την αντίστοιχη παραγοντική ανάλυση. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές, που όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη παράγραφο, έχουν υψηλή αξιοπιστία, προέκυψαν από τους μέσους όρους των αντίστοιχων ερωτήσεων που τις αποτελούν.

Τα αποτελέσματα για τους «Πρακτικούς Λόγους» έδειξαν ότι η ανάλυση είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $F(3,159)=8,048$  με  $p\text{-τιμή}=0,000<0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι όντως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς τους «Πρακτικούς Λόγους» που θεωρούν αναγκαίες τις επιμορφώσεις σε ενδοσχολικό επίπεδο. Οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.22 καθώς και στο Σχήμα 2, δείχνουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θεωρούν πιο σημαντικούς τους

«Πρακτικούς Λόγους» για τους οποίους είναι απαραίτητη η επιμόρφωση σε ενδοσχολικό επίπεδο.

**Πίνακας 5.22** Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

Ηλικιακή Ομάδα	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
25-35	5	3,1333	
36-46	58	3,2586	
47-57	81	3,7980	3,7980
>58	16		4,2431
Sig.		,054	,174

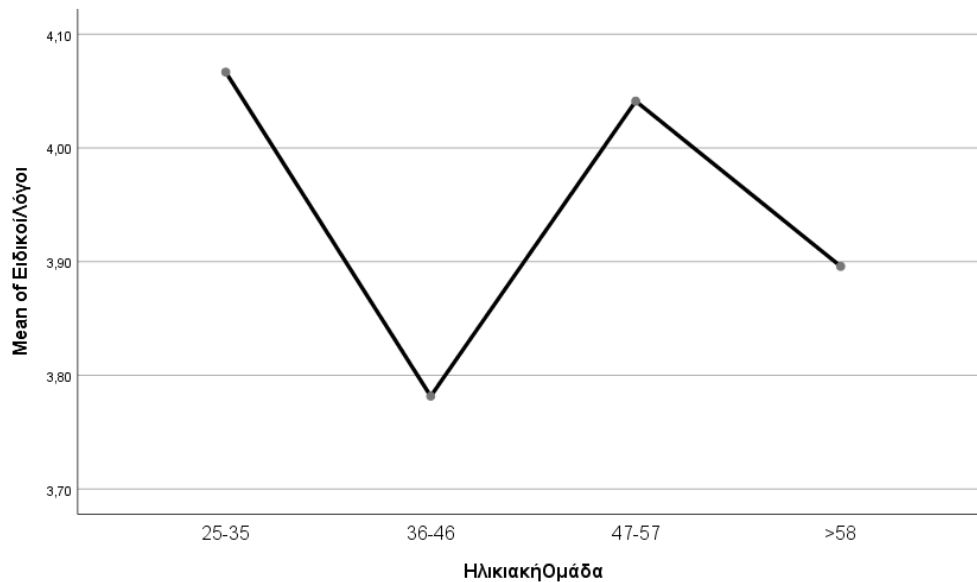


**Σχήμα 2** Μέσος βαθμός θεώρησης των «Πρακτικών Λόγων» ως αναγκαίων, ανά ηλικιακή ομάδα

Τα αποτελέσματα για τους «Ειδικούς Λόγους» έδειξαν ότι και σε αυτήν την περίπτωση η ανάλυση είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $F(3,159)=3,954$  με  $p$ -τιμή= $0,022 < 0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι όντως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως τους «Ειδικούς Λόγους» που θεωρούν αναγκαίες τις επιμορφώσεις σε ενδοσχολικό επίπεδο. Οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.23 καθώς και στο Σχήμα 3, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην ηλικία 35-46 ετών παρουσιάζουν θεωρούν λιγότερο αναγκαίους τους «Ειδικούς Λόγους» για τους οποίους είναι απαραίτητη η επιμόρφωση σε ενδοσχολικό επίπεδο. Περισσότερο αναγκαίους θεωρούν αυτήν την κατηγορία των λόγων οι εκπαιδευτικοί μικρής ηλικίας (25-35) και οι εκπαιδευτικοί από 47 έως 57 ετών.

**Πίνακας 5.23** Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

Ηλικιακή Ομάδα	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
25-35	5	4,073	
47-57	58	4,058	
>58	81	3,898	
36-46	16		3,7980
Sig.		,054	,174



**Σχήμα 3** Μέσος βαθμός θεώρησης των «Ειδικών Λόγων» αναγκαίων ανά ηλικιακή ομάδα

Ο Πίνακας 5.24 παρουσιάζει τις μέσες τιμές και τις αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις ανά ηλικιακή ομάδα, τόσο για τους πρακτικούς, όσο και για τους ειδικούς λόγους.

**Πίνακας 5.24** Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις.

		N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Πρακτικοί Λόγοι	25-35	5	3,133	1,192
	36-46	58	3,258	,830
	47-57	81	3,798	,837
	>58	16	4,243	,901
	Σύνολο	160	3,626	,906
Ειδικόι Λόγοι	25-35	5	4,066	,760
	36-46	58	3,781	,796
	47-57	81	4,041	,689
	>58	16	3,895	,640
	Σύνολο	160	3,933	,731

Στη συνέχεια, για να διαπιστωθεί αν η ηλικία σχετίζεται τόσο με την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όσο και με το χρόνο που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι κατάλληλος για την επιμόρφωση,

πραγματοποιήθηκαν  $X^2$  έλεγχοι ανεξαρτησίας του Pearson. Στην πρώτη περίπτωση οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ηλικιακή ομάδα και ο χρόνος επιμόρφωσης, οι οποίες είναι και οι δύο κατηγορικές. Στη δεύτερη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η ηλικία και η σημαντικότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Για τον χρόνο επιμόρφωσης χρειάστηκε να ενωθούν οι κατηγορίες «Διακοπές» και «Σαββατοκύριακα» σε μία κατηγορία, γιατί οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν μικρότερες του 5 σε ποσοστό άνω του 20%. Σε κάθε μία από τις περιπτώσεις ελέγχθηκε, στο 5% επίπεδο εμπιστοσύνης, η υπόθεση:

$H_0$  : Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

$H_a$  : Οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

Για το χρόνο επιμόρφωσης η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $X^2(6)=13,137$  με  $p$ -τιμή=0,041<0,05) που σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται ότι υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στο χρόνο που προτιμούν να γίνονται οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.25), προκύπτει ότι μεσαίες ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών προτιμούν οι επιμορφώσεις να γίνονται κατά την έναρξη του σχολικού έτους περισσότερο από ό,τι τις απογευματινές ώρες ή τις διακοπές.

**Πίνακας 5.25** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές ηλικία και χρόνος.

Ηλικία		Χρόνος			Σύνολο
		Απογευματινές Ώρες	Σαββατοκύριακα -Διακοπές	Έναρξη σχολικού έτους	
25-35		2	1	2	5
36-46		10	9	43	58
47-57		30	6	53	81
>58		5	5	6	16
Σύνολο		46	21	106	160

Για τη σημαντικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος δεν είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $X^2(6)=7,382$  με  $p$ -τιμή=0,287>0,05) που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται ότι δεν υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στο τι βαθμό θεωρούν σημαντικές τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Όλες οι ηλικιακές ομάδες θεωρούν το ίδιο σημαντικές τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις.

Με βάση τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει ότι η πρώτη υπόθεση της έρευνας ικανοποιείται κατά τα τρία τέταρτα. Φαίνεται ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει την άποψή τους για τους λόγους που καθιστούν τις επιμορφώσεις αναγκαίες σε ενδοσχολικό επίπεδο, επηρεάζει την επιθυμία συμμετοχής σε αυτές καθώς και το χρόνο που πιστεύουν ότι θα πρέπει να γίνονται. Αντιθέτως, δεν φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της ηλικίας και του βαθμού που θεωρούν τις επιμορφώσεις σημαντικές.

### **Δεύτερη ερευνητική υπόθεση**

Για την επαλήθευση ή όχι της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης, θα χρησιμοποιηθούν δύο  $X^2$  έλεγχοι ανεξαρτησίας του Pearson. Αρχικά, θα εξεταστεί κατά πόσο η άποψη για την χρησιμότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων είναι ανεξάρτητη του φύλου των ερωτώμενων. Θα εξεταστεί συνεπώς, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας η υπόθεση:

$H_0$  : Οι μεταβλητές «άποψη για τη σημαντικότητα» και «φύλο» είναι ανεξάρτητες.

$H_a$  : Οι μεταβλητές «άποψη για τη σημαντικότητα» και «φύλο» είναι εξαρτημένες.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος δεν είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $X^2(2)=1,282$  με  $p$ -τιμή=0,527>0,05) που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται να μην υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στην άποψη για τη χρησιμότητα που έχουν οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.26), επιβεβαιώνεται ότι τα δύο φύλα των εκπαιδευτικών «μοιράζονται» ως προς τις απόψεις τους σχετικά με την επιμόρφωση ανάμεσα στις κατηγορίες Αρκετά, Πολύ και Πάρα Πολύ. Συνεπώς δεν μπορεί να υποθεθεί κάποιους είδους εξάρτηση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών.

**Πίνακας 5.26** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Άποψη για τη σημαντικότητα» και «Φύλο».

		Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς Γενικού Λυκείου στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα;			Σύνολο
		Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Γυναίκα	23	26	47	96
	Άνδρας	16	22	26	64
Σύνολο		39	48	73	160

Στη συνέχεια θα εξεταστεί, το δεύτερο μέρος της υπόθεσης, δηλαδή κατά πόσο η άποψη για την χρησιμότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων είναι ανεξάρτητη του χρόνου που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα είναι κατάλληλος για αυτές. Θα εξεταστεί συνεπώς, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας η υπόθεση:



$H_0$  : Οι μεταβλητές «άποψη για τη σημαντικότητα» και «χρόνος» είναι ανεξάρτητες.

$H_a$  : Οι μεταβλητές «άποψη για τη σημαντικότητα» και «χρόνος» είναι εξαρτημένες.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $X^2(4)=9,998$  με  $p$ -τιμή= $0,040 < 0,05$ ) που σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται να υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στον χρόνο και στην άποψη για τη σημαντικότητα που έχουν οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.27), επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την επιμόρφωση πολύ ή πάρα πολύ σημαντική πιστεύουν ότι καλύτερο θα είναι να πραγματοποιείται στην αρχή του σχολικού έτους.

**Πίνακας 5.27** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Άποψη για τη σημαντικότητα» και «Χρόνος».

		Χρόνος			Σύνολο
		Απογευματινές Ώρες	Σαββατοκύριακα -Διακοπές	Έναρξη σχολικού έτους	
Σημαντικότητα	Αρκετά	10	6	27	43
	Πολύ	9	3	40	52
	Πάρα Πολύ	27	12	39	78
Σύνολο		46	21	106	173

Από τις παραπάνω αναλύσεις φαίνεται ότι η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, δεν επαληθεύεται ως προς το πρώτο σκέλος, αλλά επαληθεύεται ως προς το δεύτερο. Αναλυτικότερα, φαίνεται να μην υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς το βαθμό που θεωρούν τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις σημαντικές. Και τα δύο φύλα, θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικές τις επιμορφώσεις σε ενδοσχολικό επίπεδο. Αντίθετα, φαίνεται να υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις επιμορφώσεις σημαντικές και στο χρόνο που πιστεύουν ότι είναι κατάλληλος για αυτές. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τις επιμορφώσεις πολύ σημαντικές, προτιμούν αυτές να διεξάγονται κατά την έναρξη του σχολικού έτους και όχι σε περιόδους διακοπών ή τις απογευματινές ώρες.

### **Τρίτη ερευνητική υπόθεση**

Η τρίτη υπόθεση της έρευνας, αφορά στις σπουδές των εκπαιδευτικών και στο αν επηρεάζουν την άποψη που μπορεί να έχουν για τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις, τη συμμετοχή τους σε αυτές και τους λόγους που τις καθιστούν αναγκαίες. Θα διερευνηθούν τα τρία σκέλη της υπόθεσης αυτής με τις αντίστοιχες στατιστικές επεξεργασίες. Αρχικά θα πρέπει να αναφερθεί ότι για την κατηγορική μεταβλητή σπουδές, και για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των ελέγχων ανεξαρτησίας, (εξαιτίας της ύπαρξης μικρού αριθμού ερωτώμενων στο δείγμα

ξεχωριστά σε κάθε κατηγορία) υπήρξε ένωση των κατηγοριών «Δεύτερο Πτυχίο», «Μεταπτυχιακό» και «Διδακτορικό». Έτσι, προέκυψε μία δίτιμη μεταβλητή με κατηγορίες «ΝΑΙ» και «ΟΧΙ», όπου το «ΝΑΙ» σημαίνει τη λήψη δεύτερου τίτλου σπουδών, οποιασδήποτε βαθμίδας και το «ΟΧΙ», την απουσία άλλου τίτλου σπουδών.

Σε σχέση με τη σημαντικότητα των επιμορφώσεων σε ενδοσχολικό επίπεδο και τη λήψη ή όχι άλλου τίτλου σπουδών, θα χρησιμοποιηθεί ο  $\chi^2$  έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson. Θα εξεταστεί συνεπώς, κατά πόσο η άποψη για την αναγκαιότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων είναι ανεξάρτητη του αν οι εκπαιδευτικοί έχουν άλλον τίτλο σπουδών. Θα εξεταστεί συνεπώς, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας η υπόθεση:

$H_0$  : Οι μεταβλητές «άποψη για τη σημαντικότητα» και «Σπουδές» είναι ανεξάρτητες.

$H_a$  : Οι μεταβλητές «άποψη για τη σημαντικότητα» και «Σπουδές» είναι εξαρτημένες.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, έστω και οριακά, ( $\chi^2(3)=6,640$  με  $p$ -τιμή= $0,042 < 0,05$ ) που σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Έτσι, φαίνεται να υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις σπουδές των εκπαιδευτικών και στην άποψη για τη χρησιμότητα που έχουν οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.28), επιβεβαιώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι θεωρούν πολύ και πάρα πολύ σημαντική την επιμόρφωση σε ενδοσχολικό επίπεδο, δεν έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών.

**Πίνακας 5.28** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Άποψη για τη σημαντικότητα» και «Σπουδές».

		Άλλες Σπουδές		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς Γενικού Λυκείου στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα;	Λίγο	3	1	4
	Αρκετά	14	21	35
	Πολύ	11	37	48
	Πάρα πολύ	28	45	73
Σύνολο		56	104	160

Το δεύτερο μέρος της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης σχετίζεται με το αν οι σπουδές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επιθυμία συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ενδοσχολικού επιπέδου. Για το λόγο αυτό θα πραγματοποιηθεί έλεγχος υποθέσεων (t-τεστ) για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test). Ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ποσοτική μεταβλητή «Συμμετοχή» και ως ανεξάρτητη οι «Σπουδές». Στην πραγματικότητα, θα ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές στο μέσο βαθμό επιθυμίας συμμετοχής στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν άλλο τίτλο σπουδών και σε αυτούς

που δεν έχουν. Η υπόθεση συνεπώς που θα ελεγχθεί, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, είναι η ακόλουθη:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

ως προς την εναλλακτική,

$$H_a : \mu_1 \neq \mu_2$$

όπου  $\mu_1$  είναι η μέση επιθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών με κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών και  $\mu_2$  είναι η μέση επιθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών χωρίς κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών.

Η ανάλυση έδειξε αρχικά ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών δεν μπορούν να θεωρηθούν ίσες στο 5% επίπεδο σημαντικότητας (Levene's Test,  $F=5,554$  με  $p$ -τιμή= $0,020 < 0,05$ ). Ο στατιστικός έλεγχος (t-test) κάτω από την υπόθεση των μη ίσων διακυμάνσεων, έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές ως προς το μέσο βαθμό επιθυμίας συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα ανάμεσα σε όσους κατέχουν και σε όσους δεν κατέχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών ( $t(90,791)=2,182$  με  $p$ -τιμή= $0,032 < 0,05$ ). Από το 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης (Δ.Ε) για τη μέση διαφορά που είναι το (0,131-1,489) και είναι θετικό, προκύπτει ότι ο μέσος βαθμός επιθυμίας των εκπαιδευτικών που έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο βαθμό επιθυμίας συμμετοχής των εκπαιδευτικών που δεν έχουν κάποιον τίτλο σπουδών. Οι δειγματικές μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.29

**Πίνακας 5.29** Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό επιθυμίας συμμετοχής, ανά ομάδα σπουδών.

	Άλλες Σπουδές	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Συμμετοχή	Ναι	56	10,964	2,419
	Όχι	104	10,153	1,863

Στο τρίτο και τελευταίο μέσος της συγκεκριμένης ερευνητικής υπόθεσης, θα ελεγχθεί κατά πόσο η λήψη επιπλέον τίτλου σπουδών των εκπαιδευτικών, επηρεάζει τους λόγους που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι επιμορφώσεις είναι αναγκαίες σε ενδοσχολικό επίπεδο. Για το σκοπό αυτό θα χρησιμοποιηθεί και σε αυτήν την περίπτωση το t-τεστ για ανεξάρτητα δείγματα. Θα πραγματοποιηθούν δύο έλεγχοι. Ο πρώτος έλεγχος θα έχει ως εξαρτημένη μεταβλητή τον παράγοντα «Πρακτικοί Λόγοι» και ο δεύτερος έλεγχος θα έχει ως εξαρτημένη τη μεταβλητή «Ειδικό Λόγοι». Και οι δύο αυτές μεταβλητές-παράγοντες προέκυψαν από την δεύτερη παραγοντική ανάλυση της παραγράφου 5.2, για τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση σε ενδοσχολικό επίπεδο.

Σχετικά με τους πρακτικούς λόγους, η υπόθεση που θα ελεγχθεί, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, είναι η ακόλουθη:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

ως προς την εναλλακτική,

$$H_a : \mu_1 \neq \mu_2$$

όπου  $\mu_1$  είναι ο μέσος βαθμός που θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση για πρακτικούς λόγους οι εκπαιδευτικοί με κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών και  $\mu_2$  ο μέσος βαθμός που θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση για πρακτικούς λόγους οι εκπαιδευτικοί χωρίς κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών.

Η ανάλυση έδειξε αρχικά ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών μπορούν να θεωρηθούν ίσες στο 5% επίπεδο σημαντικότητας (Levene's Test,  $F=0,505$  με  $p$ -τιμή= $0,478 > 0,05$ ). Ο στατιστικός έλεγχος (t-test) κάτω από την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές ως προς το μέσο βαθμό που θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση σε ενδοσχολικό επίπεδο, για πρακτικούς λόγους, ανάμεσα σε όσους κατέχουν και σε όσους δεν κατέχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών ( $t(158)=-2,531$  με  $p$ -τιμή= $0,012 < 0,05$ ). Από το 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης (Δ.Ε) για τη μέση διαφορά που είναι το  $(-0,667, -0,082)$  και είναι αρνητικό, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών πιστεύουν λιγότερο ότι η επιμόρφωση σε ενδοσχολικό επίπεδο είναι αναγκαία για πρακτικούς λόγους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάποιον τίτλο σπουδών. Οι δειγματικές μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.30

**Πίνακας 5.30** Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό που θεωρούν σημαντικούς τους πρακτικούς λόγους οι εκπαιδευτικοί, ανά ομάδα σπουδών.

	Άλλες Σπουδές	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Πρακτικοί Λόγοι	Ναι	56	3,383	,895
	Όχι	104	3,757	,890

Σχετικά με τους «ειδικούς» λόγους, η υπόθεση που θα ελεγχθεί, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, είναι η ακόλουθη:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

ως προς την εναλλακτική,

$$H_a : \mu_1 \neq \mu_2$$

όπου  $\mu_1$  είναι ο μέσος βαθμός που θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση για τους «ειδικούς» λόγους οι εκπαιδευτικοί με κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών και  $\mu_2$  ο μέσος βαθμός που θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση για τους «ειδικούς» λόγους οι εκπαιδευτικοί χωρίς κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών.

Η ανάλυση έδειξε αρχικά ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών μπορούν να θεωρηθούν ίσες στο 5% επίπεδο σημαντικότητας (Levene's Test,  $F=1,252$  με  $p\text{-τιμή}=0,256>0,05$ ). Ο στατιστικός έλεγχος (t-test) κάτω από την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, έδειξε ότι δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ως προς το μέσο βαθμό που θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση σε ενδοσχολικό επίπεδο, για «ειδικούς» λόγους, ανάμεσα σε όσους κατέχουν και σε όσους δεν κατέχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών ( $t(158)=0,543$  με  $p\text{-τιμή}=0,588>0,05$ ). Από το 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης (Δ.Ε) για τη μέση διαφορά που είναι το  $(-0,174, 0,305)$  και συμπεριλαμβάνει το μηδέν, επιβεβαιώνεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών και σε αυτούς που δεν έχουν, σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σε ενδοσχολικό επίπεδο για «ειδικούς» λόγους. Οι δειγματικές μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα 5.31.

**Πίνακας 5.31** Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό που θεωρούν σημαντικούς τους «ειδικούς» λόγους οι εκπαιδευτικοί, ανά ομάδα σπουδών.

	Άλλες Σπουδές	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ειδικόι Λόγοι	Ναι	56	3,976	,793
	Όχι	104	3,910	,698

Από τις παραπάνω αναλύσεις φαίνεται ότι η τρίτη ερευνητική υπόθεση, επαληθεύεται ως προς όλα τα σκέλη. Αναλυτικότερα, φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών και σε αυτούς χωρίς επιπλέον τίτλο σπουδών, ως προς το βαθμό που θεωρούν τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις σημαντικές. Όσοι δεν έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών, θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικές τις επιμορφώσεις σε ενδοσχολικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, οι δύο αυτές ομάδες φαίνεται να διαφέρουν και ως προς την επιθυμία να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμορφώσεων σε ενδοσχολικό επίπεδο. Όσοι δεν έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών φαίνεται να είναι λιγότερο θετικοί στο να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα. Τέλος, και ως προς το κομμάτι των λόγων που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαίες τις επιμορφώσεις σε ενδοσχολικό επίπεδο φαίνεται να παρατηρούνται διαφορές, κυρίως ως προς τους πρακτικούς λόγους. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς κάποιον άλλον τίτλο σπουδών θεωρούν τους πρακτικούς

λόγους περισσότερο σημαντικούς όσο αφορά την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σε ενδοσχολικό επίπεδο.

#### ***Τέταρτη ερευνητική υπόθεση***

Η τέταρτη υπόθεση της έρευνας σχετίζεται με το κατά πόσο το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησε κάποιος εκπαιδευτικός ανταποκρίθηκε στις ανάγκες του. Η υπόθεση αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος ελέγχεται αν ο βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματος επιμόρφωσης στις ανάγκες των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον φορέα που υλοποίησε την επιμόρφωση, ενώ στο δεύτερο μέρος ελέγχεται αν η ανταπόκριση εξαρτάται από την άποψη των εκπαιδευτικών για τον φορέα που θα επιθυμούσαν να διεξάγει την επιμόρφωση. Και στις δύο περιπτώσεις, θα χρησιμοποιηθεί ο  $X^2$  έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι τόσο για την μεταβλητή που εκφράζει το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, όσο και για τον επιθυμητό φορέα υλοποίησης, που αποτελούν κατηγορικές ονομαστικές μεταβλητές, υπήρξαν κάποιες συνενώσεις κατηγοριών, για το λόγο ότι οι αναμενόμενες συχνότητες στις διασταυρώσεις κάποιων κατηγοριών, ήταν μικρότερες από το 5, γεγονός που προκαλούσε πρόβλημα στην αξιοπιστία των ελέγχων ανεξαρτησίας. Έτσι, για την μεταβλητή «Προσωπικές Ανάγκες», οι κατηγορίες «Καθόλου» και «Λίγο» ενοποιήθηκαν σε μία κατηγορία με το όνομα «Καθόλου-Λίγο». Για τη μεταβλητή «Επιθυμητός Φορέας Υλοποίησης», οι αρχικές κατηγορίες «Διευθυντές ΜΕ» και «Διευθυντές Σχολείων» ενοποιήθηκαν σε μία κατηγορία με το όνομα «Διευθυντές ΜΕ-Σχολείων».

Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας ανάμεσα στο βαθμό ανταπόκρισης με βάση τις προσωπικές ανάγκες και στον φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης, η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος δεν είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $X^2(18)=14,268$  με  $p$ -τιμή=0,711>0,05) που σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για να μπορέσουμε να απορρίψουμε την υπόθεση ότι οι συγκεκριμένες μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, φαίνεται να μην υπάρχει κάποιου είδους σχέση ανάμεσα στον βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα κάλυψε τις ανάγκες τους και στον φορέα υλοποίησης του προγράμματος. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.32), επιβεβαιώνεται ότι δεν υπάρχει κάποια ένδειξη ότι ο βαθμός ικανοποίησης επηρεάζεται από τον φορέα υλοποίησης του έργου.

**Πίνακας 5.32** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Προσωπικές Ανάγκες» και «Φορέας Υλοποίησης».

		Υπουργείο Παιδείας	ΠΕΚ	Σχολικοί Σύμβουλοι	ΑΕΙ	πρ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	ΕΚΔΔΑ	Σχολείο Υπηρετήσης	
Προσωπικές Ανάγκες	Καθόλου-Λίγο	19	40	40	9	7	2	17	134
	Αρκετά	34	64	67	32	10	6	32	245
	Πολύ	10	32	34	11	8	6	20	121
	Πάρα Πολύ	6	8	7	4	1	1	7	34
Σύνολο		69	144	148	56	26	15	76	534

Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας ανάμεσα στο βαθμό ανταπόκρισης και στον επιθυμητό φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης, η ανάλυση, επίσης, έδειξε ότι ο έλεγχος δεν είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $X^2(15)=14,763$  με  $p\text{-τιμή}=0,469>0,05$ ) που σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για να μπορέσουμε να απορρίψουμε την υπόθεση ότι οι συγκεκριμένες μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, φαίνεται να μην υπάρχει κάποιου είδους σχέση ανάμεσα στον βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα κάλυψε τις ανάγκες τους και στον επιθυμητό φορέα υλοποίησης του προγράμματος. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.33), επιβεβαιώνεται ότι δεν υπάρχει κάποια ένδειξη ότι ο βαθμός ικανοποίησης επηρεάζεται από τον επιθυμητό φορέα υλοποίησης του έργου.

**Πίνακας 5.33** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Προσωπικές Ανάγκες» και «Επιθυμητός Φορέας Υλοποίησης».

		Φορέας							
		Σχολικός Σύμβουλος	Μέλη ΔΕΠ	Διευθυντές ΜΕ-Σχολείων	Έμπειροι Εκπαιδευτικοί	πρ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	Μέλη Επιστημονικώ ν Φορέων	Σύνολο	
Προσωπικές Ανάγκες	Καθόλου-Λίγο	13	13	6	39	9	22	102	
	Αρκετά	30	26	12	65	13	37	183	
	Πολύ	20	14	4	25	6	19	88	
	Πάρα Πολύ	5	3	5	8	6	7	34	
Σύνολο		68	56	27	137	34	85	407	

Από τις παραπάνω αναλύσεις φαίνεται ότι η τέταρτη ερευνητική υπόθεση, δεν επαληθεύεται ούτε ως προς το πρώτο, ούτε ως προς το δεύτερο μέρος. Αναλυτικότερα, φαίνεται να μην υπάρχουν στοιχεία για κάποιου είδους εξάρτηση ανάμεσα στην άποψη των εκπαιδευτικών για το αν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους και στον φορέα ο οποίος υλοποίησε τη συγκεκριμένη επιμόρφωση. Επιπροσθέτως, η άποψη για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης σε σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να εξαρτάται ούτε από τον φορέα τον οποίον θα επιθυμούσαν να διεξάγει την επιμόρφωση. Συνεπώς, η τέταρτη ερευνητική υπόθεση δεν επαληθεύεται.

### **Πέμπτη Ερευνητική Υπόθεση**

Η πέμπτη υπόθεση της έρευνας σχετίζεται, επίσης, με το κατά πόσο το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησε κάποιος εκπαιδευτικός ανταποκρίθηκε στις ανάγκες του. Αλλά σε αυτήν την περίπτωση θέλουμε να ερευνήσουμε αν ο βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματος επιμόρφωσης στις ανάγκες των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κάθε σχολική μονάδα έχει τις δικές της ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Και σε αυτήν την περίπτωση, θα χρησιμοποιηθεί ο  $\chi^2$  έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson. Όπως και στην προηγούμενη υπόθεση, έτσι και εδώ για την μεταβλητή «Προσωπικές Ανάγκες», υπήρξαν κάποιες συνενώσεις κατηγοριών, για το λόγο ότι οι αναμενόμενες συχνότητες στις διασταυρώσεις κάποιων κατηγοριών, ήταν μικρότερες από το 5, γεγονός που προκαλούσε πρόβλημα στην αξιοπιστία του ελέγχου ανεξαρτησίας. Έτσι, οι κατηγορίες «Καθόλου» και «Λίγο» ενοποιήθηκαν σε μία κατηγορία με το όνομα «Καθόλου-Λίγο», ενώ οι κατηγορίες «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» ενοποιήθηκαν στην κατηγορία «Πολύ-Πάρα Πολύ».

Θα εξεταστεί συνεπώς, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας η υπόθεση:

$H_0$ : Οι μεταβλητές «Προσωπικές Ανάγκες» και «Επιμορφωτικές Ανάγκες Σχολείου» είναι ανεξάρτητες.

$H_a$ : Οι μεταβλητές «Προσωπικές Ανάγκες» και «Επιμορφωτικές Ανάγκες Σχολείου» είναι εξαρτημένες.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο έλεγχος είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, έστω και οριακά, ( $\chi^2(6)=12,947$  με  $p\text{-τιμή}=0,044<0,05$ ) που σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, έστω και οριακά. Έτσι, φαίνεται να υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στον βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι το περιεχόμενο των επιμορφώσεων καλύπτει τις ανάγκες τους και στο βαθμό που πιστεύουν ότι καλύπτει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.34), επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης καλύπτει τις προσωπικές τους ανάγκες σε κάποιο βαθμό, απαντούν ότι καλύπτει και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, στον ίδιο περίπου βαθμό.

**Πίνακας 5.34** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Προσωπικές Ανάγκες» και «Επιμορφωτικές ανάγκες σχολείου».

		Ανάγκες Σχολικής Μονάδας				Σύνολο
		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Προσωπικές Ανάγκες	Καθόλου-Λίγο	8	19	11	6	44
	Αρκετά	12	27	30	3	72
	Πολύ-Πάρα Πολύ	2	18	15	9	44
Σύνολο		22	64	56	18	160



Συνεπώς, όσο αφορά στην πέμπτη ερευνητική υπόθεση, αυτή φαίνεται να γίνεται δεκτή. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στο βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες τους και στο βαθμό που πιστεύουν ότι καλύπτονται οι ανάγκες του σχολείου. Μπορούμε να θεωρήσουμε συνεπώς ότι δεν φαίνεται να απέχουν σε σημαντικό βαθμό οι ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού ως προς την επιμόρφωση από τις ανάγκες του σχολείου που υπηρετούν.

### ***Έκτη ερευνητική υπόθεση***

Η έκτη ερευνητική υπόθεση σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε διαδικασίες επιμόρφωσης και στη σχέση που μπορεί αυτή να έχει με την επιθυμία τους για το ποιος θα ήθελαν να είναι ο επιμορφωτής. Θα διερευνηθεί συνεπώς σχετίζεται ο βαθμός επιθυμίας για συμμετοχή με το πρόσωπο ή τον φορέα από τον οποίο επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να γίνεται η επιμόρφωση. Για το σκοπό αυτό η ποσοτική μεταβλητή «συμμετοχή» (που εκφράζει το βαθμό συμμετοχής με μικρότερη τιμή το 3 και μεγαλύτερη το 15) ομαδοποιήθηκε σε κατηγορίες, και έγινε έτσι κατηγορική διατάξιμη. Οι κατηγορίες-ομάδες που δημιουργήθηκαν είναι τρεις, και είναι οι ακόλουθες: «3-7», «8-12» και «>12». Όπως και στην προηγούμενη ανάλυση, για τη μεταβλητή «Επιθυμητός Φορέας Υλοποίησης», οι αρχικές κατηγορίες «Διευθυντές ΜΕ» και «Διευθυντές Σχολείων» ενοποιήθηκαν σε μία κατηγορία με το όνομα «Διευθυντές ΜΕ-Σχολείων». Θα εξεταστεί συνεπώς, στο 5% επίπεδο σημαντικότητας η υπόθεση:

$H_0$  : Οι μεταβλητές «Συμμετοχή» και «Επιθυμητός Φορέας Υλοποίησης» είναι ανεξάρτητες.

$H_a$  : Οι μεταβλητές «Συμμετοχή» και «Επιθυμητός Φορέας Υλοποίησης» είναι εξαρτημένες. Η ανάλυση έδειξε ότι ο  $X^2$  έλεγχος είναι σημαντικός στο 5% επίπεδο σημαντικότητας, έστω και οριακά, ( $X^2(10)=17,772$  με  $p$ -τιμή=0,042<0,05) που σημαίνει ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, έστω και οριακά. Έτσι, φαίνεται να υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στον βαθμό που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν σε διαδικασίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης και στον φορέα που επιθυμούν να διεξάγει τα συγκεκριμένα προγράμματα. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.35), επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα σε μέτριο βαθμό, δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν να υλοποιούν τα σεμινάρια κυρίως Έμπειροι Εκπαιδευτικοί, ενώ οι περισσότεροι από όσους δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό να συμμετέχουν, θα επιθυμούσαν η επιμόρφωση να γινόταν από μέλη Επιστημονικών Φορέων.

**Πίνακας 5.35** Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές «Συμμετοχή» και «Επιθυμητός Φορέας Υλοποίησης».

Βαθμός Συμμετοχής		Επιθυμητός Φορέας Υλοποίησης					Σύνολο	
		Σχολικός Σύμβουλος	Μέλη ΔΕΠ	Διευθυντές ΜΕ-Σχολείων	Έμπειροι Εκπαιδευτικοί	πρ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο		Μέλη Επιστημονικών Φορέων
3-7 8-12 >12	3-7	4	3	5	5	5	2	24
	8-12	53	45	10	108	19	62	297
	>12	11	10	7	10	6	24	68
Σύνολο		68	58	22	133	30	88	389

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι όσο αφορά στην έκτη ερευνητική υπόθεση, αυτή φαίνεται να γίνεται δεκτή. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ενδοσχολικό επίπεδο και στον φορέα που επιθυμούν να υλοποιήσει την επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πολύ μεγάλη επιθυμία συμμετοχής, φαίνεται να προτιμούν τα μέλη των επιστημονικών φορέων για να υλοποιήσουν τα προγράμματα αυτά.

### **Έβδομη ερευνητική υπόθεση**

Στην έβδομη και τελευταία υπόθεση της έρευνας θα εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Για το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, θα χρησιμοποιηθούν οι παράγοντες που προέκυψαν από την τρίτη παραγοντική ανάλυση της παραγράφου 5.2 και οι οποίοι συνοψίζουν στην πραγματικότητα τις βασικές μεταβλητές που καθορίζουν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Αυτές οι μεταβλητές είναι η «Βάση στους Μαθητές», η «Βάση στους Εκπαιδευτικούς» και η «Επέκταση Γνώσεων» και θα αποτελέσουν τις εξαρτημένες μεταβλητές στις αναλύσεις διακύμανσης κατά έναν παράγοντα που θα ακολουθήσουν.

Για τη διερεύνηση των διαφορών, όπως αναφέρθηκε, θα πραγματοποιηθούν τρεις αναλύσεις διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way Anova). Ο παράγοντας είναι η ηλικιακή ομάδα, με τέσσερα επίπεδα (25-35, 36-46, 47-57 και >58) και η εξαρτημένη μεταβλητή θα είναι κάθε φορά ένας από τους τρεις προαναφερθέντες παράγοντες που συνοψίζουν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Η υπόθεση που θα ελεγχθεί στο 5% επίπεδο σημαντικότητας είναι η εξής:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$$

ως προς την εναλλακτική

$$H_a : \text{Κάποιο από τα } \mu_i, i = 1, 2, 3, 4 \text{ διαφέρει από τα υπόλοιπα,}$$

όπου  $\mu_i, i=1,2,3,4$  η μέση τιμή του αντίστοιχου εξεταζόμενου παράγοντα, για την  $i=1,2,3,4$  ηλικιακή ομάδα.

Για τον παράγοντα «Βάση στους Μαθητές», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάλυση δεν είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $F(3,159)=0,905$  με  $p$ -τιμή= $0,440>0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων θα πρέπει να έχει ως βάση τους μαθητές και ειδικότερα τους μαθητές με κάποιες ιδιαιτερότητες. Ο Πίνακας 5.36 παρουσιάζει τις δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις ηλικιακές ομάδες.

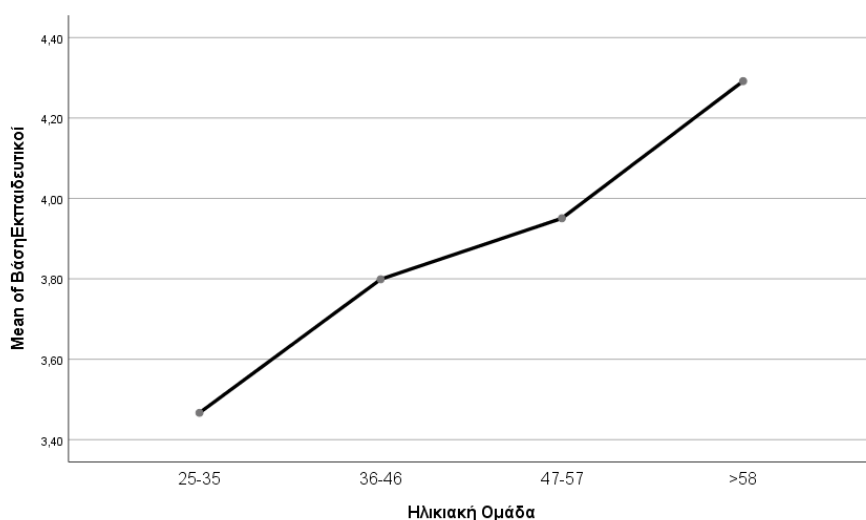
**Πίνακας 5.36** Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα «Βάση στους Μαθητές» ανά ηλικιακή ομάδα.

	N	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση
25-35	5	4,200	,758
36-46	58	3,681	,638
47-57	81	3,638	,700
>58	16	3,687	1,174
Σύνολο	160	3,676	,739

Για τον παράγοντα «Βάση στους Εκπαιδευτικούς», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάλυση είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $F(3,159)=3,207$  με  $p$ -τιμή= $0,025<0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων θα πρέπει να έχει ως βάση τους εκπαιδευτικούς. Οι πολλαπλές συγκρίσεις του Duncan που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.37 καθώς και το Σχήμα 4, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην ηλικία 25-35 ετών θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι το περιεχόμενο των επιμορφώσεων θα πρέπει να επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, όσο μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει ως βάση τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 5.37** Πολλαπλές συγκρίσεις Duncan μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.  
Duncan

Ηλικιακή Ομάδα	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
25-35	5	3,4667	
36-46	58	3,7989	3,7989
47-57	81	3,9506	3,9506
>58	16		4,2917
Sig.		,070	,065



**Σχήμα 4** Μέσος βαθμός θεώρησης ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει βάση τους εκπαιδευτικούς, ανά ηλικιακή ομάδα

Ο Πίνακας 5.38 παρουσιάζει τις δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις ηλικιακές ομάδες.

**Πίνακας 5.38** Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα «Βάση στους Εκπαιδευτικούς» ανά ηλικιακή ομάδα.

	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
25-35	5	3,466	1,043
36-46	58	3,798	,648
47-57	81	3,950	,630
>58	16	4,291	,697
Σύνολο	160	3,914	,671

Τέλος, για τον παράγοντα «Επέκταση Γνώσης», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάλυση δεν είναι σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ( $F(3,159)=0,023$  με  $p$ -τιμή= $0,995 > 0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων θα πρέπει να έχει ως βάση την επέκταση της γνώσης. Ο Πίνακας 5.39 παρουσιάζει τις δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία από τις ηλικιακές ομάδες.

**Πίνακας 5.39** Δειγματικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα «Επέκταση Γνώσης» ανά ηλικιακή ομάδα.

N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
---	-----------	---------------

25-35	5	3,533	,505
36-46	58	3,563	,675
47-57	81	3,576	,593
>58	16	3,604	,904
Σύνολο	160	3,572	,652

Με βάση τις προαναφερθείσες αναλύσεις για την έβδομη ερευνητική υπόθεση, προκύπτει ότι αυτή γίνεται εν μέρει δεκτή. Η ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει την άποψή τους ως προς το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, μόνο ως προς το αν θα πρέπει αυτό να έχει βάση τους εκπαιδευτικούς. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι θα πρέπει να δίνεται βάση στους εκπαιδευτικούς, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, πιστεύουν ότι αυτό θα πρέπει να γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Συμπεράσματα – Προτάσεις

#### 6.1 Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία είχε ως στόχο τη μελέτη και την καταγραφή των συνθηκών κάτω από τις οποίες παρέχεται στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ενδοσχολική επιμόρφωση. Σκοπός ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, όλων των αντικειμένων, και ο προσδιορισμός του βαθμού στον οποίο η ενδοσχολική επιμόρφωση, με τον τρόπο που συντελείται σήμερα, ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα κριτήρια τα οποία έχουν τεθεί. Επιπροσθέτως, έγινε και μια αξιολόγηση των Προγραμμάτων Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης, στις σχολικές μονάδες του Νομού Καβάλας κι αν αυτά πέτυχαν τους στόχους καλύπτοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες που έχει ο συγκεκριμένος νομός και σε ποιο βαθμό.

Είναι λογικό, οι αλλαγές που συντελούνται καθημερινά, σε όλους σχεδόν τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας, να δημιουργούν την αναγκαιότητα της προσαρμογής του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα. Συνεπώς, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταποκριθεί πλήρως στις ανάγκες της εποχής, δεν μπορεί να στηριχθεί σε καμία περίπτωση στις γνώσεις που απέκτησε κατά τη διάρκεια των σπουδών του και να πορευτεί με αυτές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εκπαιδευτική πραγματικότητα της σύγχρονης εποχής. Έχει λοιπόν ανάγκη για διαρκή ενημέρωση και κατάρτιση γύρω από τις εξελίξεις, τόσο στο κομμάτι της ειδίκευσής του, όσο και στο κομμάτι της σύγχρονης διδακτικής, όπως αυτή διαμορφώνεται στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.

Ακριβώς για αυτούς τους λόγους η επιμόρφωση, είτε γενική, είτε ενδοσχολική παρέχει υποστήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους ταυτόχρονα σημαντικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί ένα πιο ευέλικτο σχήμα επιμόρφωσης, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί πιο εύκολα στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την ενδελεχή μελέτη των αναφορών, για τα συστήματα αλλά και για τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις, όχι μόνο στην Περιφέρεια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας, αλλά και σε όλο τον Ελλαδικό χώρο, όπως και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα προγράμματα

ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως επί το πλείστον δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην πράξη αν και υπήρχε η θετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών που τα παρακολούθησαν (Δούκας κá, 2007). Για παράδειγμα, πολλές φορές τα προγράμματα στην εφαρμογή τους και σε βάθος χρόνου, κάποιες φορές αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και ειδικά στον τομέα της τεχνολογίας και να προωθήσουν καινοτόμες εφαρμογές. Υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα που χρήζουν τροποποίησης της δομής τους για να γίνουν ελκυστικότερα τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο για τους μαθητές. Η ίδια η σχολική μονάδα πολλές φορές αποτελεί παράγοντα δυσκολιών, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν.

Βέβαια, υπάρχουν και σημαντικά θετικά στοιχεία που προκύπτουν. Τα θετικά στοιχεία είναι ότι ανεβαίνει η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, υποχωρούν οι δισταγμοί και η ανασφάλεια, αποκτούν δεξιότητες και νιώθουν, όπως έχει αναφερθεί, ότι αποτελούν ενεργό και σημαντικό μέρος της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπλέον των γενικών συμπερασμάτων που αναφέρθηκαν, προκύπτουν κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για τη συγκεκριμένη περιοχή από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας. Συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα μπορούν να θεωρηθούν ότι κινούνται σε δύο βασικούς άξονες.

Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού για τη σημαντικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Τα βασικά διερευνητικά ερωτήματα, σχετίζονταν με τους παράγοντες που τυχόν επηρεάζουν αυτές τις απόψεις. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική έως πολύ θετική άποψη για τις επιμορφωτικές διαδικασίες σε επίπεδο ενδοσχολικής μονάδας. Όμως, βασικοί παράγοντες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, στην κρίση τους για τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών. Η ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει την άποψή τους για τους λόγους που καθιστούν τις επιμορφώσεις αναγκαίες σε ενδοσχολικό επίπεδο, επηρεάζει την επιθυμία συμμετοχής σε αυτές καθώς και το χρόνο που πιστεύουν ότι θα πρέπει να γίνονται. Αντίθετα, δεν φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της ηλικίας και του βαθμού που θεωρούν τις επιμορφώσεις σημαντικές. Αυτό σημαίνει ότι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις θεωρούνται σημαντικές και αναγκαίες, από όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτου ηλικίας, άσχετα αν η συμμετοχή σε αυτές δεν φαίνεται να είναι επιθυμητή στον ίδιο βαθμό.

Επιπλέον, βασικά στοιχεία για τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση, φαίνεται να είναι, τόσο ο χρόνος διεξαγωγής των επιμορφώσεων, όσο και το αν έχουν οι εκπαιδευτικοί κάποιον άλλο τίτλο σπουδών, πέραν του βασικού. Η έρευνα έδειξε ότι, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τις επιμορφώσεις πολύ σημαντικές, προτιμούν αυτές να διεξάγονται κατά την έναρξη του σχολικού έτους και όχι σε περιόδους διακοπών ή τις απογευματινές ώρες. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι στην αρχή της κάθε σχολικής χρονιάς εφαρμόζονται τυχόν αλλαγές είτε στο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Συνεπώς η εφαρμογή των όποιων αποφάσεων είναι πολύ πιο άμεση και αποτελεσματική, από την περίπτωση που η ενδοσχολική επιμόρφωση γίνεται σε περιόδους διακοπών.

Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι θεωρούν πολύ και πάρα πολύ σημαντική την επιμόρφωση σε ενδοσχολικό επίπεδο, δεν έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών. Από τα παραπάνω γίνεται προφανές ότι η σημασία που δίνει κάθε εκπαιδευτικός στην ενδοσχολική επιμόρφωση, μπορεί ως ένα βαθμό να προκύπτει και από την ανάγκη για επιπλέον γνώση, την οποία δεν κάλυψε, ενώ θα ήθελε, μέσω ενός ή περισσοτέρων επιπλέον τίτλων σπουδών. Αυτό μπορεί να συνέβη λόγω οικονομικών δυσκολιών ή οικογενειακών ή άλλων υποχρεώσεων. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, συνεπώς, εκτός των άλλων, μπορεί να καλύψει και αυτήν την ανάγκη των εκπαιδευτικών, βέβαια σε μικρότερο βαθμό και σε θεωρητικά πλαίσια.

Ο δεύτερος άξονας των συμπερασμάτων σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, αλλά και τους αντίστοιχους φορείς μέσω των οποίων είναι αυτή εφικτή. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας, πιστεύουν ότι οι καταλληλότεροι φορείς για την υλοποίηση των ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι, είτε οι έμπειροι και εξειδικευμένοι σε αυτόν τον τομέα εκπαιδευτικοί, είτε μέλη επιστημονικών συλλόγων. Επιπλέον δηλώνουν μεγαλύτερη προθυμία να συμμετέχουν σε ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης, όταν η υλοποίηση πραγματοποιείται από τους συγκεκριμένους φορείς, παρά από άλλους φορείς, όπως μέλη ΔΕΠ ή Διευθυντές Εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι λογικό να υποτεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι συνάδελφοί τους, καταλαβαίνουν πιο καλά τις ανάγκες τους, αφού είναι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και πολλές φορές αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις στο περιβάλλον του σχολείου. Αντίθετα, τόσο τα μέλη ΔΕΠ, όσο και οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, δεν φαίνεται να πείθουν τους εκπαιδευτικούς, ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός ενδοσχολικού επιμορφωτικού προγράμματος.



Όσο αφορά στο περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο βαθμό, ταυτίζουν τις ανάγκες τους με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, προτιμούν το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων να καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου και άρα και τις ανάγκες των μαθητών στον ίδιο ή σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τις δικές τους ανάγκες. Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, αυτήν την παράμετρο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν ότι το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων θα πρέπει να στηρίζεται σε τρεις πυλώνες και να διαμορφώνεται γύρω από αυτούς.

Ο πρώτος πυλώνας είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι και οι άμεσοι αποδέκτες των επιμορφώσεων, ενδοσχολικών και μη.

Ο δεύτερος πυλώνας είναι οι μαθητές, οι οποίοι μπορεί να υποθεθεί ότι είναι οι έμμεσοι αποδέκτες των επιμορφώσεων, αφού σε τελικό στάδιο αυτό που έχει βαρύνουσα σημασία και που καθορίζει την αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων είναι το τι λαμβάνουν οι μαθητές, και πόσο μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τους μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα τόσο στα μαθήματα, όσο και στη μετέπειτα πορεία τους στην κοινωνία.

Ο τρίτος πυλώνας του περιεχομένου της επιμόρφωσης φαίνεται να είναι αυτές καθαυτές οι γνώσεις και η επέκτασή τους στη σύγχρονη πραγματικότητα. Αυτό, θα έχει ως αποτέλεσμα την επέκταση της έρευνας και μπορεί να δημιουργήσει νέα ερευνητικά ενδιαφέροντα και να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε νέους δρόμους.

## **6.2 Προτάσεις - Προβληματισμοί**

Από τα παραπάνω συμπεράσματα γίνεται φανερό ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μία συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία, αφού η ίδια η κοινωνία εξελίσσεται συνεχώς. Συνεπώς είναι αναγκαίο τα ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης να είναι ευέλικτα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες. Άρα, θα πρέπει να είναι προγράμματα αρχικά με διάρκεια και βάθος χρόνου, τα οποία όμως θα είναι αρκετά ευέλικτα, ώστε να συμπληρώνονται, όταν αυτό απαιτείται μέσα από παρόμοια προγράμματα ενδοσχολικών επιμορφώσεων.

Καθίσταται συνεπώς η ανάγκη να υπάρχουν δράσεις για συνεχή βελτίωση της επιμόρφωσης, ενδοσχολικής και μη, για την καλύτερη ποιότητά της και την αποτελεσματικότητά της. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορούσε να περιλαμβάνει τις εξής δράσεις:

- Την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης που υπάρχουν, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν πλήρως τα θετικά στοιχεία και οι πρακτικές και να συμπληρωθούν με τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών και μελετών.
- Τη δημιουργία ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων το οποίο θα περιλαμβάνει βασικές αρχές και κριτήρια ποιότητας, αλλά και πιστοποιήσεις προσόντων με ιδιαίτερη έμφαση στην εφαρμογή των σχεδίων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.
- Την καταγραφή συγκεκριμένων επιμορφωτικών πρακτικών που θα μπορούσαν να οριστούν ως πρότυπα και να βοηθήσουν ώστε να συνδεθεί η επιμόρφωση με τη σχολική πραγματικότητα, μέσω αξιοποίησης μεθόδων έρευνας και δράσης. Η διεύρυνση των σπονδυλωτών προγραμμάτων σε μία δια βίου προοπτική θα μπορούσε να βοηθήσει στην αρτιότερη προσέγγιση των εκπαιδευτικών αναγκών της κάθε σχολικής κοινότητας.
- Τη σύνδεση της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών με τις διάφορες μορφές επιμόρφωσης (εισαγωγική, περιοδική, μετεκπαίδευση στελεχών), αλλά και η αναγνώριση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που αποκτήθηκαν σε άτυπα ή μη τυπικά περιβάλλοντα.
- Τη δημιουργία μηχανισμών καταγραφής ελέγχου και διάδοσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, με τη συστηματική πληροφόρηση των δράσεων και τη δημοσιοποίηση των δράσεων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες. Η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων για την ανάπτυξη δικτύων μεταξύ σχολικών μονάδων θα συντελούσε επίσης αποτελεσματικά στη δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος επιμορφωτικών δράσεων και στην άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων και αναγκών.

Ο θεσμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης συνιστά μία πολύ ενδιαφέρουσα καινοτομία, καθώς δεν μετακινεί τους εκπαιδευτικούς από το πεδίο δράσης τους, που είναι η σχολική μονάδα, και με τον τρόπο αυτόν μπορούν να καλυφθούν γρήγορα και εύκολα πολλές τοπικές σχολικές ανάγκες. Βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, ενώ πολύ σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι με την ενδοσχολική επιμόρφωση αναδεικνύονται τα σχολεία ως φορείς επιμόρφωσης και συνεπώς και οι τοπικές κοινωνίες, τόσο ως προς τις ανάγκες τους, όσο και ως προς τις δυνατότητες που μπορούν να παράσχουν στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές.



# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδης, Π. (2011). Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: *Βασικές αρχές σχεδιασμού και Υλοποίησης*. Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (σ. 685-701). Λουτράκι. Ανάκτηση 27/3/2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/686>

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρής, Ε. (2016). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Ανθόπουλος, Κ. & Δαγκλής, Β. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη.

Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. & Χαραμής, Π. (1997). Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα TRENDS. Ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε έξι ευρωπαϊκές χώρες. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, (17), 33-37.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής, (επιμ.) *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (β' έκδ.). Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Βεργίδης, Δ. (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Βεργίδης, Δ. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.

Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Βουλτσίδης, Π. (2011). *Η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης από τη θεσμοθέτηση της μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. και Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Γούκος, Α., Παπαδημητρίου, Γ. & Φωστηρόπουλος, Κ., (2010). *Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδασκαλείο «Θ. Καστάνος». Αλεξανδρούπολη.

Γραίκος, Ν., (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού*. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών, Υ.ΠΑΙ.Θ. Ανακτήθηκε στις 10/4/2018 από την [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/83-odigos-graikos?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/83-odigos-graikos?showall=1)

Δημητριάδης, Ε. (2003). *Στατιστικές Εφαρμογές με τη χρήση SPSS 17 και Lisrel 8.7*. Αθήνα: Κριτική.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, (13), 113-123.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα Χ., Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Στο Βλάχος Δ. (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (σ. 357-390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, (2011). *Ανίχνευση Εκπαιδευτικών αναγκών και Αποτίμηση των Αποτελεσμάτων της Επιμόρφωσης*. Αθήνα.

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, (2016). *Επιμορφωτικό Σεμινάριο 86005Δ16. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη.

Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, (2013). Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ειδικό θεματικό τεύχος (σ. 16-17). Αθήνα: Παπαζήσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (σ. 392).

Ζήση, Α (2015). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 14/3/2018 από την ιστοσελίδα

<https://www.pdeamth.gr/index.php/2013.../yliko-sxolikon-symvoylon>

Ηλιάδη, Α. (2015). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως δυναμική-εξελικτική παράμετρος στη σχολική κοινότητα*. Ανακτήθηκε στις 24/3/2018 από την ιστοσελίδα

<http://www.matia.gr/egrapsan/arthra-meletes/endoscholiki-epimorfosi.html>.

Κατσαντά, Π. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Θεοφιλίδης, Χ. (2013). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία* (β' έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Καρακιάζης, Κ., Φουλίδη, Ξ., Παπακίτσος, Ε., Παπαπανούση, Χ., Θεολογής Ε. & Αργυρίου Α. (2016). Ανίχνευση αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δ.Ε. Δυτικής Αττικής στο πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, (11), 157-171.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαφούρος, Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική διερεύνηση σε σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καυγάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ., (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 257-273

Κιουλάνης, Σ. (2008). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κουλουμπαρίτση, Α. (1997). Μια πρόταση για ενδο- και δια- σχολική επικοινωνία και επιμόρφωση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 24-25.

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (1998). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS - Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μάνεσης, Ν. (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου, (Επιμ.) 2014. *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σ. 77-94). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μαστρογιάννης, Α. (2011). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Ματθαίου Δ. & Αγγελάκος Κ., (1999). Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρρυθμων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας, κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου του 1995 – Ιουνίου 1996. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 7-32.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (89), 19-26.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ 85-103). Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. (Επιμ.) 1999, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού* (Τόμ. β', σ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλι) - πρόταση. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο*. Πρακτικά Συνεδρίου (σ. 27-41). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.

Μεσσάρης, Δ., Κωδωνάς, Δ., Κομσέλη, Φ., Τσίγκανου, Ι. & Μπαλούρδος, Δ. (2011). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και αποτίμηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Μπαγάκης, Γ. (2010). *Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Οδηγός επιμορφωτή*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). Τα εννιά κακά της Παιδείας μας. *Το Βήμα*, 05/7/2009.

Μπεχράκης, Θ. (1999). *Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α. Α. Λιβάνη.

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

Μπουζάκης, Σ., Κατσή, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π. & Φιλιπούλου, Μ. (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο ΑΔΕΔΥ.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.

Ξωχέλλης, Π. (2003). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες. Στο π. Φώκιαλη, Β. Τριάχη-Heermann & Μ. Καίλα (Επιμ.), *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών* (39-46). Αθήνα: Ατραπός.



Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 366-374). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παντελής, Σ. & Πανουτσόπουλος, Θ. (1991). Οι δάσκαλοι και η επιμόρφωσή τους. *Νέα Παιδεία*, 60, 37-60.

Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2004). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδάκης, Σ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2013). *Επιμόρφωση Β' επιπέδου καθηγητών Πληροφορικής ΠΕ19/20. Μια μελέτη περίπτωσης για το νομό Ηρακλείου*. Ανακτήθηκε στις 24/4/2018, από την ιστοσελίδα

<http://pekap.tsopokis.gr/synedrio/praktika/2014/ergasies/5Papadakis2.pdf>

Παπαδάκης, Σ., Παρασκευάς, Α. & Τζιμόπουλος, Ν., (2014). Η αξιοποίηση της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Εμπειρία από τη συνδυασμένη χρήση Moodle, LAMS, BBB/Centra και OpenSim, Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, Νάουσα 4,5 & 6 Απριλίου*, 4, 131-142.

Παπαμιχαήλ, Γ. (1992). Για μια ριζική αναθεώρηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Ανδρέου, (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Βασική κατάρτιση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος συγγραφέων - καθηγητών.

Παπαναούμ, Ζ. (2001). Ενδοσχολική Επιμόρφωση: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου»*, 39-45. 15-16 Δεκεμβρίου 2001, Θεσσαλονίκη.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Παπαναούμ, Ζ. (2011). Η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών: παράμετροι αιχμής για την εκπαιδευτική πολιτική. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16 & 17, 16-28.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 187-195). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική Εκπαίδευση: Τόποι και Λόγοι*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πολυμέρης, Γ. (2009). Όταν η επιμορφωτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. συναντά τη σχολική πράξη. Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου στη Σύρο*. Ερμούπολη 8-10 Μαΐου 2009, Σύρος.

Ραζή, Σ. (2017). *Το προφίλ του εκπαιδευτικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Σακκάς, Δ. (1988). Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών: Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Ε΄ Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*, 764-773.

Ταρατόρη -Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η Επιμόρφωση από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τεγόπουλος & Φυτράκης (1992). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα. Αρμονία Α.Ε.

Τρούλης, Γ. (1985) Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Debesse-Mialaret, Οι παιδαγωγικές επιστήμες*, 7, 235-241.

Τσολάκης, Χ. (1994). Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου. *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. - Π.Ο.Ε.Δ., Λεπτοκαριά Πιερίας*.

Υπουργείο Παιδείας Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). *Πρόταση Επιτροπής Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία*. Ανακτήθηκε στις 12/4/2018 από την ιστοσελίδα

<https://www.minedu.gov.gr/ekpaideutikoi-m/epimorfosi-m?start=10>.

Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φιλόκωστα, Θ., (2010). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Φώκιαλη, Π. (2003). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη Herrmann, Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*, Μόναχο:Ακαδημία Dilingen - Ρόδος:  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χατζηδήμου, Δ. και Στραβάκου, Π. (2003). *Τα Π.Ε.Κ. ως Φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η Συμβολή τους στη Διδακτική Πράξη: Το παράδειγμα του 1ου Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Bell J., (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Μετάφραση: Αναστασία - Βαλεντίνη Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). *Research Methods in Education*. Μετάφραση: Σταύρος Κυρανάκης, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρá, Ματίνα Μαυράκη, Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cros, F. (2003). Ο εκπαιδευτικός και η Ευρώπη. Στο: Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 46-48). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Μετάφραση: Α. Βακάλη. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Rogers, A. (1995). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*. Μετάφραση: Μ. Παπαδοπούλου και Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Spoudase.gr (2017). Ανακτήθηκε στις 20/7/2018 από την ιστοσελίδα

<http://www.spoudase.gr/poioi-titloi-spoydon-exasphalizoyn-paidagogike-eparkeia>

## Ξενόγλωσση

Ayers, D. (2011). A critical realist orientation to learner needs. *Adult education Quarterly*, 61 (4), 341-357.

Barber, M., and Mourshed, M. (2007). *How the world's best - performing school systems come out on top. Education report 15*. Ανακτήθηκε στις 14/01/2018 από την ιστοσελίδα [www.nctq.org/p/publications/docs/mckinsev/pdf](http://www.nctq.org/p/publications/docs/mckinsev/pdf).

Bickmore, L. D. (2011). Professional learning experiences and administrator practice: is there a connection? *Professional Development in Education*, 38 (1), 95-112.

Borko, H. & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In: T.R. Key, & Huberman, M. (eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 48-51). New York: Teachers College Press.

Brink, T.L., (2004). *Questionnaires. Practical hints on how to avoid mistakes in design and interpretation*. Chesterfield: Heuristic Books.

Bryman, A. (2014). *Social Research Methods (4th Ed)*. Oxford: University Press.

Chapman, C. & Harris, A. (2004). Strategies for school improvement in schools facing challenging circumstances. *Educational Research*, 43 (3), 119-228.

Craft A. (2004). *Continuing professional Development*. New York: Routledge Falmer.

Duncombe, R., and Armour, K. (2004). Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice. *Journal of In-Service Education*, 30 (1), 141-166.

Davis, N. (1995). *International Encyclopedia of Education (3rd ed)*, by Penelope Peterson, Eva Baker, and Barry McGaw (Eds). Elsevier.

Dowling, P.C and Brown, A.J. (2010) *Doing Research/Reading Research: Reinterrogating education*. London: Routledge.

Du Toit, J. (2015). *Teacher training and usage of ICT in education*. Ανακτήθηκε στις 20/12/2017 από την ιστοσελίδα:

[http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Communication%20workshop%20dox/Paris%202014/ICT-teacher%20training use\\_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Communication%20workshop%20dox/Paris%202014/ICT-teacher%20training%20use_EN.pdf)

Duncombe, R. & Armour, K. (2004). Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice. *Journal of In-Service Education*, 30 (1), 141-166.

Dussel, I. (2001). Normalisation et Professionnalisation: Deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 38, 63-78.

Eraut, M. (1995). In Service Teacher Education. In L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press.

Eurydice, (2004). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Keeping teaching attractive for the 21st century. *In the Key topics in education in Europe*, 3, 1-99.

Eurydice, (2005). Key topics in Europe, Volume 3: The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Brussels: Eurydice European Unit.

Farrell, G. & Isaacs, S. (2007). *Survey of ICT and Education in Africa: A Summary Report, Based on 53 Country Surveys*. Washington, DC: infoDev / World Bank.

Fidler, B. (1997). School Leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 1 (17), 23-37.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (3rd Ed.)*. Sage, NY:

Galloway, Sh. (2005), Identifying INSET Needs. In R. G. Burgess et al. (Eds.) *Implementing In-Service Education and Training, London 1993* (pp.51-71). London: Falmer Press.

Gillham, B. (2007). *Developing a questionnaire (2nd Ed.)* London: Continuum International Publishing Group.

Grant, J. (2002). Learning needs assessment: assessing the need. *British Medical Journal*, 324 (7330), 156.

Guskey, T. R. (2002), Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (8), 381-391.

Harris, A., and Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), 172-181.

Hopkins, D. (1989). Identifying INSET needs: A school improvement perspective. In: Mc Bride, R.(ed.), *The In-service Training of Teachers* (pp. 84-89). London: The Falmer Press.

Hudson, P. & Hudson, S. (2011, July). *Actioning university-community engagement: Leadership, mentoring and professional learning communities. Paper presented at AUCEA conference.* Sydney, NSW.

Javeau C., (1996). *Η έρευνα με Ερωτηματολόγιο.* Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Kelly, S., White, M. I. & Rouncefield, M. (2006). Meetings as the Practical Accomplishment of Educational Leadership. *Leadership and Management*, 2 (34), 46-61.

Ketelle, D. (2006). The Role of Dialogue in Principal Support. *Leadership*, 5 (35), 32-35.

Moon, B. (2007). *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices. Working paper (pp.1-41).* Ανακτήθηκε στις 16/3/2018 από την ιστοσελίδα

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151685e.pdf>

National Foundation for the Improvement of Education (1996). *Teachers Take Charge of Their Learning. Transforming Professional Development for Student Success.* Washington.

Perron M., (1991). Vers un Coninuum de la Formation des Enseignants: Elements d' Analyse, Recherche et Formation. *Paris, INRP*, 1, 137-152.

Robson, C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students.* Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Sahlberg, P. (2010). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers.* Ανακτήθηκε στις 20/12/2017 από την ιστοσελίδα:

<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secretfinland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>.

Saris, W., Gallhofer, I. (2007). *Design, evaluation and analysis of questionnaires for survey research*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). *Five models of staff development for teachers*. National Staff Development Council. State University of Pennsylvania.

Stoll, L. (2010). *Professional learning community International Encyclopaedia of Education*. Ανακτήθηκε στις 12/2/2018 από την ιστοσελίδα:  
[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ImageURL&\\_imagekey=B735N-502X2YT-41-1&\\_cdi=11279&\\_user=62921&\\_pii=B9780080448947004358&\\_check=y&\\_origin=article&\\_zone=related\\_ref\\_hover&\\_coverDate=06%2F01%2F2010&\\_view=c&\\_wchp=dGLbVtzSkzV&\\_md5=3e677e7400704fe03034e480260aa3a0&\\_ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ImageURL&_imagekey=B735N-502X2YT-41-1&_cdi=11279&_user=62921&_pii=B9780080448947004358&_check=y&_origin=article&_zone=related_ref_hover&_coverDate=06%2F01%2F2010&_view=c&_wchp=dGLbVtzSkzV&_md5=3e677e7400704fe03034e480260aa3a0&_ie=/sdarticle.pdf).

Tiedao, Z. (2002). Reorienting Teachers as Lifelong Learners. A Personal Account for Experiential Learning Programs. In: A, Medel (Ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives* (pp. 302-306). Hamburg: UNESCO, Institute for Education.

Trorey, G. and Cullingford, C. (2002). *Professional development and institutional needs. series: monitoring change in education*. Aldershot: Ashgate.

Wallace, M. (2002). Modelling leadership and management effectiveness: primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, (13) 2, 163-186.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P. and Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (5), 475-485.

Wilson, N. and McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newtown Antrim: University of Ulster Press.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

### **Ερωτηματολόγιο της έρευνας**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Εμμανουηλίδης Δανιήλ και παρακολουθώ το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Βρίσκομαι στο στάδιο εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Υφιστάμενη κατάσταση και προοπτικές».

Μέσω αυτού του ερωτηματολογίου, θα συμβάλλετε σημαντικά στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς και τα στοιχεία σας δεν θα δημοσιοποιηθούν.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα σας πάρει μερικά λεπτά.

Η βοήθειά σας είναι πραγματικά πολύ σημαντική και σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για το χρόνο σας.

#### **1. Φύλο**

Γυναίκα

Άνδρας

#### **2. Ηλικία .....**

#### **3. Κλάδος Π.Ε. ....**

#### **4. Άλλες σπουδές**

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Κανένα από τα παραπάνω

#### **5. Πόσα έτη έχετε διδακτική εμπειρία;**

.....



**6. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς Γενικού Λυκείου στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα;**

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

**7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω λόγοι καθιστούν αναγκαία την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ο εμπλουτισμός της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών					
Ο εμπλουτισμός της διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών					
Ο εμπλουτισμός της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών					
Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας					
Η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων					
Οι συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις					

**8. Έχετε παρακολουθήσει Επιμορφώσεις από τους παρακάτω φορείς;**

Υπουργείο Παιδείας

Π.Ε.Κ.

Σχολικούς Συμβούλους

Α.Ε.Ι.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης

Σχολείο Υπηρετήσης

Κανένα από τα παραπάνω

**9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολουθήσατε ανταποκρίθηκε στις προσωπικές σας επιμορφωτικές ανάγκες;**

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

**10. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι κάθε σχολική μονάδα έχει τις δικές της συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της έργου;**

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

**11. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις;**

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

**12. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε στην οργάνωση μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης;**

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

**13. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε στην επιλογή της θεματολογίας μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης;**

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

**14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω λόγοι καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικό επίπεδο;**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Οικείο περιβάλλον					
Εύκολη πρόσβαση					
Ευελξία προγραμματισμού					
Στοχευμένη επιμόρφωση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών					
Αυτορυθμιζόμενες προτεραιότητες στη επιμόρφωση					
Δυνατότητα άμεσης πρακτικής εφαρμογής των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων					

**15. Ως προς το χρόνο διεξαγωγής των ενδοσχολικών επιμορφώσεων θα επιθυμούσατε να είναι:**

Τις απογευματινές ώρες

Τα Σαββατοκύριακα

Κατά την έναρξη του σχολικού έτους

Ημέρες διακοπών

**16. Ως προς τη μέθοδο και τις τεχνικές διεξαγωγής των ενδοσχολικών επιμορφώσεων θα επιθυμούσατε να είναι:**

Εισηγήσεις

Εισηγήσεις και εργαστήρια

Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών

Πρακτική άσκηση με μικροδιδασκαλίες

Οργάνωση και υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών ερευνητικών εργασιών (project)

Ατομικές εργασίες

Βιωματικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι ρόλων)

Μικτή επιμόρφωση (δια ζώσης και εξ αποστάσεως)

**17. Για την κάλυψη των επιμορφωτικών σας αναγκών, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το περιεχόμενο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων θα πρέπει:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Να είναι συνέχεια των γνώσεων των βασικών σπουδών					
Να παρέχει κατάρτιση που αφορούν προαιρετικές δράσεις και προγράμματα					
Να συνδέει τη θεωρία με την πράξη					
Να δίνει έμφαση σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και νέες τεχνολογίες					
Να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών					
Να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες					
Να προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων					
Να περιλαμβάνει θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές δεξιότητες					
Να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
Να δίνει έμφαση στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας					

**18. Οι επιμορφωτές των ενδοσχολικών επιμορφώσεων θα επιθυμούσατε να είναι:**

Σχολικοί Σύμβουλοι

Μέλη Δ.Ε.Π.

Διευθυντές Εκπαίδευσης

Διευθυντές Σχολείων

Έμπειροι και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί

Υπεύθυνοι προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και Αγωγής Σταδιοδρομίας

Μέλη Επιστημονικών Συλλόγων και Φορέων

Σας Ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Πίνακες Στατιστικών αναλύσεων

Στο συγκεκριμένο Παράρτημα Β, παρουσιάζονται οι Πίνακες 5.9, 5.13 και 5.17, οι οποίοι λόγω μεγέθους δεν ήταν εφικτό να παρουσιαστούν μέσα στο κείμενο της διπλωματικής εργασίας.

**Πίνακας 5.9** Συνολικός αριθμός εξαγόμενων παραγόντων και συνολικό ερμηνεύσιμο ποσοστό διακύμανσης για την ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,535	42,251	42,251	2,535	42,251	42,251	2,103	35,055	35,055
2	1,443	24,052	66,302	1,443	24,052	66,302	1,875	31,247	66,302
3	,746	12,438	78,741						
4	,647	10,778	89,518						
5	,392	6,533	96,051						
6	,237	3,949	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Πίνακας 5.13** Συνολικός αριθμός εξαγόμενων παραγόντων και συνολικό ερμηνεύσιμο ποσοστό διακύμανσης για την ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,186	53,107	53,107	3,186	53,107	53,107	2,309	38,480	38,480
2	1,167	19,452	72,559	1,167	19,452	72,559	2,045	34,078	72,559
3	,621	10,350	82,909						
4	,437	7,281	90,189						
5	,321	5,352	95,542						
6	,268	4,458	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Πίνακας 5.17** Συνολικός αριθμός εξαγόμενων παραγόντων και συνολικό ερμηνεύσιμο ποσοστό διακύμανσης για την ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,952	39,515	39,515	3,952	39,515	39,515	2,720	27,201	27,201

2	1,391	13,908	53,423	1,391	13,908	53,423	1,972	19,722	46,923
3	1,033	10,331	63,754	1,033	10,331	63,754	1,683	16,832	63,754
4	,792	7,925	71,679						
5	,736	7,356	79,035						
6	,589	5,893	84,927						
7	,542	5,423	90,350						
8	,417	4,167	94,517						
9	,303	3,034	97,551						
10	,245	2,449	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.