

**Απόψεις στελεχών της εκπαίδευσης για παρεχόμενη επιμόρφωση των δασκάλων.
Μελέτη περίπτωσης**

Investigating the views of education staff on the training provided to teachers. Case study

Παναγιώτα Τσιαχρή, Εκπαιδευτικός ΠΕ, ΜΔΕ, «Επιστήμες της Αγωγής» ΕΑΠ, tsiahrypanagiota@gmail.com

Ευάγγελος Ανάγνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Panagiota Tsiachri, Primary school teacher, MDE, "Educational Sciences" Hellenic Open University, tsiahrypanagiota@gmail.com

Evaggelos Anagnou, Tutor Hellenic Open University, anagnouev@yahoo.gr

Abstract: The aim of this research is to investigate and capture the views of executives of the Regional Directorate of Education and the Regional Center for Educational Coordination of Central Greece regarding weaknesses that have been identified in the training provided to teachers. The sample of the research consisted of the Regional Director of Education of Central Greece, the Organizational Coordinator of PEKES Central Greece and the Coordinators of Educational Project PE70 (Teachers). This is a qualitative approach in which for the data collection the semi-structured interview with open-ended questions was used and for their processing the content analysis. The findings of the research showed that the executives experienced a multitude of difficulties due to the absence of a centrally organized training mechanism, and due to its lack of readiness and insight.

Keywords: Educational Project Coordinators, teachers, training failures,

Περίληψη: Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να αποτυπωθούν οι απόψεις στελεχών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Συντονισμού Στερεάς Ελλάδας αναφορικά με αδυναμίες που έχουν διαπιστώσει στην παρεχόμενη επιμόρφωση στους δασκάλους/ες. Το δείγμα της έρευνας συναποτελέσαν η Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας, ο Οργανωτικός Συντονιστής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ Στερεάς Ελλάδας και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 (Δασκάλων). Πρόκειται για μια ποιοτική προσέγγιση στην οποία για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και για την επεξεργασία τους η ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματα της έρευνας επέδειξαν ότι τα στελέχη βίωσαν πληθώρα δυσκολιών από την απουσία κεντρικά οργανωμένου επιμορφωτικού μηχανισμού, και από την έλλειψη ετοιμότητας και διορατικότητάς του.

Λέξεις-κλειδιά: Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, δάσκαλοι, αδυναμίες επιμόρφωσης,

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις σε συνδυασμό με τις ταχύτατες τεχνολογικές μεταβολές και η παγκοσμιοποιημένη οικονομία εκκόλαψαν νέες ανάγκες στην αγορά εργασίας και διαφοροποιημένες απαιτήσεις από το εργατικό δυναμικό. Επιπλέον οι συνέπειες της βαθιάς οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών είχαν αντίκτυπο και στα σχολεία και κατέστησαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σύνθετο, δύσκολο, ασταθές και ανασφαλές σε καιρούς που αναζητούνται υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες και επαγγελματικά προσόντα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2002· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην προσπάθειά τους να ακολουθήσουν ποιοτικά και δυναμικά το παγκόσμιο συγκείμενο κινητοποιούν τις δυνάμεις τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να ισορροπήσουν μεταξύ παγκοσμιοποίησης και εθνικής ιδιαιτερότητας, να διατηρήσουν το παραδοσιακό και να το ταιριάζουν αρμονικά με το καινούριο. Η εκπαίδευση επιβάλλεται όχι μόνο να ακολουθήσει την αλματώδη πρόοδο και τη δραματική αναπλαισίωση δεδομένων που είχαν γαλουχήσει κοινωνίες και γενιές εκπαιδευτικών για να ανταποκριθεί στην πορεία που χαράζει η κοινωνία της γνώσης και η ακολουθία των γεγονότων που μεταβάλλουν διαρκώς το παγκόσμιο συγκείμενο, αλλά και να αντισταθεί δυναμικά και αποδοτικά στην πίεση των εξελίξεων. Η πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο είναι η προσφορά υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους, στις ραγδαία μεταβαλλόμενες συνθήκες της εποχής (Ξωχέλλης, 2011).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί την καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η ποιότητα της δράσης του καθορίζει τη διαμόρφωση της νέας γενεάς και μελλοντικής κοινωνίας. Διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο, αφού με το κύρος του, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του, την επαγγελματική του επάρκεια καλείται να αναδιαμορφώνει συνεχώς το πλαίσιο και τους στόχους της διδασκαλίας, ώστε να εναρμονίζονται με τον μεταβαλλόμενο ρόλο του σχολείου (Παπαναούμ, 2003). Συνεπώς χρειάζεται να αναπτύσσει νέες δεξιότητες για να ανταποκρίνεται επαγγελματικά και αποδοτικά στις διαφοροποιημένες ανάγκες του σύγχρονου μαθητή αλλά και στις προσκλήσεις, προκλήσεις και επιταγές της νέας πραγματικότητας.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο συστήνει στα κράτη μέλη να αναβαθμίσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, προωθώντας τον σεβασμό για την εκπαιδευτική δραστηριότητα, με τη βελτίωση της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση, ως Ιανός της εκπαίδευσης με τη μια της όψη να βλέπει το παρελθόν και με την άλλη να ατενίζει το μέλλον, αποτελεί το μέσο για την εισαγωγή των κοινωνικοπολιτισμικών αλλαγών (Χατζηπαναγιώτου, 2001) κι είναι θεσμός στενά συνδεδεμένος με κάθε είδους εκσυγχρονιστική παρέμβαση (Γκότοβος, 1984).

Οι σχετικές μελέτες διαπιστώνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης. αλλά συγχρόνως αμφισβητούν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης και εντοπίζουν προβληματικές περιοχές (Guskey, 2002· Παπαναούμ, 2008· Ταρατόρη, 2000). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει το θέμα μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων οργανωτών της επιμόρφωσης σε επίπεδο Περιφέρειας Εκπαίδευσης και μάλιστα του προσφάτως ιδρυθέντος θεσμού των Συντονιστών Εκπαίδευσης, για τη δράση των οποίων δεν υπάρχουν αρκετά

ερευνητικά δεδομένα και αυτά που υπάρχουν διερευνούν στην πλειονότητά τους τον θεσμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

1. Οριοθέτηση του πεδίου της επιμόρφωσης

Η εννοιολογική οριοθέτηση της επιμόρφωσης δεν αποτελεί μια απλή και εύκολη υπόθεση δεδομένου ότι, αν και αποτελεί θεσμό στρατηγικής σημασίας, δεν έχει εφαρμοστεί μια ενιαία επιμορφωτική πολιτική αναφορικά με τη στοχοθεσία και την οργάνωσή της (Γούπου 2012· Hargreaves, 1994· Κουλουμπαρίτη, 1997· Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Μαυρογιώργος, 1999· Day, 2003· Νικολακάκη, 2003· Μπαγάκης, 2005· Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Επίσης, η διαφορετική θεωρητική εστία εκκίνησης των εφαρμοζόμενων πρακτικών και η συνακόλουθη διαφοροποιημένη πραγμάτωσή της, που ταυτόχρονα ενέχει ιδεολογικό και πολιτικό φορτίο και αντανakλά την ισχύ των κοινωνικών δυνάμεων στο εκπαιδευτικό πεδίο, οδηγούν στην ανυπαρξία μιας καθολικά αποδεκτής θέσης από τους ερευνητές (Σακούλης, Ασημάκης & Βεργίδης, 2017).

1.1 Εννοιολογικές διευκρινίσεις

Αναφορικά με τον ορισμό της, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επιμόρφωση είναι μια επιπλέον μόρφωση, συμπληρωματική της βασικής, που προσφέρεται, δηλαδή, σε αυτούς που έχουν δεχτεί ήδη κάποια αρχική μόρφωση (Ξωχέλλης, 1991 · Ανθόπουλος, Δαγκλής, Μπουζάκης & Τσολάκης, 1994). Η Δασαργύρη (2015) επισημαίνει επίσης τη συμπληρωματική σχέση μεταξύ επιμόρφωσης και βασικής εκπαίδευσης τονίζοντας τον αμφίδρομο χαρακτήρα αυτής της σχέσης με την ανατροφοδότηση που παρέχει η μία στην άλλη.

Η Χατζηπαναγιώτου (2001) προσδιορίζει την επιμόρφωση ως το σύνολο των θεσμοθετημένων ή μη διαδικασιών με τις οποίες ο εκπαιδευτικός ανανεώνει την αρχική κατάρτισή του, διευρύνει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές του γνώσεις, βελτιώνει τις διδακτικές δεξιότητες του, τροποποιεί στάσεις. Θεωρεί ότι η επιμόρφωση μπορεί να σημαίνει συμπλήρωση, επικαιροποίηση, αναβάθμιση, εμπλουτισμός, βελτίωση, ανανέωση ή και αντικατάσταση περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης

Αποτελεί τομέα στρατηγικής σημασίας, ενταγμένο στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999). Οι μορφωτικές δραστηριότητες της συγκροτούν εκπαιδευτικό συνεχές, που αλληλεπιδρά διαρκώς με το κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό «περιβάλλον» που πλαισιώνει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Βεργίδης, 2001).

Οι Σοφού & Διερωνίτου (2015) ορίζουν την επιμόρφωση ως τις μαθησιακές δραστηριότητες, με τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί ή να συμμετάσχει, προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Μπαγάκης (2005) και Δεδούλη (1998) αναγνωρίζουν ότι η έννοια της επιμόρφωσης συνδέεται άρρηκτα με την έννοια

της επαγγελματικής ανάπτυξης και προσφέρει ευνοϊκές συνθήκες για την επαγγελματική εξέλιξη αλλά και την προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού.

Συμβάλλει στην προσαρμογή της αποκτημένης γνώσης στις εξελισσόμενες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις, αλλά ταυτόχρονα τροφοδοτεί και στηρίζει επιστημονικά το έργο των εκπαιδευτικών αποσκοπώντας, με τη συνεχή ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξή τους, στη βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης, την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος» και εν τέλει στον εκσυγχρονισμό και στη γενικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1992).

1.2 Παρεμφερείς όροι

Η πολυπλοκότητα του εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου «επιμόρφωση» σε συνδυασμό με τον γλωσσικό πλούτο της ελληνικής γλώσσας, αλλά και την απόπειρα μετάφρασης ή απόδοσης στα ελληνικά, ξένων αντίστοιχων εννοιών, συνεπάγεται συχνά τη σύνδεσή του με όρους που εμφανίζονται παράλληλα και προκαλούν δυσκολίες στην κατανόηση των ερμηνειών τους και των μεταξύ τους σχέσεων. Επιπλέον, λόγω του γεγονότος ότι τα αξιολογικά συστήματα δημιουργίας όρων υπόκεινται σε μεταβολές από ιστορικές συγκυρίες και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, η έννοια της επιμόρφωσης ταυτίζεται ή καλύπτεται από παρεμφερείς έννοιες,

Η ελληνική λέξη **κατάρτιση** αποτελεί μηχανική μεταφορά του αγγλικού όρου training και χρησιμοποιείται με τη διπλή ιδιότητα, τόσο της πειθαρχίας μέσω των παιδευτικών διαδικασιών, όσο και της αλληλουχίας σκέψεων, ιδεών και ενεργειών προς μια επιθυμητή κατεύθυνση, πράξη και καλλιέργεια μιας συγκεκριμένης επαγγελματικής ιδιότητας.

Η εμβάθυνση σε ορισμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής γενικά πράξης παραπέμπει στη **μετεκπαίδευση**. Η μετεκπαίδευση χρησιμοποιείται συχνά σα συνώνυμο με την επιμόρφωση εν καιρώ υπηρεσίας, αλλά που, πιο συγκεκριμένα, καθορίζει μια μετάταξη, μια αλλαγή του επαγγελματικού προφίλ και του τομέα δραστηριότητας (Chiappano & Vandavelde, 1994:71). Σήμερα κάτι ανάλογο είναι οι οργανωμένες μεταπτυχιακές σπουδές.

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν όρο που συναντάται συχνά στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, κερδίζει έδαφος στις προσεγγίσεις για την επιμόρφωση και συχνά αξιοποιείται εναλλακτικά με τον όρο επιμόρφωση (Αραβανής, 2011·Ξωχέλλης, 2011). Οι Brown και Brooks (1991) και Μαυρογιώργος (1999) συγκλίνουν στην άποψη ότι είναι ο όρος που περιγράφει τη διαδικασία επιλογής, εισόδου, προσαρμογής και εξέλιξης σε ένα επάγγελμα. Στην ίδια κατεύθυνση κινούμενη η Παπαναούμ (2005) αναγνωρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια συνεχή δυναμική διαδικασία. Η Κουτσελίνη (2011) αναφέρεται σε ένα αναδυόμενο μοντέλο, το οποίο βασίζεται όχι πια στην παραδοσιακή πρακτική της συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, αλλά στην αναδόμηση των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάληψη ενός πιο ενεργού ρόλου, με πειραματισμό, συνεργασία, αναστοχασμό, κριτική ενδοσκόπηση, ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και βαθύτερης συνειδητοποίησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Έτσι η επιμόρφωση συνιστά μια πολύ ευρεία και πολυδιάστατη παρέμβαση σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και μεταβολών στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος

και αναδεικνύεται σε συντελεστή οικοδόμησης και ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Marcelo, 2009)

Στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι που περιγράφουν την «επιμόρφωση» λόγω διαφορετικότητας στη στοχοθεσία, στο περιεχόμενο, αλλά και το ευρύτερο εκπαιδευτικό συγκείμενο αναφορικά και με τη δια βίου μάθηση. Έτσι συναντώνται οι όροι «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση», «ανώτερη κατάρτιση», ή κατάρτιση κατάταξης» (Eurgydice, 1995). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα πλαίσια ενίσχυσης μιας κοινής ευρωπαϊκής γραμμής για την επιμόρφωση ενταγμένης στη δια βίου μάθηση και καταλληλότερης για να εκφράσει την αναγκαιότητα της συνεχούς προσαρμογής στη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, υιοθετήθηκε ο όρος «συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη» (Zafeirakou, 2002)

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο όρος που κυριάρχησε για δεκαετίες στην περιγραφή του πεδίου της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ήταν αυτός της «επιμόρφωσης», ο οποίος χρησιμοποιείται διαχρονικά στα νομοθετήματα της πολιτείας προκειμένου να αποδοθεί η ανάγκη εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαϊτής, 2009).

2. Οργανωτικό πλαίσιο παρεχόμενης επιμόρφωσης στους δασκάλους

Η επιμορφωτική πολιτική για τους δασκάλους στην Ελλάδα πέρασε μια «Οδύσσεια» διαπραγματεύσεων, αναδιπλώσεων και ακυρώσεων από την αρχή της ύπαρξης του ελληνικού κράτους μέχρι την ένταξή της στην τότε ΕΟΚ και νυν Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και μέχρι στις μέρες μας (Μαυρογιώργος, 1999). Το σημερινό σχολείο διαμορφώθηκε διαβαίνοντας διάφορα στάδια εξέλιξης που του έχουν αφήσει τα σημάδια τους. Από την εκδούλευση του μοναρχικού πολιτεύματος το 19^ο αιώνα, πέρασε στην εξυπηρέτηση της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας και της βιομηχανικής επανάστασης τον 20^ο αιώνα, για να φτάσει στην τεχνολογική έκρηξη του 21^{ου} αιώνα και στην ανάγκη διαχείρισης της ιλιγγιώδους ταχύτητας παλαίωσης της γνώσης και των επιταγών του παγκόσμιου και ευρωπαϊκού συγκείμενου. Η εκπαίδευση συμπαράσύρεται σε συνεχείς αναδιαρθρώσεις στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού και της παγκόσμιας αγοράς. Με την επιμόρφωση γίνεται προσπάθειά συντονισμού στις αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές και ταυτόχρονα διατήρησης του παιδευτικού της ρόλου προβαίνοντας σε κινήσεις που επιβαρύνουν τα εθνικά ταμεία, χωρίς απαραίτητα την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων ή μέσω συσπείρωσης σε διεθνείς οργανισμούς, που όμως κι αυτοί εξυπηρετούν τη χρηματοδοτική τους προέλευση. Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική καλείται να επιλέξει τις κατάλληλες στρατηγικές για να καταφέρει την επιζητούμενη σύγκλιση. Η ευρωπαϊκή πορεία παρείχε στην Ελλάδα, με όρους βέβαιοι, μοναδικές ευκαιρίες εκσυγχρονισμού και οικονομικής ανάτασης, που όμως δεν ευοδώθηκαν, ούτε από την ελληνική πλευρά, αλλά κυρίως ούτε από την ευρωπαϊκή που δεν πέτυχε την επιθυμητή σύγκλιση των ευρωπαϊκών επιμορφωτικών πολιτικών σε μια ενιαία ευρωπαϊκή πορεία.

Η οικονομική κρίση και η πανδημία του Covid-19 μετασχημάτισαν τον κόσμο και το εκπαιδευτικό/επιμορφωτικό πεδίο. Η προσπάθεια διασφάλισης δημοσιονομικής σταθερότητας κατηύθυνε κυρίως τις χώρες των μνημονίων σε συρρίκνωση των κονδυλίων για την παιδεία και οδήγησε την επιμόρφωση σε στασιμότητα και αποσπασματικότητα, μεταθέτοντας στους εκπαιδευτικούς την ευθύνη και τη δαπάνη της επιμόρφωσης τους.

Σε κάθε περίπτωση όμως μια πετυχημένη επιμορφωτική πολιτική απαιτεί οργάνωση, συστηματικότητα, σαφή προγραμματισμό και λεπτομερή σχεδιασμό (Χατζηπαναγώτου, 2001 · Day 1997).

2.1 Φορείς επιμόρφωσης

Το 2018 καταργήθηκε η λειτουργία των ΠΕΚ, και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) είναι ο επιτελικός φορέας που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας, στα θέματα της παρεχόμενης επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς και αναλαμβάνει το συντονισμό και την παρακολούθηση των σχετικών με την επιμόρφωση διαδικασιών. Σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018, που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως με ΦΕΚ Α΄102/12-06-2018 φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι:

- ✓ Οι σχολικές μονάδες
- ✓ Τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.), τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) υπό τον συντονισμό των Π.Ε.Κ.Ε.Σ
- ✓ Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
- ✓ Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)

Οι ΣΕΕ στελεχώνουν τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ και επωμίζονται τα καθήκοντα των παλαιών σχολικών συμβούλων υποστηρίζοντας ως μέντορας εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες. Όμως διαδραματίζουν διττό ρόλο (εκπαιδευτικό και διοικητικό) αναλαμβάνοντας την επιστημονική ευθύνη για τα θέματα του κλάδου τους αλλά και την παιδαγωγική ευθύνη μιας ενότητας-ομάδας σχολείων. Συνεκτιμώντας τις πολλαπλές και πολύπλοκες συνιστώσες της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής, της διοίκησης, αλλά και τα δεδομένα της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, των σχολικών μονάδων και το πλαίσιο των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων καλούνται να αξιοποιήσουν επιστημονικά, τεχνολογικά και συμβουλευτικά μοντέλα και πρότυπα, ώστε να δομήσουν επιμορφωτικές δράσεις με αναστοχαστική μεθόδευση, ποιοτική δράση και βελτιωτική στόχευση (Αιτιολογική έκθεση Ν 4547/2018). Δρουν διαπροσωπικά και καθοδηγητικά προς τους εκπαιδευτικούς και συλλογικά και διεπιστημονικά στην ολομέλεια του Π.Ε.Κ.Ε.Σ.. Με ευθύνη του Οργανωτικού Συντονιστή του Π.Ε.Κ.Ε.Σ σε συνεργασία με το ΥΠΑΙΘ και τα επιμορφωτικά προγράμματα που υποδεικνύει οργανώνουν το επιμορφωτικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητάς τους σύμφωνα με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αλλά και τις σύγχρονες επιστημονικές υποδείξεις και απαιτήσεις. Επιπλέον παρέχουν καθοδήγηση και στηρίζουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Συνεργάζονται με τον Περιφερειακό

Διευθυντή Εκπαίδευσης, με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τα Κ.Ε.Σ.Υ., τα Κ.Ε.Α., τα Ε.Κ.Φ.Ε ή και τους Υπευθύνους Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τα Ερευνητικά Κέντρα (Ε.Κ.), τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών, τους Συλλόγους Γονέων, την Τοπική Αυτοδιοίκηση άλλα και με εκπαιδευτικά ιδρύματα, πολιτιστικούς και επιστημονικούς φορείς της περιοχής τους προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι τους. Αξιοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) για τη διευκόλυνση της αμφίδρομης επικοινωνίας αλλά και για την παροχή επιμόρφωσης.

2.2 Προγράμματα επιμόρφωσης

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης αποτελεί το πεδίο τομής των επιδιώξεων του εκπαιδευτικού συστήματος και του φορέα υλοποίησης με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες μαθητών, γονέων και ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Είναι στην ουσία ο επιστημονικός εργαστηριακός χώρος στον οποίο ενώνεται η θεωρία με την πράξη. Αν έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες συνθήκες για την υλοποίηση, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η αντίδραση θεωρίας - πράξης να οδηγήσει σε προϊόντα αποτελεσματικά στην καταπολέμηση, άρση και πρόληψη χρόνιων νοσημάτων της επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έχει προϋποθέσεις επιτυχίας, αρτιότητας και πληρότητας εφόσον ακολουθηθούν όχι επιφανειακά, αλλά ουσιαστικά και συστηματικά τα στάδια σχεδιασμού, διευθετηθούν οι απαραίτητοι οργανωσιακοί παράγοντες και διεξαχθούν σχεδιασμένες επιστημονικά μελέτες αξιολόγησης.

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να απαντά σε κύριες ερωτήσεις: Τι έχουμε; (ανάγκες δασκάλων-υπάρχουσα κατάσταση), πού πηγαίνουμε (σκοπός-στόχοι εκπαίδευσης), πώς θα φτάσουμε (πλαίσιο, μέθοδοι), πώς θα ξέρουμε ότι έχουμε φτάσει (πώς θα αξιολογήσουμε και θα αναθεωρήσουμε τα υλικά μας); Ωστόσο ο σχεδιασμός στην εκπαίδευση θα πρέπει να νοηθεί ως σύμπλεγμα αλληλοεπιδρώντων στοιχείων (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

3. Ερευνητική μεθοδολογία

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

3.1. Διατύπωση ερευνητικού σκοπού και ερευνητικών ερωτημάτων

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να αποτυπωθούν οι απόψεις στελεχών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας αναφορικά με προβλήματα, αδυναμίες και ελλείψεις που έχουν διαπιστώσει στην παρεχόμενη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης και ειδικότερα στους δασκάλους/ες.

Τέθηκε το εξής ερευνητικό ερώτημα:

α) Ποιες αδυναμίες έχουν διαπιστώσει τα στελέχη του δείγματος στις θεσμοθετημένες διαδικασίες και πρακτικές της παρεχόμενης επιμόρφωσης;

- i. σε σχέση με τον δάσκαλο
- ii. σε σχέση με το οργανωτικό πλαίσιο
- iii. σε σχέση με αιφνιδιαστικές καταστάσεις.

3.2 Μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων – ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα η προσέγγιση του θέματος είναι ποιοτική, αφού πρόθεση αποτελεί όχι απλά η καταγραφή δεδομένων αναφορικά με την παρεχόμενη επιμόρφωση, αλλά η εστίαση και ανάδειξη της οπτικής γωνίας των ερωτώμενων (Robson, 2010) Creswell, (2016). Αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, γιατί εστιάζει στο άτομο (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

3.3 Δείγμα- περιορισμοί

Επισημαίνεται πως πίσω από τις γραμμές της ερμηνείας και των τελικών συμπερασμάτων δεν υπάρχει μια μηχανή, αλλά ένας άνθρωπος (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα καθώς ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός, ωστόσο παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον, γιατί δεν έχει πραγματοποιηθεί ως τώρα σχετική έρευνα αλλά και γιατί αναδείχθηκαν νέα γόνιμα ευρήματα. Το δείγμα της κυρίως έρευνας συγκρότησαν πέντε άντρες και έξι γυναίκες: η Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας, ο Οργανωτικός Συντονιστής και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ Στερεάς Ελλάδας. Η έρευνα υλοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2021. Όλοι οι συμμετέχοντες εκτός ενός, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 50+ Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 54,5% έχουν υπερβεί τα 30 έτη υπηρεσίας. Σχετικά με τις προηγούμενες θέσεις ευθύνης 9 συμμετέχοντες διετέλεσαν Διευθυντές/τριες Σχολικών Μονάδων (4 άνδρες και 5 γυναίκες), 3 συμμετέχοντες υπήρξαν Σχολικοί Σύμβουλοι (2 άνδρες και 1 γυναίκα), 3 συμμετέχοντες άσκησαν χρέη Διευθυντή/τριας Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπ/σης (3 άντρες και καμία γυναίκα) και 2 συμμετέχοντες είχαν καθήκοντα Προϊσταμένου/Προϊσταμένης Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπ/σης. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν προηγούμενο επιμορφωτικό έργο.

3.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ως μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου η θεματική που περιλαμβάνει ένα είδος θεματικής επεξεργασίας των δεδομένων βάσει χαρακτηριστικών στοιχείων που επαναλαμβάνονται (Robson, 2010, σελ. 546).

4. Αποτελέσματα έρευνας

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας για αδυναμίες, δυσκολίες, προβλήματα, εμπόδια στην παρεχόμενη επιμόρφωση στους δασκάλους, που κατηγοριοποιήθηκαν σε σχέση με:

- 1) τον δάσκαλο
- 2) το οργανωτικό πλαίσιο
- 3) αιφνιδιαστικές καταστάσεις

Καταγράφηκαν τα παρακάτω και αποδεικνύονται με την παράθεση ενδεικτικών απαντήσεων:

4.1 σε σχέση με τον δάσκαλο

4.1.1 Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι έχουν υλοποιήσει διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και αποδέχονται την καθοριστική της σημασία. Ωστόσο αποτελεί μια διαδικασία σύνθετη, πολυπαραγοντική που εγείρει αρκετά εμπόδια τόσο στον σχεδιασμό της όσο και στην υλοποίησή της και κυρίως στην άντληση ουσιαστικών απαντήσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα η έρευνα ανέδειξε τα παρακάτω:

- 3 στους 11 ανέφεραν ως εμπόδιο στην υλοποίηση διερεύνησης αναγκών σε τοπικό επίπεδο, τον κεντρικό σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων από εθνικούς επιμορφωτικούς φορείς.

- 3/11 εστίασαν στην αδυναμία ικανοποιητικής και αποδοτικής διερεύνησης σε επίπεδο Περιφέρειας Εκπαίδευσης λόγω του μεγάλου γεωγραφικού αλλά και εκπαιδευτικού πληθυσμιακού εύρους σε αντιδιαστολή με τον μικρό αριθμό επισκέψεων ανά χρόνο σε σχολεία του τομέα ευθύνης.

- 3/11 μίλησαν για δυσκολία των εκπαιδευτικών να εκφράσουν ή ακόμα και να εντοπίσουν τις πραγματικές τους ανάγκες.

- 2/11 παρατήρησαν ότι δεν μπόρεσαν να ικανοποιήσουν άμεσα ανάγκες που συμπεριλαμβάνονταν στα ευρήματα της διερεύνησης, γιατί προείχε η κάλυψη επείγουσών αναγκών που εξυπηρετούσαν επιταγές της εποχής (π.χ. εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω κορωνοϊού)

Σ4: *Την πρώτη χρονιά που ήρθαμε εδώ στο ΠΕΚΕΣ έτρεξε από το ΙΕΠ η περιγραφική αξιολόγηση σαν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών...*) που δεν ήταν μέσα στα ζητούμενα των συναδέλφων(...)
Σ2: (...)*Πολλές φορές είναι και μία δυσκολία των εκπαιδευτικών να δείξουν τις ανάγκες τους. Δηλαδή να καταγράψουν πραγματικά αυτό που τους ενδιαφέρει. (...)*

Σ2: (...) *Συνήθως όλοι στεκόμαστε σε αυτό που είναι το πιο διαδεδομένο εκείνη τη στιγμή(...)
Ενώ πραγματικά μπορεί να τους λείπει η γνώση για περισσότερα πράγματα.*

4.1.2 Διερεύνηση υπάρχουσας κατάστασης για εμπόδια που εγείρει στην επιμόρφωση

Αναφορικά με την υπάρχουσα κατάσταση που επικρατεί η εκπαιδευτική βάση αντιμετωπίζει μια σειρά από προβλήματα που άμεσα ή έμμεσα επιδρούν στην επιμόρφωση και για τα οποία οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι είναι ενημερωμένοι. Τα τελευταία δέκα χρόνια καταγράφεται μείωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και επικρατεί μάλλον στασιμότητα, αν όχι οπισθοδρόμηση λόγω των συνεπειών της σφοδρότατης οικονομικής κρίσης που επικρατεί.

- 4/11 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον ανεπαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό αλλά και στις υποστηρικτικές δομές που αποδεικνύονται ελλιπείς και αδύναμες να καλύψουν ανάγκες κυρίως στη χρήση νέων τεχνολογιών. Σ1: (...) *βρήκε απροετοίμαστους εκπαιδευτικούς και επιμορφωτικές – υποστηρικτικές δομές όσον αφορά δεξιότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών, κατάλληλων μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού.(..)*

- Από 2/11 επισημάνθηκαν εμπόδια που εγείρονται εξαιτίας του περιορισμού οικονομικών πόρων σε ατομικό και γενικότερο επίπεδο. Σ1: *Η κατάσταση που βιώνουμε σήμερα έχει συγκεκριμένα αρνητικά χαρακτηριστικά που διαμόρφωσε η υφιστάμενη οικονομική κρίση καθώς έχει περιορίσει τους οικονομικούς πόρους (...) και επέβαλλε μια σειρά περικοπών όπως χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών, κατάργηση διδασκαλείων κ.λ.π. (...)*

- Περαιτέρω η διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης κατέγραψε περισσότερα προβλήματα σε απομακρυσμένα και μονοθέσια σχολεία, δύσκολα προσβάσιμων δια ζώσης, έκτακτα προβλήματα λόγω της υγειονομικής κρίσης, ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για δημοσιοϋπαλληλικά θέματα, κωλυσιεργίες διοικητικού τύπου, απουσία οργανωμένου πλαισίου και δυσκολία στην επικαιροποίηση από την άποψη ότι η υπάρχουσα κατάσταση είναι μια διαδικασία δυναμική που συνεχώς εμπλουτίζεται και διαφοροποιείται.

4.1.3 Κίνητρα για επιμόρφωση

Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ανεπάρκεια κινήτρων από την πλευρά της Πολιτείας και ισχυρίζονται ότι η επιμόρφωση στην Ελλάδα επαφίεται στα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα:

- 8/11 υπογράμμισαν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα εσωτερικά κίνητρα η ύπαρξη ή η απουσία τους, η έντασή τους και η χρονική αντοχή τους, εντοπίζοντάς τα ως τα μοναδικά σχεδόν κίνητρα που διακρίνουν στην κρατική επιμόρφωση. Σ8: *Τα κίνητρα δεν είναι επαρκή. Ουσιαστικά τα κίνητρα όπως υπάρχουν τώρα είναι μόνο προσωπικά. Είναι εσωτερικά κίνητρα(...)* Σ10: *Σε σχέση με άλλους κλάδους όχι! (κατηγορηματικός τόνος φωνής). Όχι(...)* Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν συνέχεια μεράκι κι ούτε μόνο φιλότιμο... Είναι διαστάσεις οι οποίες δεν είναι άμεσα απτές και ορατές σε έναν άνθρωπο που θέλει να καλείται επαγγελματίας(...)

- 5/11 Ανεπάρκεια της ηγεσίας να ενημερώνει έγκαιρα, έγκυρα και επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για επικείμενα επιμορφωτικά προγράμματα.
- 4/11 Ανυπαρξία κινήτρων που να κινητοποιούν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.
- 3/11 Η απουσία κινήτρων από την πολιτεία σε αντίθεση με την έντονη παρουσία εσωτερικών κινήτρων οδηγεί πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα άλλων φορέων αποδομώντας έτσι το ατομικό βάλαντιο, ενισχύοντας διάφορους φορείς και εξασθενίζοντας ουσιαστικά την προοπτική βελτίωσης του κρατικού επιμορφωτικού θεσμού. Σ7: (...) *το εκμεταλλεύονται κάποιοι φορείς, Πανεπιστήμια ιδρύματα και τα λοιπά να κερδίζουν χρήματα! Πολλοί μιλάνε ότι έχει στηθεί μια βιομηχανία πίσω από τις επιμορφώσεις, τα προγράμματα και όλα αυτά!!(...)*
- 2/11 Το θεσμικό πλαίσιο αποδεικνύεται αδύναμο να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις στην πράξη μετά το τέλος ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Σ8: *Στην πράξη διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί και θέλησαν να κάνουν κάποιες εφαρμογές στην καθημερινή πράξη δεν είχαν τεχνική υποστήριξη, παιδαγωγική υποστήριξη πολλές φορές διοικητική υποστήριξη οπότε κάποια στιγμή σε αρκετούς όσο ισχυρά και αν ήταν τα αρχικά εσωτερικά κίνητρα απενεργοποιούνταν από την αδυναμία του συνολικού πλαισίου να τους υποστηρίξει οπότε σταματούσαν και τις εφαρμογές και τις προσπάθειες*

4.1.4 Άλλες δυσκολίες ή εμπόδια που σχετίζονται με τον δάσκαλο

- 7/11 υπογράμμισαν ότι η επιμόρφωση πρέπει να συνδυάζεται με απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα. Σ10: *Παλιότερα η επιμόρφωση είχε απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα. Κάτι έπαιρνε ο εκπαιδευτικός από αυτό εντάξει; Αφοσιωνόταν εντελώς στην επιμόρφωση.*
- 4/11 αναφέρθηκαν στην αίσθηση ανικανοποίητου που έχει αφήσει στον εκπαιδευτικό η μέχρι τώρα επιμορφωτική διαδικασία και στην έλλειψη εμπιστοσύνης στον επιμορφωτικό θεσμό γενικότερα. Σ7: : *Εεε...Θεωρώ ότι...να πω...ότι δεν εμπιστεύεται την Πολιτεία. Από ΙΕΠ, Υπουργείο...Επειδή υπάρχει ένα κακό προηγούμενο*

Ωστόσο υπήρξαν και μεμονωμένες τοποθετήσεις που αφορούσαν τη νοοτροπία εκπαιδευτικών που αντιστέκονται στην αλλαγή αλλά και την ανάγκη να γίνουν κατανοητά από τους εκπαιδευτικούς τα νέα μοντέλα επιμόρφωσης.

4.2 Σε σχέση με το οργανωτικό πλαίσιο

4.2.1 Δυσκολίες αναφορικά με την μορφή επιμόρφωσης

Κατά αναλογία των αναγκών που προκύπτουν, έχουν δημιουργηθεί και αξιοποιηθεί και πολλές μορφές επιμόρφωσης.

- Οι 6/11 εστίασαν στα εμπόδια που εγείρονται από τη διάσταση του χρόνου με βάση είτε τη διάρκεια είτε την περιοδικότητα είτε τον χρόνο διεξαγωγής, τονίζοντας ότι η επιμόρφωση θα

πρέπει να γίνεται σε χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός θα αποδεσμεύεται από τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα. Σ6: *Ο χρόνος είναι ένα πρόβλημα.* Σ7: (...) στις απογευματινές ώρες δεν έχει συμμετοχή Σ1: *...ο χρόνος που είναι πολύ περιορισμένος.* Σ9: (...) *Δεν μπορούσαμε να καλύψουμε όλα τα θέματα σε πρωινή βάση με δύο ημέρες τον χρόνο.*

- 2/11 εστίασαν σε προβλήματα που επιφέρει η χρήση της εξΑΕ τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους επιμορφωτές. Σ8: *Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε ήταν όταν κάναμε επιμορφώσεις εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως.*

- 2/11 αναφέρθηκαν στον ιδιαίτερο χαρακτήρα και την ευελιξία που πρέπει να έχει η μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων Σ11: (...) *Αν ένα κομμάτι της επιμόρφωσης δεν είναι ευέλικτο δεν θα έχει το αντίστοιχο κομμάτι της αποδοχής από τους αποδέκτες.*

- Ωστόσο υπήρξαν και μεμονωμένες τοποθετήσεις όπως η δυσκολία που ενέχει ένα μικτό πρόγραμμα (δια ζώσης και εξΑΕ) σε πολυάριθμη ομάδα εκπαιδευόμενων και την οικονομική επιβάρυνση που συνοδεύει τις μετακινήσεις στα δια ζώσης προγράμματα. Σ7: *στο τεχνικό κομμάτι πώς θα οργανώσεις την επιμόρφωση, αν έχεις μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών ένιωσα ότι δεν έγινε ακριβώς όπως έπρεπε να γίνει(...).* Σ5: *είναι δύσκολο να κάνουμε κάποιες επιμορφώσεις, γιατί μας πιέζει το οικονομικό π.χ. στις μετακινήσεις.*

4.2.2 Δυσκολίες στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της επιμόρφωσης

- 4/11 αναφέρθηκαν στον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται για επιμόρφωση και στο ζήτημα αποτελεσματικής διαχείρισής του, που πολλές φορές συνεπάγεται εκπτώσεις στην ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σ1: *Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν κυρίως με τη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου (...)* Άρα περιορίζεσαι σε αυτό τον λίγο χρόνο που έχεις με ό,τι αυτό συνεπάγεται στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Σ2: *πιστεύω ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που υπάρχει είναι ο χρόνος και πώς θα τον διαθέσεις.* Σ4: (...) *Άρα το πρώτο πρόγραμμα πρόβλημα που έχεις να αντιμετωπίσεις είναι ο χρόνος. Θα το κάνω την πρωινή ώρα; μόνο δύο φορές το χρόνο (...)* Αυτός δεν είναι επαρκής χρόνος... βέβαια θα είναι αποσπασματικό και κάτι πάρα πολύ λίγο. Λοιπόν αν το πας σε απογευματινή ώρα είσαι ώρα εκτός διδακτικού ωραρίου(...)

- 3/11 δυσκολεύτηκαν στην επιλογή του κατάλληλου χώρου. Σ11: *Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν κυρίως με χώρους, εξοπλισμό, υποδομές.*

- 3/11 αναφέρονται στους περιορισμούς που ανακύπτουν από την ελλιπή χρηματοδότηση στον τομέα της επιμόρφωσης Σ4: (...) *Η οικονομική διαχείριση (...) είναι ένα επιπλέον εμπόδιο* Σ5: (...) *δεν προβλέπεται επαρκές ποσό για να κάνεις μία ποιοτική επιμόρφωση(...)* δεν έχουμε χρήματα για υλικό δηλαδή εννοώ ακόμη και για χαρτί για φακέλους για βασικά πράγματα. Σ6: (...) *διότι δεν έχουμε την οικονομική ευελιξία και ευχέρεια ... Το οικονομικό κομμάτι είναι αυτό που μας τραβάει πίσω(...)* Βέβαια υπάρχουν δομές... αλλά είναι περιζήτητες. (...)

- 3/11 επισήμαναν τη δυσκολία εύρεσης και αξιοποίησης εξιδεικευμένων επιστημόνων ως επιμορφωτές. Σ1: *Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν κυρίως με (...) το να βρούμε επιμορφωτές. Εδώ*

στην περιοχή μας δεν υπάρχουν παιδαγωγικές σχολές, ώστε να έχουμε δυνατότητα επιλογής και συχνής αλληλεπίδρασης με ένα πανεπιστήμιο και αναγκαζόμαστε να φέρνουμε επιμορφωτές από άλλες μακρινές αποστάσεις με ότι αυτό συνεπάγεται. (...).Σ5: Γενικά δεν έχουμε και εμείς εξειδικευτεί σε συγκεκριμένες θεματικές, οπότε θα πρέπει να στηριχτούμε σε κάποιους που είναι πιο εξειδικευμένοι.

● Επιπλέον υπήρξαν πολλές μεμονωμένες τοποθετήσεις αναφορικά με: τον αριθμό επιμορφούμενων, Σ2: π.χ. ο όγκος της δουλειάς που μπορεί να προκύψει από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων αιφνιδιαστικών παραγόντων Σ3: (...)εμείς είχαμε σχεδιάσει την τελευταία επιμόρφωση, η οποία με την έναρξη της πανδημίας αναβλήθηκε μία μέρα πριν γίνει, έλλειψη των απαραίτητων εργαλείων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ελλιπή επιμόρφωση των Συντονιστών και ανεπαρκή ενημέρωσή τους για τις εξελίξεις Σ5: Θέλουμε να κάνουμε τις επιμορφώσεις με βάση τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και για να τις κάνουμε θα πρέπει και εμείς να είμαστε επιμορφωμένοι (...)να είσαι μέσα στα καινούργια στις καινούργιες εξελίξεις (...), νοοτροπία των δασκάλων για επιμόρφωση Σ4: (...) Συνήθως είναι οι αντιρρησίες συνάδελφοι, οι οποίοι σε γενικές γραμμές δεν είναι κακοπροαίρετοι αλλά μπορεί να δυναμιτίσουν μία κατάσταση ή να φέρουν εντάσεις δυσκολία στόχευσης και συμπύκνωσης της θεωρίας και συνδυασμό του θεωρητικού με το βιωματικό, ανεπαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην πρακτική εφαρμογή Σ7: (...) Υπάρχει πάρα πολλή θεωρία την οποία πρέπει να τη συμπυκνώσεις να την κάνεις πολύ στοχευμένη με βάση τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας στόχου που έχεις... ώστε να μην χάσεις και σε επιστημονικότητα αλλά και να πετύχεις αυτό που θέλεις. Και πάλι δεν ξέρεις σίγουρα ότι το πετυχαίνεις, έλλειψη ενσυναίσθησης απέναντι στον εκπαιδευτικό Σ10: (...) Δεν μπαίνουν στη θέση του εκπαιδευτικού το τι μπορεί να θέλει ο εκπαιδευτικός και ανεπαρκές παραγόμενο υλικό. ...Σ11: Οι δυσκολίες εντάσσονται στο παραγόμενο υλικό που θα δοθεί από τον επιμορφωτή στους εκπαιδευτικούς ως μία βάση για να παράξουν το δικό τους υλικό.

4.2.3 Προβλήματα από τον επιμορφωτή

Καθολική εκτίμηση ήταν ότι ο ρόλος του επιμορφωτή ενδέχεται να εγείρει εμπόδια.

● 6/11 δίνουν βαρύτητα στην ουσιαστική επικοινωνιακή δεξιότητα του επιμορφωτή που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος με διάλογο και δημιουργική ανταλλαγή απόψεων αλλά και στη γόνιμη διευθέτηση συγκρούσεων. Σ1: Μια επιπλέον δυσκολία είναι όταν ο ίδιος δεν διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να εμπλέκει τους επιμορφούμενους να είναι ενεργοί ακροατές και να καταθέτουν την εμπειρία τους. Σ3: πρέπει να είναι έτοιμος να αποφορτίσει οποιαδήποτε κατάσταση πάει να γίνει έντονη(...). Σ4: (...) όταν δεν μπορεί να διαχειριστεί συγκρουσιακές καταστάσεις. Σ8: (...) Το πρόβλημα που μπορεί να προκύψει είναι αν ο επιμορφωτής δεν μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια στη διαχείριση της ομάδας...

● 6/11 πιστεύουν ότι ο επιμορφωτής οφείλει να σέβεται και να αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους. Πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες τους, τα χαρακτηριστικά τους αλλά και τους ρυθμούς με τους οποίους εργάζονται. Σ2: (...) επιμορφωτές με τους οποίους έχουμε συνεργαστεί πολλές φορές, δεν μπορούν να πιάσουν τον παλμό των επιμορφούμενων. Σ3: (...) Δηλαδή πρέπει να έχει

δεξιότητες ενσυναίσθησης. Σ10: *Το πρόβλημα με τον επιμορφωτή είναι να καταλάβει ο ίδιος ότι έχει συναδέλφους απέναντί του.*

- 4 /11 υποστηρίζουν ότι δημιουργούνται προβλήματα από τον επιμορφωτή, όταν δε λειτουργεί ευέλικτα εφαρμόζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές που είναι απαραίτητες για να θέτουν σε λειτουργία την ενεργητική εμπλοκή του επιμορφούμενου. Σ7: *Προβλήματα μπορούν να δημιουργηθούν μόνο αν ο επιμορφωτής είναι και αυτός παραδοσιακός στις μεθόδους που χρησιμοποιεί.* Σ11: *Καταρχήν μπορεί κάποιος να είναι απλά διεκπεραιωτικός.*

- 3/11 εκτιμούν ότι οφείλει να προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο των ενοτήτων της επιμόρφωσης, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της επιμορφωτικής ομάδας. Σ2: (...) *Από την άλλη μεριά είναι το περιεχόμενο που διδάσκει, δηλαδή αυτό που θέλει να δώσει(...)*

- 2/11 αναφέρονται σε ανεπάρκεια του θεσμικού πλαισίου στην επιλογή επιμορφωτών. Σ8: (...) *Θεωρώ όμως ότι το θεσμικό πλαίσιο θα πρέπει να είναι έτσι δομημένο, ώστε η επιλογή των επιμορφωτών να εξασφαλίζει, ότι επιλέγονται οι καλύτεροι που θα μπορούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντα που θα αναλαμβάνουν.* Σ11: (...) *θα πρέπει ουσιαστικά να μετεξελιχθεί ένα συγκεκριμένο μητρώο επιμορφωτών*

- 2/11 εστίασαν σε προβλήματα που δημιουργούνται από ελλειψείς γνώσεις επιμορφωτών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σ9: (...) *Ο επιμορφωτής θα πρέπει να έχει γνώσεις αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ως ενήλικες επαγγελματίες, να γνωρίζει από επιμόρφωση ενηλίκων άρα να τους αντιμετωπίζει ανάλογα.*

- 1/11 κάνει λόγο για επιμορφωτή με αυτογνωσία και διάθεση αυτοκριτικής.

4.2.4 Άλλες δυσλειτουργίες σχετικά με το οργανωτικό πλαίσιο

Πρόκειται για ερώτηση σύνοψης της κατηγορίας των αδυναμιών που έχουν σχέση με το οργανωτικό πλαίσιο. Πρόθεση ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν απόψεις τους που ενδεχομένως θα ήθελαν να ακουστούν και δεν τους δόθηκε η δυνατότητα μέσα από τις ερωτήσεις.

- 3/11 επισήμαναν την απουσία κεντρικού επιμορφωτικού σχεδιασμού. Σ3: *Θα έπρεπε να υπάρχει ένας καθολικός κεντρικός σχεδιασμός και να διακτινώνεται στα περιφερειακά όργανα (...).* Σ8: *Εκείνο που θα έλεγα είναι η δόμηση ενός συνολικού πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με κάποιες σταθερές και κάποια περιοδική επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται στις σημερινές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων.*

- 2/11 αναφέρθηκαν στην ανεπαρκή οικονομική υποστήριξη που επιδρά αρνητικά σε εκπαιδευτικούς, επιμορφωτές, διοργανωτές και γενικά στον επιμορφωτικό θεσμό. Σ9: (...) *Η οικονομική αδυναμία που αντιμετωπίζουν και οι διοργανωτές της επιμόρφωσης και οι επιμορφούμενοι.*

- 2/11 εκτιμούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων δε λειτουργεί οργανωμένα, αποτελεσματικά και με συνέπεια. Σ1: (...) τα εθνικά επιμορφωτικά προγράμματα δεν αξιολογούνται ως προς το αποτέλεσμα.
- 2/11 αναφέρθηκαν στην αποσπασματικότητα που μειώνει την ποιότητα της επιμόρφωσης Σ4: (...) τα εθνικά επιμορφωτικά προγράμματα (...)είναι αποσπασματικά (...).
- Το ψηφιδωτό των αδυναμιών στο οργανωτικό πλαίσιο ολοκληρώθηκε με μεμονωμένες τοποθετήσεις αναφορικά με: ελλιπή επιμόρφωση στις ΤΠΕ, απουσία επιμορφωτικών αδειών, έλλειψη διορατικότητας του επιμορφωτικού θεσμού Σ9: Δεν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν ένα 3ημερο 5ημερο σεμινάριο και να απέχουν από την εργασία τους. Σ10: (...) Απλά αυτό που πρέπει να βελτιωθεί είναι ότι η επιμόρφωση πρέπει να προβλέπει έγκαιρα τα θέματα(...)να πάει πιο μπροστά από τις εξελίξεις(...).

4.3 Σε σχέση με αιφνιδιαστικές καταστάσεις

4.3.1 Προβλήματα από την οικονομική κρίση

Η οικονομική κρίση έχει προκαλέσει τεράστιες ανακατατάξεις με τη βίαιη αλλαγή που τη συνόδευε και που αποτυπώθηκε όχι μόνο στο βιοτικό επίπεδο των μελών της ελληνικής κοινωνίας αλλά και στα οικονομικά μεγέθη που σχετίζονται με την επιμόρφωση και την εκπαίδευση γενικότερα. Ωστόσο και πριν την κρίση τα ποσά του δημοσίου που δίνονταν για την επιμόρφωση παρουσίαζαν προβληματική εικόνα συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα μεγέθη κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

- 6/ 11 πιστεύουν ότι οι οικονομικές δυσκολίες λειτουργούν ανασταλτικά στην πρόσκληση επιμορφωτών, στη συμμετοχή σε επί πληρωμή επιμορφωτικά προγράμματα και επιφέρουν μικρότερα κονδύλια και κατά συνέπεια πτώση της ποιότητας. Σ1: Γενικότερα εντείνεται αυτό επειδή η περιφέρειά μας δεν έχει κάποιο Πανεπιστήμιο κοντά, από όπου θα μπορούσαμε εύκολα και ανέξοδα να προσκαλούμε επιμορφωτές, εκεί έχουμε μία πρόσθετη δυσκολία λόγω της οικονομικής κρίσης. Σ4: επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία με άλλες οικονομικές συνθήκες θα μπορούσαν πολλοί περισσότεροι συνάδελφοί να τα παρακολουθήσουν επί πληρωμή τώρα δεν μπορούν. Σ8: (...) Νομίζω ότι γίνονται λιγότερες επιμορφώσεις (...)
- 4/11 επικεντρώνονται στην απογοήτευση και τα αρνητικά συναισθήματα που πολλαπλασίασε η κρίση και στις επιπτώσεις που επέφεραν στην επιμόρφωση. Έτσι καταγράφηκε άρνηση ή ανασταλτικά συναισθήματα συμμετοχής, αλλά και ανάγκη ενίσχυσης των εσωτερικών κινήτρων. Σ2:(...) η οικονομική κρίση έφερε και μία γενικότερη κατήφεια και απογοήτευση σε όλο τον κόσμο. Αυτό το κομμάτι λοιπόν είναι πολύ δύσκολο ψυχολογικά να το διαχειριστεί και ο εκπαιδευτικός. Σ6: Έχει εντείνει πολύ περισσότερο τη ζωή εκπαιδευτικών και παιδιών Σ7: (...)όλη αυτή η οικονομική κρίση λειτουργεί ανασταλτικά και στην ψυχολογία τους
- Ωστόσο 3/11 εκτιμούν ότι ανέκαθεν ο θεσμός της επιμόρφωσης ήταν υποχρηματοδοτούμενος και η επιμόρφωση εξαρτιόταν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σ9: (...)Τις δυσκολίες τις

αντιμετωπίζαμε και πριν.. Οι εκπαιδευτικοί και πριν έκαναν από μόνοι τους πέρα από τις ελάχιστες επιμορφωτικές ημερίδες για να επιμορφωθούν να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους με δικά τους έξοδα και συνεχίζουν να το κάνουν τώρα και μπράβο τους. Σ10: η επιμόρφωση είναι ένα θέμα διαρκώς στην Ελλάδα, ένα από τα προβλήματα (...)

4.3.2 Αδυναμίες που επέφερε η πανδημία του Covid-19

Ο επιμορφωτικός θεσμός ήρθε αντιμέτωπος με την πρωτοφανή κατάσταση της πανδημίας που επέφερε αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και εφαρμογή τακτικών της εξΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί, αν και στην πλειονότητά τους ήταν επιμορφωμένοι στις ΤΠΕ, ανέφεραν ότι χρειάζονται εξειδικευμένη επιμόρφωση για να καταφέρουν να ανταπεξέρθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου μοντέλου εκπαίδευσης.

- Στην πλειονότητά τους 8/11 αναφέρθηκαν σε τεχνολογικές δυσκολίες και αδυναμίες που έχουν σχέση με ελλείψεις στον ψηφιακό εξοπλισμό, δυσκολίες στη σύνδεση αλλά και συνολικά στην ανεπάρκεια του εθνικού δικτύου για την κάλυψη των απαιτήσεων ενός υπερβολικά μεγάλου αριθμού συνδέσεων. Σ1: *Θα ήθελα επιπλέον να συμπληρώσω: την έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού εκπαιδευτικών και κυρίως μαθητών. Τις δυσκολίες σύνδεσης, καθότι και τα δίκτυα, το εθνικό δίκτυο ήταν ανέτοιμο για τόσο μεγάλο όγκο συνδέσεων και (...) δυσκολίες σύνδεσης ή χαμηλής ταχύτητας ή και απουσία δικτύου (...) Σ2: (...) ότι αυτή τη στιγμή έχουμε τεχνολογικά μέσα τα οποία εξαρτώνται πολλές φορές από την ποιότητα του δικτύου από τον τρόπο που κάθε μαθητής μπορεί να μπαίνει. Σ6: Κυρίως οι δυσκολίες ήτανε πάνω στο τεχνολογικό κομμάτι και στην υποστήριξη των σχολείων με υπολογιστές και με το διαδίκτυο. Σ9: (...) δεν ρωτούσαμε κανέναν εκπαιδευτικό ούτε αν έχει υπολογιστή στο σπίτι του ούτε αν έχει δύο ή τέσσερα παιδιά στο σπίτι του ούτε αν έχει τη δυνατότητα σύνδεσης(...).*

- 6/11 κατέγραψαν ουσιαστικές ελλείψεις γνώσεων και δεξιοτήτων στην εξΑΕ, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στον επιμορφωτικό μηχανισμό που αποδείχτηκε αδύναμος να ανταπεξέρθει στην αιφνιδιαστική πραγματικότητα που δημιούργησε η πανδημία. Σ1: *Έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και όλου του επιμορφωτικού μηχανισμού και των υποστηρικτικών δομών(...)* Σ4: *(...) πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες με αποτέλεσμα να έχουμε θέμα για να παρακολουθήσουν την επιμόρφωση που κάναμε εξ αποστάσεως πολύ περισσότερο να υιοθετήσουν την ιδέα αυτή για να γίνει η εξ αποστάσεως τρόπος διδασκαλίας για μεγάλο χρονικό διάστημα. (...) δεν μπορεί να στείλεις ένα πρόγραμμα τηλεκπαίδευσης από τη μία στιγμή στην άλλη χωρίς να έχεις εκπαιδεύσει το προσωπικό σου να κάνει αυτό το πράγμα.*

- 3/11 υποστήριξαν ότι αποδείχτηκε αναποτελεσματική αλλά και εξαιρετικά δύσκολη η επιμόρφωση αποκλειστικά εξ αποστάσεως. Σ8: *...μία αποκλειστικά εξΑΕ αποδείχτηκε στην πράξη ότι έχει αρκετές αδυναμίες.*

- 1/11 επισήμανε έλλειψη έγκαιρης επιμόρφωσης των ΣΕΕ από το υπουργείο. Σ5: *Εμείς αρχικά δεν είχαμε κάποια επιμόρφωση σαν ΣΕΕ. Η επιμόρφωση από το υπουργείο, καθυστέρησε...*

4.3.3 Δυσκολίες από ομάδες πίεσης

Σε κάθε πλουραλιστική κοινωνία οι ομάδες πίεσης έχουν τον δικό τους ρόλο. Πρόκειται για οργανωμένες ομάδες που επιδιώκουν να επηρεάσουν δημόσιες πολιτικές για την προάσπιση συμφερόντων ασκώντας ενδεχομένως πίεση στην εξουσία μιας και απευθύνονται σ' αυτήν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο.

- 6/11 έκαναν λόγο για την πίεση που κατά καιρούς ασκεί στην επιμορφωτική πολιτική το συνδικαλιστικό κίνημα. Σ2: (...) *συνήθως δεχόμαστε από ...θα έλεγα... συνδικαλιστικές προ-σπάθειες, δηλαδή ανθρώπων που δε βλέπουν ενδεχομένως την επιμόρφωση. Βλέπουν κάτι πίσω από αυτό.. Δημιουργούν προβλήματα πολλές φορές, μη συμμετοχής δηλαδή προβλήματα, ή αν θέλετε και απαξίωσης του δικού σου έργου.*
- 2/11 αναφέρθηκαν σε πιέσεις που υπήρξαν από Συλλόγους Γονέων.
- Περαιτέρω 1/ 11 νιώθει ότι οι ίδιοι οι ΣΕΕ και το Υπουργείο λειτουργούν πειστικά με τις επιμορφωτικές απαιτήσεις τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Σ9: *οι πιέσεις ήταν και από την πλευρά του Υπουργείου. Κάντε αυτό! Επιμορφώστε τους εκπαιδευτικούς στην εξΑΕ, την οποία και εμείς δεν τη κατείχαμε .*

4.3.4 Προβλήματα από την απόπειρα ενσωμάτωσης καινοτομιών

Η επιμορφωτική ιστορία του τόπου μας κάνει λόγο για την υιοθέτηση ή την απόπειρα υιοθέτησης καινοτομιών από ξενόφερτες εκπαιδευτικές τακτικές αλλά και για άλλα εκπαιδευτικά δά-νεια. Πρόθεση ήταν να εντοπιστούν κίνδυνοι που έχουν καταγραφεί στην επιμόρφωση από τα εγχειρήματα εισαγωγής καινοτομιών.

- 5/11 υποστηρίζουν ότι η επιμορφωτική διαδικασία δεν μπόρεσε να πείσει για τη χρησιμότητα κάποιων καινοτομιών και τα επικείμενα οφέλη τους. Προκάλεσε δυσπιστία στους εκπαιδευτικούς και συσώρευσε απορριπτικά συναισθήματα ως και άρνηση. Σ1: (...) *Δεν πείθουν τους εκπαιδευτικούς (...)με αποτέλεσμα να είναι καχύποπτοι ή τα τελευταία χρόνια σχεδόν αδιάφοροι στην επιμορφωτική πολιτική που τυχόν συνοδεύει αυτές τις καινοτομίες. Σ8: Εκεί που πάσχει είναι ότι εισάγονται καινοτομίες και αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες δεν είναι πολλές φορές κοινά αποδεκτές ώστε να υπάρχει κοινή δέσμευση από όλες τις πλευρές ότι θα την υλοποιήσουν.*
- 3/11 ισχυρίζονται ότι το πραγματικό εμπόδιο στην ενσωμάτωση καινοτομιών είναι η ίδια η επιμορφωτική πολιτική και η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική με την αυστηρά συγκεντρωτική δόμησή της. Σ7: *Στο να ενσωματωθούν καινούργια πράγματα καινοτομικά εγείρει κάποιες δυσκολίες, κάποια προβλήματα, κάποιους περιορισμούς η επιμορφωτική πολιτική (...)οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν το χρόνο μέσα στο αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα που έχουν και την ύλη που πρέπει να βγάλουν (...)*
- Ωστόσο υπήρξαν και μεμονωμένες απόψεις που κάνουν λόγο για την απουσία αυτογνωσίας στην επιμορφωτική και στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική, για δυσκολίες στους

εκπαιδευτικούς που έχουν σχέση με την ηλικία και το φύλο, για απουσία αξιολόγησης του θεματικού περιεχομένου των επιμορφώσεων στην εισαγωγή καινοτομιών καθώς και για την ανυπαρξία κάποιου πιστοποιημένου φορέα που να δρα ενισχυτικά και υποστηρικτικά.

4.3.5 Άλλα προβλήματα, αδυναμίες ή περιορισμοί

Πρόκειται για ερώτηση σύνοψης της κατηγορίας των αδυναμιών. Πρόθεση ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν απόψεις τους που ενδεχομένως θα ήθελαν να ακουστούν και δεν τους δόθηκε η δυνατότητα.

- 7/11 (Σ1, Σ3, Σ6, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11) δεν ήθελαν να προσθέσουν κάτι περισσότερο.
- 2/11 πιστεύουν ότι η πολυπλοκότητα και πολυσυλλεκτικότητα των επιστημών της αγωγής συνοδεύεται από επιμορφώσεις και τίτλους σπουδών που είναι θεωρητικές κι έχουν αδύναμη σύνδεση με τη διδακτική πράξη. Έτσι παρατηρείται το φαινόμενο να υπάρχουν στον χώρο των δασκάλων πολλοί μεταπτυχιακοί τίτλοι με ελάχιστη επιρροή στη βελτίωση της ποιότητας.

Εντύπωση προκάλεσε στην ανάλυση των ευρημάτων σε αυτή την ερώτηση ότι πέντε, ενώ ουσιαστικά δεν είχαν να προσθέσουν κάτι καινούριο, θέλησαν να ακουστεί άλλη μία φορά, νομίζοντας ότι δεν έχει καταστεί σαφές με τα προλεγόμενά τους, η αρνητική επίπτωση από την απουσία κεντρικά οργανωμένου επιμορφωτικού πλαισίου.

5. Συμπεράσματα

Μπορεί ίσως κάποιος να σκεφτεί ότι το να προσεγγίζει ένας ερευνητής το θέμα της επιμόρφωσης και των αδυναμιών της είναι χάσιμο χρόνου και δεν πρόκειται να προσθέσει ή να αφαιρέσει κάτι στον πολυπαθή θεσμό, καθώς επί σειρά ετών εντοπίζονται αδυναμίες, συζητιούνται προτάσεις, δρομολογούνται λύσεις, υλοποιούνται δράσεις αλλά τα προβλήματα όχι μόνο δεν μειώνονται παρά πολλαπλασιάζονται, διαφοροποιούνται και διογκώνονται. Κάτι τέτοιο όμως θα αποτελούσε μια ηττοπαθή και αδιάφορη στάση. Ο κίνδυνος να νιώσει ο ερευνητής αμήχανος και να χαρακτηριστούν τα ευρήματά του αδιάφορα χωρίς να έχουν να προσθέσουν κάτι φρέσκο, δεν είναι λόγος να σταματήσει ο μόχθος για αποτελεσματικές αλλαγές στην επιμόρφωση. Με γνώμονα τη διάθεση να προστεθεί ένα ακόμα λιθαράκι στην προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας στην επιμόρφωση, ξεκίνησε η ιδέα διερεύνησής της. Τα στελέχη της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και οι ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας ενέσκηψαν με ενδιαφέρον σε αυτή την απόπειρα και πρόσφεραν με τη συμμετοχή τους νέα ερευνητικά δεδομένα.

Μια πληθώρα διαφορών μεταξύ των δασκάλων ως προς το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τον χαρακτήρα, τη συγκρότηση της προσωπικότητας, τη συμπεριφορά, την προσωπική ιδιοσυγκρασία, τα κριτήρια και τις συνθήκες επιλογής του επαγγέλματος, τον τρόπο και την απόδοση στη διδακτική διαδικασία, τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και τα κίνητρα που τους ωθούν συνθέτουν ένα περίπλοκο μωσαϊκό δυσχεραίνοντας το επιμορφωτικό έργο. Κάθε

συζήτηση περί επιμόρφωσης των δασκάλων πρέπει να εκκινεί από το ερώτημα ποιον δάσκαλο έχουμε και να στοχεύει στο ποιον δάσκαλο θέλουμε. Η επιμορφωτική πολιτική καλείται να υιοθετήσει τακτικές που θα ενισχύσουν τους αναδιαμορφωμένους κοινωνικούς ρόλους και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανατέλλουσες απαιτήσεις και προσδοκίες και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού μηχανισμού.

Αρχικό στάδιο στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης αποτελεί η διαδικασία της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών, μια σύνθετη διαδικασία με συνοδευόμενες δυσκολίες (Βεργίδης, Ανάγνου, Καραντζής, 2010). Τα επιμορφωτικά προγράμματα κατά κύριο λόγο σχεδιάζονται ορίζοντα από εθνικούς οργανισμούς όπως ΥΠΑΙΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ, αφαιρώντας τη δυνατότητα από τις Περιφέρειες Εκπαίδευσης ή από τους ΣΕΕ ή ακόμα από τη σχολική μονάδα να πρωταγωνιστεί. Επιπρόσθετα με το παρόν καθεστώς αποδεικνύεται δύσκολη η διερεύνηση σε επίπεδο Περιφέρειας Εκπαίδευσης, γιατί αντιστοιχεί ένα ευρύ πεδίο σχολείων ευθύνης σε κάθε ΣΕΕ που συνδυάζεται επιβαρυντικά με τον μικρό αριθμό επισκέψεων τον χρόνο (μόνο δύο τον χρόνο) και με την τοποθέτησή τους στην έδρα της Περιφέρειας Εκπαίδευσης, γεγονός που επιτείνει την ακώλυτη διαζώσης προσέγγιση των σχολείων ευθύνης τους. Περαιτέρω καταγράφεται δυσχέρεια των εκπαιδευτικών να δείξουν, αλλά και να εντοπίσουν τις πραγματικές ανάγκες τους, που πολλές φορές μεταφράζεται σε άρνηση συμμετοχής. Ακόμα όμως και σε περιπτώσεις που κατορθώθηκε να παρακαμφθούν τα όποια εμπόδια, παρατηρήθηκε αναβολή ικανοποίησης των ευρημάτων της διερεύνησης λόγω επιταγών της εποχής.

Ο σχεδιασμός επιβάλλεται να εκπονείται με βάση τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων που σχετίζονται με προβλήματα, κοινωνικο-οικονομικά, επαγγελματικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και δυνατότητες του πληθυσμού στόχου (Βεργίδης, 2008). Η συγκεντρωτική λειτουργία του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., κωλυσιεργίες διοικητικού τύπου, η απουσία οργανωμένου πλαισίου επιδρούν ανασχετικά στην άντληση των σημαντικών δεδομένων. Η διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης εντός της οποίας ανιχνεύθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες καθορίστηκε από τη σφοδρότατη οικονομική κρίση που επέφερε περαιτέρω συρρίκνωση των οικονομικών πόρων για την επιμόρφωση, ανέδειξε ανεπάρκεια στον τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολείων ειδικά των μονοθέσιων και απομακρυσμένων, έλλειψη απαραίτητων εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς αλλά και σωρεία προσωπικών και οικογενειακών προβλημάτων. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, άνισες ευκαιρίες επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται μακριά από τα κέντρα επιμόρφωσης, η νοοτροπία εκπαιδευτικών, που δε δίνει ευκαιρία στο καινούριο να εισχωρήσει, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν και, παρόλο τη μεγάλη επιθυμία από τους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση, αυτοί μοιάζουν να μην εμπιστεύονται την Πολιτεία, νιώθουν αβοήθητοι, χωρίς υποστήριξη στην πρακτική εφαρμογή και αντιπαραβάλλουν επιμόρφωση με απαλλαγή από εκπαιδευτικά καθήκοντα και όχι στον ελεύθερο χρόνο τους.

Ο χρόνος ως προς τη διάρκεια, την περιοδικότητα, τον περιορισμό του αποδείχτηκε μεγάλος αντίπαλος στην επιλογή ή στην εφαρμογή κάποιας μορφής επιμόρφωσης. Οι πολυπληθείς ομάδες επιμορφούμενων, η μετακίνηση από δύσκολες ή απομακρυσμένες γεωγραφικές

περιοχές, χωρίς έξοδα μετακίνησης, χωρίς οικονομική ενίσχυση και εκτός εργασιακού ωραρίου είναι λόγοι που δυσχέραιναν τη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου.

Όσο πιο προσεκτικός είναι ο σχεδιασμός τόσο λιγότερα προβλήματα παρουσιάζονται στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επειδή όμως η υπάρχουσα κατάσταση είναι ρευστή και δυναμική με συνεχείς τροποποιήσεις, καταχωρούνται επιπλέον δυσκολίες. Η διαχείριση του διαθέσιμου περιορισμένου χρόνου αποδεικνύεται πολύ δυσκολότερη στην πράξη και δυσυνδύαστη με την προσαρμογή του περιεχομένου στην επιμορφωτική ομάδα, τη συμπύκνωση της θεωρίας για την επίτευξη επιθυμητής ισορροπίας μεταξύ θεωρητικού και βιωματικού μέρους σε τέτοιο βαθμό και με τέτοιον τρόπο ώστε να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες των επιμορφούμενων. Η κατάσταση επιδεινώνεται από αντιδραστικούς εκπαιδευτικούς, που μπορεί να επιφέρουν εντάσεις, από συνήθεια ή αμφισβητώντας τη σκοπιμότητα της επιμόρφωσης μιας και ο θεσμός έχει χάσει την πειθώ του και χαρακτηρίζεται από την απουσία ουσιαστικών εξωτερικών κινήτρων.

Κατά γενική ομολογία η επιμόρφωση επαφίεται στα ισχυρότατα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών που τους ωθούν να ακολουθούν την εξέλιξη, να εξασκούν αποδοτικά και αποτελεσματικά το λειτούργημά τους και να καλύπτονται συνειδησιακά. Η απουσία παροχής κινήτρων από την πολιτεία, με την παράλληλη απουσία κεντρικής δόμησης του επιμορφωτικού μηχανισμού συνοδεύεται από αδυναμία του θεσμικού πλαισίου να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις στην πράξη μετά το τέλος ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Επιπλέον τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, επειδή δεν καλύπτονται από τα παρεχόμενα εξωτερικά, εξασθενούν ή γίνονται εκμεταλλεύσιμα από κάποιους φορείς συμβάλλοντας -δικαίως ή αδικώς - να στηθεί μια βιομηχανία πίσω από τις επιμορφώσεις με θετικά και αρνητικά επικείμενα.

Καταλυτικό ρόλο στις όποιες διεργασίες διαδραματίζει ο επιμορφωτής. Η επιστημονική ανεπάρκεια, η ένδεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η λανθασμένη αξιοποίηση του περιεχομένου σε σχέση με την ομάδα στόχο, η εσφαλμένη διαχείριση του χρόνου, μεθοδολογία που δεν προωθεί την ενεργητική συμμετοχή και που δε λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης των ενήλικων επιμορφούμενων, χωρίς συμμετοχικές και συνεργατικές τεχνικές, με απουσία ενσυναίσθησης απέναντι στον εκπαιδευτικό πιθανώς συνοδευόμενη από διεκπεραιωτική διάθεση ή από ανενδοίαστη προβολή του ρόλου του ως αυθεντία, είναι προβλήματα που δημιουργούνται από τον επιμορφωτή. Σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί και η ανεπάρκεια του θεσμικού πλαισίου στην επιλογή επιμορφωτών, αλλά και η αδυναμία του να ανταποκριθεί σε αιφνιδιαστικές καταστάσεις.

Η οξύτατη οικονομική κρίση που μαστίζει την ελληνική πραγματικότητα επέφερε νέα προβλήματα στον ήδη εξασθενημένο επιμορφωτικό μηχανισμό, αν και κάποιοι εκτιμούν ότι η επιμόρφωση ήταν προβληματική και πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Έτσι καταγράφηκαν λιγότερα ή επί πληρωμή επιμορφωτικά προγράμματα, μικρότερα κονδύλια για μετακινήσεις, πολυέξοδη πρόσκληση επιμορφωτών αλλά προπαντός ένταση, πίεση, αγωνία, φόβος, άγχος, απογοήτευση, δηλαδή ανασταλτική ψυχολογία για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Εκτός όμως από την υπάρχουσα οικονομική και κοινωνική κρίση ήρθε να προστεθεί κι μια πρωτόγνωρη κατάσταση, αυτή της πανδημίας του Covid-19 που δοκίμασε σκληρά τον επιμορφωτικό μηχανισμό και κατέδειξε την έλλειψη διορατικότητας και ετοιμότητάς του. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιμορφωθούν σε ασυνήθιστου τρόπου υλοποίησης προγράμματα και ωράρια, με ελλειψείς γνώσεις και δεξιότητες στην εξΑΕ, με τεχνολογικές αδυναμίες, με ελλείψεις ψηφιακού εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία και δυσκολίες σύνδεσης. Οι ΣΕΕ ανέφεραν ότι οι ίδιοι δεν επιμορφώθηκαν έγκαιρα από το υπουργείο και εκτιμούν ότι η πανδημία δοκίμασε την προηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και απέδειξε ότι δεν είχε ενσωματωθεί στην πράξη αλλά και παράλληλα έδειξε με σαφήνεια ότι είναι αναποτελεσματική και δύσκολη η επιμόρφωση μόνο εξ αποστάσεως καθώς το κύριο βάρος της επιμόρφωσης μεταφέρεται και πάλι στον εκπαιδευτικό.

Η επιμόρφωση για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκλήσεις του μέλλοντος πρέπει να παρακάμψει αρκετούς σκοπέλους. Πρώτα απ' όλα όμως πρέπει να βρει τους τρόπους να πηγαίνει μπροστά από τις εξελίξεις. Να μαθαίνει στους εκπαιδευτικούς εκείνα που ούτε καν υποψιάζονται ότι τα αγνοούν. Να τους δείχνει πού να κοιτάζουν, αλλά χωρίς να τους λέει τι να δουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα –Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Εκπ/κή Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Β΄, σελ.102-103. Πάτρα : ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. (1992). Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Ανθόπουλος, Κ., Δαγκλής, Β., Μπουζάκης, Σ., Τσολάκης, Χ. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Σελ. 11. Θεσσαλονίκη: Art of text
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Συμβουλευτική Υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. (σελ.187-230). Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργος, Γ. Τόμος Β΄, Πάτρα : ΕΑΠ.
- Αραβανής, Μ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σύγχρονες επισημάνσεις. Στο Οικονομίδης, Β.Δ.(επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο
- Βεργίδης, Δ. (2008). Διεξαγωγή ερευνών αξιολόγησης: Ερευνητικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές. Στο Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α., *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ
- Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε. και Καραντζής, Ι. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ). *«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf
- Βιτσιλάκη, Χ. (2002). Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης του Προγράμματος Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 37-60.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2006). Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τ. ΙΙΙ, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα
- Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γούπου, Δ. (2012). *Το έργο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων από τη σκοπιά των επιμορφωτών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Chiappano, N & Vandavelde (1994). «ΥΠΕΠΘ: Μελέτη για τη λειτουργία των Π.Ε.Κ.. Πρόγραμμα της Unesco, Γενάρης 1988». Στο: Ανθόπουλος, Δαγκλής, Μπουζάκη &

Τσολάκης (συλλογικό), *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT, σελ..55-133.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση-Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (5^η έκδοση) (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. μτφ. Βακάκη, Α. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός Γ.
- Δασαργύρη, Χ. (2015). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κλάδου Αγγλικής Γλώσσας που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Στερεάς Ελλάδας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής στοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Α., Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο στις 10-12-2020 https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf
- Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη 3*: 257-273. Ανακτήθηκε 10-2-2021 από: http://journal.primedu.uoa.gr/english/issue_3/pdf/kapsalis.pdf
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1997). Μία πρόταση για ενδο- & δια- σχολική επικοινωνία και επιμόρφωση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 24-25.
- Κουτσελίνη, Μ. (2011). Συμμετοχική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Στο Οικονομίδης, Β.Δ.(επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. (σελ. 93-135). Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργος, Γ. Τόμος Β', Πάτρα : ΕΑΠ.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 5-19. Ανακτήθηκε στις 20-11-2016 από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos8/>
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, (64), 84-97.

- Ξωγέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Οικονομίδης, Β.Δ.(επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πώς, πότε. Στο: Γ. Μπαγάκης «*Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*». Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά διημερίδας για την Εκπαίδευση και την ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα. Ανακτήθηκε 17-2-2021 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφ. Νταλάκου, Β. – Βασιλικού, Κ.). Δεύτερη έκδοση, Αθήνα : Εκδ. Gutenberg
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ.: Παπαδοπούλου, Μ. – Τόμπρου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ., (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5 (1), 104-126. Ανακτήθηκε στις 12-1-2021, από: <https://www.researchgate.net/publication/316275056>
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(1), 61-82. Ανακτήθηκε 12-1-2021 από: <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf>
- Ταρατόρη, Ε.(2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη : Αδελφοί Κυριακίδη.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 3, 31– 46. Ανακτημένο τις 20-11-2021 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/PAIDAGWGIKH_EPITHEORHSH_Teuxos69-2020_17x24cm_192selides_TELIKH_DIORTHOSH.pdf
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Brown, D. & Brooks, L. (1991). *Career Counseling Techniques*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.
- Day, C. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century, *Journal of In-Service Education*, 23(1), 39-54. DOI: 10.1080/13674589700200002
- Eurydice (1995). *In Service-Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8 (3/4), 381-391 DOI:10.1080/135406002100000512
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.