Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών

Παναγιώτης Αναστασιάδης*, Ευαγγελία Καγκά, Διονύσιος Λουκέρης, Παναγιώτης Μαντάς, Πέτρος Τραντάς

Περιληψη

Ο σχεδιασμός του «Νέου Σχολείου», φιλοδοξεί να ανταποκριθεί στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, θέτοντας τον μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προβάλλει ως πρωταρχική ανάγκη καθώς συνδέεται με τον μετασχηματισμό του σε ενεργό και κριτικό συνδημιουργό του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών», το οποίο ανταποκρίνεται στους στόχους του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών οφείλει να λάβει υπόψη του τις εμπειρίες και τα βιώματα των επιμορφούμενων προκειμένου να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των πρώτων περιγραφικών αποτελεσμάτων της μελέτης διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης.

* Την χρονική περίοδο συγγραφής της παρούσας εργασίας ο κ. Παναγιώτης Αναστασιάδης ασκεί χρέη Αντιπρόεδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και είναι επιστημονικός υπεύθυνος του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών».

Εισαγωγή

Η Κοινωνία της Γνώσης αποτελεί στις μέρες μας τη σημαντικότερη προτεραιότητα των ανεπτυγμένων χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύοντας τον πρωτεύοντα ρόλο της γνώσης ως βασικού συστατικού στοιχείου της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής (Hargreaves & Giles 2003). Η έλευση της Κοινωνίας της Γνώσης επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την προσωπική, κοινωνική και εργασιακή μας καθημερινότητα. (Drucker 1969, Webster 2002). Οι συνεχείς μεταβολές που συντελούνται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος συμβάλλουν στη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού γίγνεσθαι, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα και τη σημασία της δια βίου μάθησης στη σημερινή εποχή (Field 2000, Rubenson & Schuetze 2000, Jarvis 2001). Η έκρηξη της κοινωνικής δικτύωσης σε πλανητικό επίπεδο και ο τεράστιος όγκος και η πολλαπλότητα της προσφερόμενης ψηφιακής πληροφορίας σε συνδυασμό με την ταχυτάτη απαξίωση της γνώσης, δημιουργούν ένα πρωτόγνωρο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον, αναδεικνύοντας το κρίσιμο θέμα του ψηφιακού δυϊσμού (Cannon T. 2007, Chinn & Fairlie 2007, Αναστασιάδης 2005).

Ο σχεδιασμός του «Νέου Σχολείου» φιλοδοξεί να ανταποκριθεί στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με την προγραμματική διακήρυξη ΥΠΕΠΘ, 2010, το νέο σχολείο θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στοχεύει στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού και ανοικτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης, που όχι μόνο αποδέχεται αλλά ενθαρρύνει και δημιουργεί καινοτομία. Το «Νέο Σχολείο» φιλοδοξεί να είναι ολοήμερο, ενταξιακό, αειφόρο και να αξιοποιεί σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των σχολείων, προωθώντας την ψηφιακή επικοινωνία σε αρμονία με τις κλασικές μορφές «προφορικότητας» και «εγγραμματοσύνης».

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη μετάβαση στο νέο περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας καθώς συνεισφέρουν σημαντικά στη βέλτιστη διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων και πληροφοριών, στην παρουσίαση πληροφοριών μέσω δυναμικών αλληλεπιδραστικών πολλαπλών αναπαραστάσεων και στην επικοινωνία (Mikropoulos & Bellou, 2006).

Στο σύγχρονο σχολείο η έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ για την υποστήριξη πολυτροπικών διδακτικών προ-

σεγγίσεων (Anastasiades 2010). Θα πρέπει να επισημάνουμε πως η άκριτη και χωρίς παιδαγωγικές προϋποθέσεις εισαγωγή της τεχνολογίας στη σχολική αίθουσα ενδυναμώνει τις υπάρχουσες δομές (Ράπτης & Ράπτη 2004), ενισχύει τις ανισότητες, «ανοίγοντας την ψαλίδα» μεταξύ μαθητών στην ίδια τάξη αλλά και σχολείων μεταξύ τους. Η επικράτηση των τεχνοκεντρικών προσεγγίσεων έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων τα οποία δεν ευνοούν την κριτική σκέψη, με αποτέλεσμα την άκριτη μεταβίβαση κοινωνικών προτύπων με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Λιοναράκης 2006, Paulsen 2003, Κανάκης 1990).

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και να συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Ο εκπαιδευτικός καλείται με την βοήθεια των ΤΠΕ -υπο παιδαγωγικές προϋποθέσεις- να διαμορφώσει ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης με μεγαλύτερη αυτονομία, αυτενέργεια, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα, εστιάζοντας στη διερεύνηση και τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης ως σημαντικούς παράγοντες για την κριτική μετάβαση στην αναδυόμενη κοινωνία της γνώσης (Kozma 2003, Voogt and Pelgrum 2005, Anderson 2008, Anastasiades 2009).

Στις μέρες μας αναδύεται μια νέα κουλτούρα, αυτή της διαρκούς ανανέωσης των γνώσεων μέσω της μάθησης. (Κόκκος 2005). Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2003α), «η ΔΒΜ αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική». Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην απόκτηση των νέων απαιτούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων (Κόκκος 2007, 2010) και στην ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Βεργίδης 2003β) αναμένεται να είναι πρωταγωνιστικός.

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται πλέον ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Ανθόπουλος & Δαγκλή 1994, Ανδρέου 2004, Ματθαίου 1999α, Τσολάκης 1992), καθώς αποτελεί μια από τις σημαντικότερες συνιστώσες των διαχρονικών προσπαθειών για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαντάς 2004, Μαυρογιώργος 1996, 2006, Κόλιας κ.α. 2004). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο ενασχόλησης τόσο της πολιτείας (Ανθόπουλος κ.α. 1994, Βεργίδης 1996, Μπουζάκης κ.α. 2002, Ξωχέλλης 2006: 126-127), όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών φορέων (Βεργίδης 1993, Ματθαίου 1999β, ΟΛΜΕ 1991). Η επιμόρφωσή του εκπαιδευτικού προβάλλει ως πρωταρχική ανάγκη, καθώς συνδέεται με τον μετασχηματισμό του σε ενεργό και κριτικό συνδημιουργό του νέου εκπαι-

δευτικού περιβάλλοντος (Αναστασιάδης 2008), αφού οι εκπαιδευτικοί *θα μπορούσαν να δράσουν ως καταλύτες στις εκπαιδευτικές αλλαγές εκ των κάτω* (Μπαγάκης 2005).

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, το οποίο ανταποκρίνεται στους στόχους του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Συνδέεται άρρηκτα με τη λογική και τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου καθώς και με το γενικότερο σχεδιασμό για τη συνεχιζόμενη Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, που θα τους δώσει τη δυνατότητα να συγχρονίζονται με τις κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, αναστοχαζόμενοι κριτικά πάνω στην ίδια την εκπαιδευτική πρακτική με στόχο τον μετασχηματισμό τους σε δημιουργούς/συνδημιουργούς καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων καθώς και πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού.

Ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών οφείλει να λάβει υπόψη του τις εμπειρίες και τα βιώματα των επιμορφούμενων προκειμένου να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Duncombe και Armour, 2004). Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών πριν από την έναρξη του προγράμματος, καθώς ενισχύει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού του επιμορφωτικού προγράμματος, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότερη υλοποίησή του (National Foundation for the Improvement of Education, 1996). Σύμφωνα με έρευνα αξιολόγησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά, όταν στις τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσής του συμμετέχει ενεργητικά, εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και ενέργειες παρατήρησής τους και κριτικής ανασκόπησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008). Μελέτες ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών έχουν εκπονηθεί από τον ΟΕΠΕΚ τόσο για την Πρωτοβάθμια (ΟΕΠΕΚ 2007), όσο και για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΟΕΠΕΚ 2008).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των πρώτων περιγραφικών αποτελεσμάτων της μελέτης διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στο πλαίσιο του Μ.Π.Ε. Στην πρώτη ενότητα αποτυπώνεται με τη μέγιστη δυνατή ευκρίνεια το πλαίσιο αναφοράς του ΜΠΕ εστιάζοντας στο φυσικό αντικείμενο και την προτεινόμενη μεθοδολογία σχεδιασμού του επιμορφωτικού προγράμματος. Στην δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται ο συνολικός σχεδιασμός για την διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και η μεθοδολογία διαβούλευσης με τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φο-

ρείς. Στην τρίτη ενότητα αποτυπώνεται η ταυτότητα, και παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος καθώς και τα πρώτα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος στην τέταρτη ενότητα παρατίθενται οι τελικές επισημάνσεις, οι περιορισμοί καθώς και τα επόμενα ερευνητικά βήματα για την ολοκλήρωση της μελέτης.

1. Το πλαίσιο αναφοράς του μείζονος προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Φυσικό αντικείμενο του ΜΠΕ (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης) αποτελεί, η επιμόρφωση 150.000 εκπαιδευτικών όλων των κλάδων (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ανεξαρτήτως των τεχνολογικών μέσων και δεξιοτήτων που διαθέτουν.

Η προτεινόμενη μεθοδολογία επιμόρφωσης ενσωματώνει σημαντικά καινοτόμα στοιχεία, τα οποία τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά τόσο από τη διεθνή όσο και την αντίστοιχη ελληνική εμπειρία και στηρίζεται σε τέσσερις βασικούς πυλώνες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010):

α. Έμφαση στη διδακτική πράξη

Η επιμόρφωση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού στη σχολική καθημερινότητα και πρακτική.

β. Αξιοποίηση της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν γνώσεις, βιώματα, εμπειρίες και αναπαραστάσεις που συγκροτούν τη βάση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η μεθοδολογία της επιμόρφωσης οφείλει να στηριχτεί στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου, αφενός, να σεβαστεί την εμπειρία τους και να «μάθει» από αυτήν και, αφετέρου, να τους δώσει τα εργαλεία (μεθοδολογικά, εννοιολογικά), ώστε να είναι σε θέση οι ίδιοι να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους θα μετασχηματίσουν τη μορφή της διδασκαλίας τους.

Στην πράξη σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά και διαμορφώνουν οι ίδιοι, σε συνεργασία με τον επιμορφωτή τους, το πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, διαμοιραζόμενοι τις γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους με τους συναδέλφους τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών (ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία, βιωματικές ασκήσεις, σχέσεις εργασίας, τεχνικές διαλόγου - επιχειρηματολογίας, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων, παρατήρηση έργων τέχνης, προσομοιώσεις κτλ.).

γ. Αξιοποίηση της μεθοδολογίας της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η επιμόρφωση στοχεύει στην ενεργοποίηση του εκπαιδευόμενου, καθοδηγώντας τον σε μια ευρετική πορεία προς τη γνώση και διασφαλίζει τη μέγιστη δυνατή ευελιξία στο χώρο, το χρόνο και το ρυθμό της μάθησης. Το θεωρητικό αυτό ζητούμενο επιχειρείται να εφαρμοστεί στην πράξη μέσα από τη χρήση μεθόδων εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του ολοκληρωμένου διαδικτυακού περιβάλλοντος www.epimorfosi.edu.gr, θα έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και να διαμοιράζονται πρακτικές, βιώματα και εμπειρίες με τους συναδέλφους τους από όλη την Ελλάδα, διαμορφώνοντας τις δικές τους κοινότητες ενδιαφέροντος.

δ. Εφαρμογή των θεμάτων επιμόρφωσης στη σχολική τάξη – Αναστοχασμός

Ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης θα πρέπει να προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εφαρμόζει με κριτικό τρόπο στη σχολική τάξη αυτά που διαπραγματεύεται στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, να διερευνά τη χρησιμότητά τους, να προτείνει νέους εναλλακτικούς τρόπους εφαρμογής, με βάση τις ιδιαιτερότητες της τάξης του.

2. Συνολικός σχεδιασμός για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και τη διαβούλευση με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς

Το Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εκπόνησε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διαβούλευσης με εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και επιστημονικούς φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010).

Σκοπός της διαβούλευσης ήταν η αξιοποίηση των θέσεων και απόψεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων, σχετικά με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του επιμορφωτικού προγράμματος.

Ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση του επιμορφωτικού προγράμματος στηρίχτηκε στους εξής πυλώνες:

2.1. Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας

Σκοπός της μελέτης διερεύνησης είναι η συλλογή και αξιοποίηση των δεδομένων από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς αναφορικά με

- τις αποδοτικότερες μορφές επιμόρφωσης,
- τα σημαντικότερα κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές δράσεις,
- τις βασικότερες επιμορφωτικές ανάγκες τους, και
- το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του επιμορφωτικού προγράμματος.

Η μελέτη διερεύνησης απευθύνθηκε στο σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και ειδικότερα:

- στους εκπαιδευτικούς της Α'βάθμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης
- στα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης
- στους σχολικούς συμβούλους
- στους διευθυντές των σχολείων.

Το Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ανέλαβε την εκπόνηση μελέτης διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Μάιος, Ιούλιος 2010), στην οποία συμμετείχαν 32.070 μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 27.785 Εκπαιδευτικοί, 3.435 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, 554 Σχολικοί Σύμβουλοι, 22 Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και 274 Στελέχη Διοίκησης, από το σύνολο των Περιφερειακών Διευθύνσεων της χώρας.

Τα πρώτα περιγραφικά αποτελέσματα της μελέτης αποτελούν το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας. Τα αναλυτικά αποτελέσματα είναι προσβάσιμα στη διαδικτυακή πύλη www.epimorfosi.edu.gr.

2.2 Διαβούλευση με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς

Τον Ιούνιο του 2010 το Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου απέστειλε ημιδομημένα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς. Εβδομήντα φορείς ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα αυτό στέλνοντας συμπληρωμένα τα σχετικά ερωτηματολόγια. Την περίοδο αυτή ολοκληρώνεται η σχετική επεξεργασία.

2.3 Ανοιχτή δημόσια διαβούλευση στο διαδίκτυο (7-20 Ιουνίου 2010)

Στις 7 Ιουνίου 2010 η Υπουργός Παιδείας κάλεσε τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και κάθε ενδιαφερόμενο σε δημόσια διαβούλευση σχετικά με το αρχικό πλαίσιο αναφοράς του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, το οποίο είχε συνταχθεί από τον υπεύθυνο του προγράμματος.

Η ανοιχτή διαβούλευση πραγματοποιήθηκε στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.opengov.gr/ypepth/?p=215http://www.opengov.gr/ypepth/?p=215 και ολοκληρώθηκε στις 20 Ιουνίου του 2010.

Η διαδικασία της ταξινόμησης και κωδικοποίησης των δεδομένων - απαντήσεων των συμμετεχόντων έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Η τελική έκθεση εκπονήθηκε από 7 εμπειρογνώμονες και είναι διαθέσιμη στη διαδικτυακή πύλη www.epimorfosi.edu.gr.

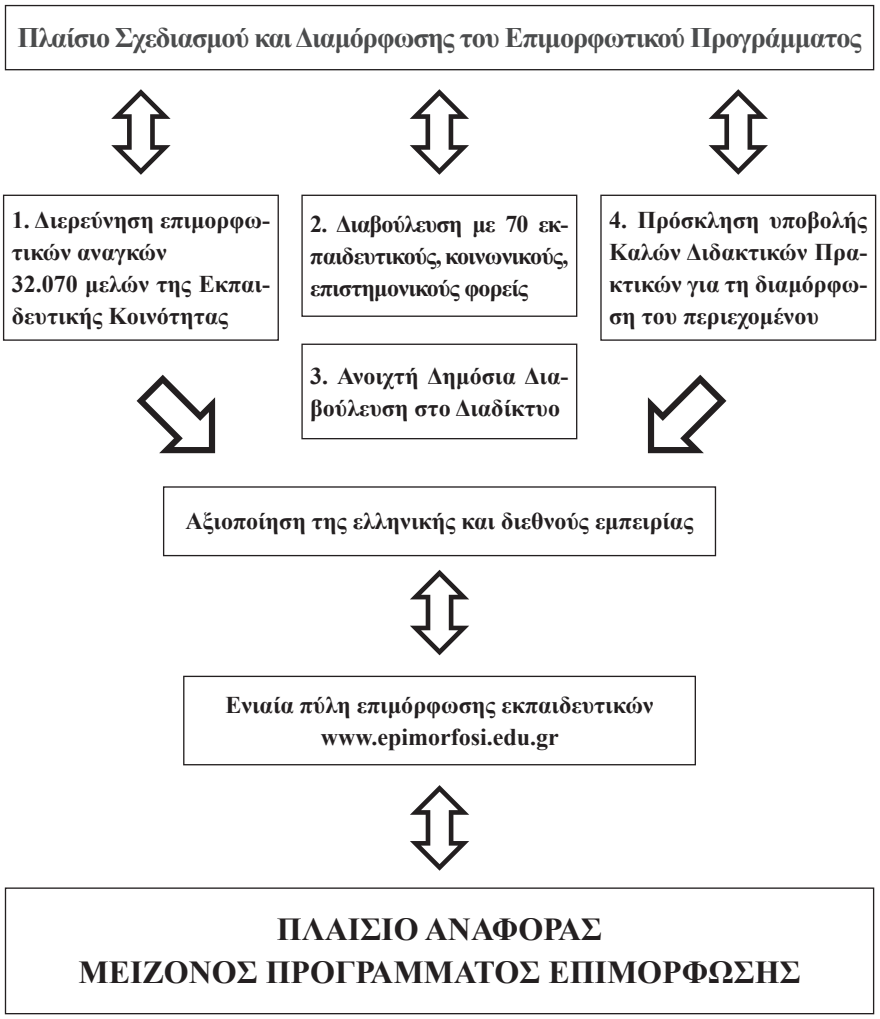
2.4 Πρόσκληση κατάθεσης καλών πρακτικών προς όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης Ανοιχτή δημόσια διαβούλευση στο διαδίκτυο (7-20 Ιουνίου 2010)

Το Τμήμα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κάλεσε, με δημόσια και ανοιχτή πρόσκληση μέσω του διαδικτύου, τους εκπαιδευτικούς, είτε μεμονωμένα είτε σε ομάδες, να αποστείλουν Σχέδια Καλών Πρακτικών που ενδεχομένως χρησιμοποίησαν ή χρησιμοποιούν στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται [Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, ΤΕΕ (ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ)].

Μέχρι τις αρχές Δεκεμβρίου του 2010, 506 μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας απέστειλαν 568 σενάρια διδασκαλίας. Ορισμένες από τις Καλές Πρακτικές θα αποτελέσουν μέρος του ηλεκτρονικού ή/και έντυπου επιμορφωτικού υλικού του επιμορφωτικού προγράμματος, με επώνυμη αναφορά στον/στους δημιουργό/-ούς τους. Η ενέργεια αυτή είναι εξαιρετικής σημασίας καθώς οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν «από τα κάτω» στη διαμόρφωση του υλικού της επιμόρφωσης, μεταφέροντας ως δημιουργοί εκπαιδευτικού υλικού τις δικές τους εμπειρίες, βιώματα και αναπαραστάσεις.

2.5 Δημιουργία διαδικτυακής πύλης επιμόρφωσης

Για την υλοποίηση των ανωτέρω δράσεων σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πιλοτικό περιβάλλον στο διαδίκτυο. Για τον σκοπό αυτό, στις 13 Μαΐου 2010, δεσμεύτηκε από την Εθνική Επιτροπή Τηλεπικοινωνιών για λογαριασμό του ΠΙ η διεύθυνση www.epimorfosi.edu.gr, η οποία και φιλοδοξεί να αποτελέσει την ενιαία πύλη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.



Τα αποτελέσματα της διαβούλευσης και της μελέτης διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία διαμορφώθηκε το τελικό Πλαίσιο Αναφοράς του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010).

3. Η Μελέτη Διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών

3.1 Η ταυτότητα της έρευνας

3.1.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο συνολικό πλαίσιο της δημόσιας διαβούλευσης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών». Το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας στηρίχτηκε σε σημαντικό βαθμό στο μεθοδολογικό πλαίσιο που είχε εκπονηθεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ομογένειας (Αναστασιάδης 2008) στο πλαίσιο του έργου «Παιδεία Ομογενών».

3.1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Κεντρικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων των ελλήνων εκπαιδευτικών με βάση τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

α) Ποιες είναι οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν στο παρελθόν και κατά πόσο αυτές διαφοροποιούνται, με βάση την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;

β) Ποιες είναι οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης και κατά πόσο η επιλογή τους διαφοροποιείται, με βάση την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;

γ) Ποιες είναι οι θεματικές ενότητες οι οποίες θα ήθελαν να αναπτυχθούν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι επιλογές τους, ανάλογα με την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;

δ) Ποια είναι τα κίνητρα, ώστε να συμμετάσχουν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι επιλογές τους, ανάλογα με την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;

3.1.3 Χρονική περίοδος διενέργειας της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2010.

3.1.4 Πληθυσμός της έρευνας

Το σύνολο των ελλήνων εκπαιδευτικών.

3.1.5 Ερευνητικό δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 27.785 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έλαβαν, συμπλήρωσαν και απέστειλαν το ερωτηματολόγιο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανήκουν σε όλες τις ειδικότητες και βαθμίδες εκπαίδευσης και προέρχονται από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ελλάδας.

3.1.6 Είδος έρευνας

Πρόκειται για περιγραφική έρευνα με εφαρμογή της μεθόδου της Επισκόπησης.

3.1.7 Συλλογή δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ορίστηκε το ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν «κλειστές» (με δυνατότητα είτε μιας μόνο απάντησης τύπου «Ναι/Όχι» είτε πολλαπλών επιλογών είτε βάσει μιας ισοδιαστημικής κλίμακας αξιολόγησης) ή «ανοιχτές», για τις οποίες εφαρμόστηκαν μεθοδολογικές πρακτικές «ανάλυσης περιεχομένου».

3.1.8 Επεξεργασία αποτελεσμάτων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, όπως αυτά κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν από τις απαντήσεις-απόψεις των συμμετεχόντων όλων των βαθμίδων στην έρευνα, έγινε με το λογισμικό S.P.S.S.-18.

Οι στατιστικές αναλύσεις παρουσιάζονται ανά Περιφερειακή Διεύθυνση, βαθμίδα εκπαίδευσης καθώς και ανά ειδικότητα. Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων είχε σκοπό την παρουσίαση:

1) των συχνοτήτων των απαντήσεων (σε απόλυτους αριθμούς ή/και σε ποσοστιαία κατανομή),
2) των συσχετίσεων που προκύπτουν από την καταγραφή των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των βασικών μεταβλητών του δείγματος, και
3) των αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με εφαρμογή της μεθόδου «Ομαδοποίηση– Ταξινόμηση περιεχομένου» ή «Ταξινομική ανάλυση», βάσει της οποίας όλο το φάσμα των «ελεύθερων» απαντήσεων ομαδοποιήθηκε σε ένα σχετικά περιορισμένο αριθμό συνθετικών διατυ-

πώσεων απάντησης, που χαρτογραφούν, όμως, τον ίδιο ή και παρόμοιο αρχικό προβληματισμό-άποψη-αντίληψη των ερευνητικών μονάδων.

Οι αρχικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οδήγησαν στον καθορισμό των μεταβλητών της περαιτέρω ανάλυσης, δημιουργώντας έτσι έναν πίνακα διαστάσεων 27.785x50 με κωδικοποιημένες απαντήσεις, οι οποίες καταχωρίστηκαν αρχικά σε αρχείο Excel, όπου κάθε γραμμή αντιπροσώπευε μια ερευνητική μονάδα (εκπαιδευτικός) και κάθε στήλη μια επιλογή-μεταβλητή. Μετά τον αρχικό έλεγχο ορθής καταχώρισης και σύνθεσης των «ανοιχτών» απαντήσεων, τα δεδομένα μεταφέρθηκαν στην πλατφόρμα στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας κοινωνικών επιστημών S.P.S.S. 18, από όπου και αντλήθηκαν τα στοιχεία για τη δόμηση των περιγραφικών πινάκων και παραστατικών γραφημάτων, όπως αυτά παρουσιάζονται στα επόμενα μέρη της παρούσας μελέτης.

Για λόγους συγκριτικής «ανάγνωσης» - μελέτης έχει προβλεφθεί οι πίνακες, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά (αριθμητικά και ποσοστιαία) τα δεδομένα, να έπονται ενός γενικού γραφήματος, το οποίο αποτυπώνει τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος στο σύνολο του δείγματος.

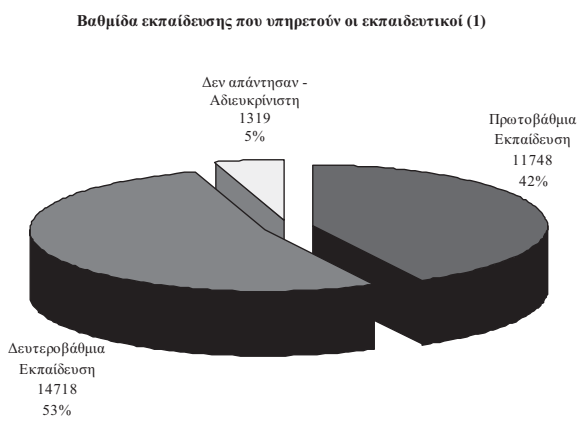
3.2 Περιγραφή του δείγματος

3.2.1 Επίπεδα συμμετοχής

Στην έρευνα συμμετείχαν 27.785 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν το 16,05% του συνόλου των εκπαιδευτικών και προέρχονται από το σύνολο των Περιφερειακών Διευθύνσεων της χώρας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα χαρακτηρίζεται πολύ ικανοποιητική, αφού είκοσι δύο από τις είκοσι πέντε ομάδες ειδικοτήτων (22/25) συμμετέχουν στην έρευνα με ποσοστά πάνω από 10%.

3.2.2 Δημογραφικά και Επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, παρατηρούμε υπεροχή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (βλ. γράφημα 1) με 53% έναντι της Πρωτοβάθμιας που αντιπροσωπεύεται με το 42%, ενώ το 5% δηλώνει ότι απασχολείται σε περισσότερες από μία βαθμίδες και κατατάσσεται στην κατηγορία «αδιευκρίνιστη» ή δεν απαντά στο ερώτημα.



Γράφημα 1*: Αριθμός και ποσοστά εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης*

Σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, τα δεδομένα του γραφήματος 2 αναδεικνύουν υπεροχή των γυναικών (66%) έναντι των ανδρών, που αντιπροσωπεύονται με το 32%, ενώ το 2% δεν απαντά στην ερώτηση.

Γράφημα 2: *Αριθμός και ποσοστά εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, ανά φύλο*

Συμπερασματικά:

Το 16,05% των εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα συμμετέχει στην έρευνα. Το ποσοστό αυτό διαφοροποιείται ανά Νομό, με τη μικρότερη συμμετοχή

να σημειώνεται στον νομό της Φλώρινας (1,67%) και τη μεγαλύτερη στον νομό της Ξάνθης (58,68%).

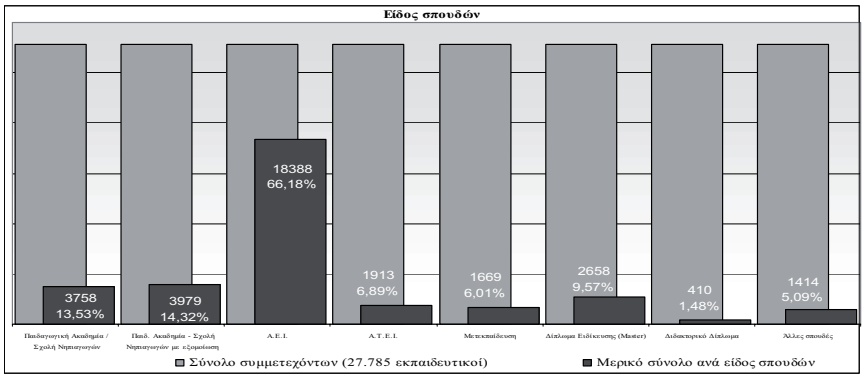
Η έρευνα αποτύπωσε ένα προβάδισμα συμμετοχής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (> 10%) έναντι της Πρωτοβάθμιας. Η γενική αυτή υπεροχή της αντιπροσώπευσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν ισχύει σε πέντε Περιφερειακές Διευθύνσεις (Στερεάς Ελλάδας, Αν. Μακεδονίας-Θράκης, Κρήτης, Νοτίου Αιγαίου και Βορείου Αιγαίου), όπου υπερέχουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας (Προσχολικής και Δημοτικής) Εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα χαρακτηρίζεται πολύ ικανοποιητική, αφού είκοσι δύο από τις είκοσι πέντε ομάδες ειδικοτήτων (22/25) συμμετέχουν στην έρευνα με ποσοστά πάνω από 10%.

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, αποτυπώνεται υπεροχή των γυναικών (66%) έναντι των ανδρών (32%), είναι ηλικίας, κυρίως, «31-50 ετών» (εκτός από τα νησιά του «Ιονίου», του «Βορείου Αιγαίου» και του «Νοτίου Αιγαίου», όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά αντιπροσώπευσης) και υπηρετούν πάνω από μία δεκαετία στην εκπαίδευση (εκτός της «Πρωτοβάθμιας Προσχολικής» Εκπαίδευσης και των ειδικοτήτων ΠΕ.20 (Πληροφορικής ΤΕΙ) και ΠΕ.71 (Ειδικοί Παιδαγωγοί Δημοτικού).

3.2.3 Μορφωτικό και Τεχνολογικό προφίλ

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (66,2%), ενώ ένα ποσοστό πάνω από 5% έχει πραγματοποιήσει και «Άλλες σπουδές». (Γράφημα 3)

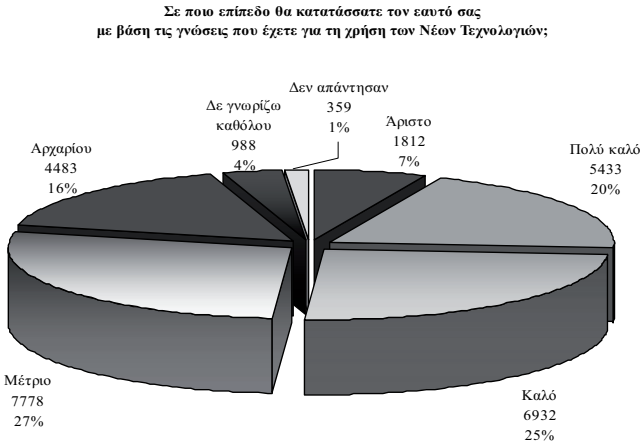


Γράφημα 3: *Αριθμός και ποσοστά εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, ανά είδος σπουδών*

Η σύγκριση των βαθμίδων εκπαίδευσης με το είδος των πανεπιστημιακών σπουδών εμφανίζει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να έχει τα υψηλότερα ποσοστά τόσο στην κατοχή «Διπλώματος ειδίκευσης-Master» όσο και «Διδακτορικού Διπλώματος».

Ικανοποιητικό ποσοστό (30,07%) αποτυπώνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών με πιστοποιημένη ξένη γλώσσα.

Όσον αφορά το επίπεδο που κατατάσσουν τον εαυτό τους με βάση τις γνώσεις που έχουν στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται μοιρασμένοι ανάμεσα στις μεταβλητές «Καλό» 25%, «Πολύ καλό» 20% και «Άριστο» 7% και στις μεταβλητές «Μέτριο» 27%, «Αρχαρίου» 16% και «Δε γνωρίζω καθόλου» 4%» (Γράφημα 4).



Γράφημα 4: *Αριθμός και ποσοστά εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, ανά επίπεδο γνώσεων στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών*

Συμπερασματικά, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (66,18%). Το 14,32% δηλώνει παιδαγωγικές σπουδές με εξομοίωση (που αντιστοιχεί σε πτυχίο ΑΕΙ), ενώ ένα ποσοστό πάνω από 5% έχει πραγματοποιήσει και «Άλλες σπουδές» π.χ. δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο (18%), δεύτερη ξένη γλώσσα (22,8%), ΠΑΤΕΣ κτλ.

Οι εκπαιδευτικοί των «Ιονίων νήσων» έχουν μειωμένα ποσοστά παιδαγωγικών σπουδών και αυξημένα ποσοστά στην κατοχή πτυχίου ΑΕΙ, γεγονός που συσχετίζεται με την ηλικιακή τους διάρθρωση. Παράλληλα, αποτυπώ-

νεται αυξημένο ποσοστό της μεταβλητής «ΑΤΕΙ» στους εκπαιδευτικούς της «Δευτεροβάθμιας Τεχνικής-Επαγγελματικής» εκπαίδευσης.

Η σύγκριση των βαθμίδων εκπαίδευσης με το είδος των πανεπιστημιακών σπουδών εμφανίζει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να έχει τα υψηλότερα ποσοστά τόσο στην κατοχή «Διπλώματος Ειδίκευσης-Master» όσο και «Διδακτορικού Διπλώματος».

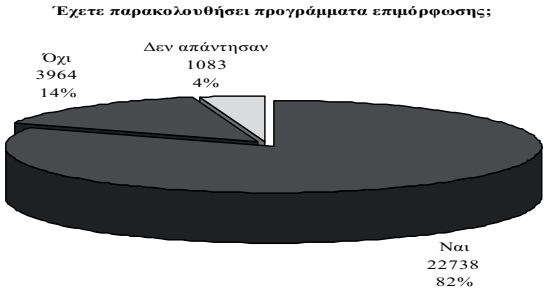
Ικανοποιητικό ποσοστό (30,07%) αποτυπώνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών με πιστοποιημένη ξένη γλώσσα (Πρωτοβάθμια 23,5%-26,4% - Δευτεροβάθμια 30,9%-34,9%).

Τέλος, όσον αφορά το επίπεδο που κατατάσσουν τον εαυτό τους με βάση τις γνώσεις που έχουν στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται μοιρασμένοι ανάμεσα στις μεταβλητές «Καλό», «Πολύ καλό» και «Άριστο» με ποσοστό 52% και στις μεταβλητές «Μέτριο», «Αρχαρίου» και «Δε γνωρίζω καθόλου» με ποσοστό 47%.

3.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

3.3.1 Πρώτο Ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν στο παρελθόν και κατά πόσο αυτές διαφοροποιούνται, με βάση την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;

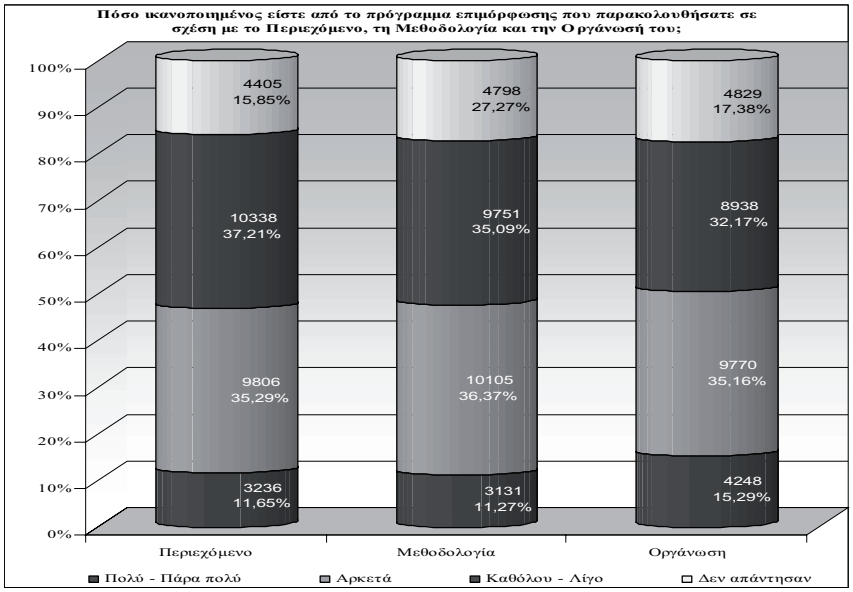
Αναφορικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στο παρελθόν, το 82% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά, ενώ το 14% δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα (βλ. γράφημα 5).



Γράφημα 5: *Αριθμός και ποσοστά εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν στο παρελθόν Προγράμματα Επιμόρφωσης*

Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα δηλώνουν ικανοποιημένοι (βλ. γράφημα 6).

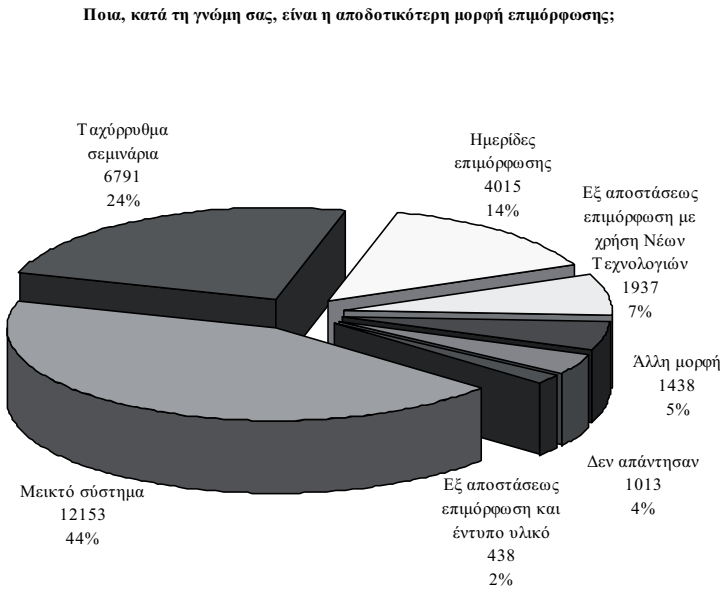
Συγκεκριμένα: Ως προς το «Περιεχόμενο» «πολύ» και «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι δήλωσε το 11,65 % και «αρκετά» ικανοποιημένοι το 35,29%. Ως προς τη «Μεθολογία» «πολύ» και «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι δήλωσε το 11,27 % και «αρκετά» ικανοποιημένοι το 36,37%. Ως προς την «Οργάνωση» «πολύ» και «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι δήλωσε το 15,29% και «αρκετά» ικανοποιημένοι το 35,16%.



Γράφημα 6: Διαβάθμιση αριθμών και ποσοστών των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, σε σχέση με την ικανοποίησή τους ως προς το Περιεχόμενο, τη Μεθοδολογία και την Οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης που παρακολούθησαν στο παρελθόν

3.3.2 Δεύτερο Ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης και κατά πόσο η επιλογή τους διαφοροποιείται, με βάση την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;

Αναφορικά με την προσωπική άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης, το 44% προτείνει το «Μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών)», το 24% τα «Ταχύρρυθμα σεμινάρια» και το 14% τις «Ημερίδες επιμόρφωσης». Οι Υπόλοιπες επιλογές σημειώνονται με ποσοστά μικρότερα του 7% (βλ. γράφημα 7).



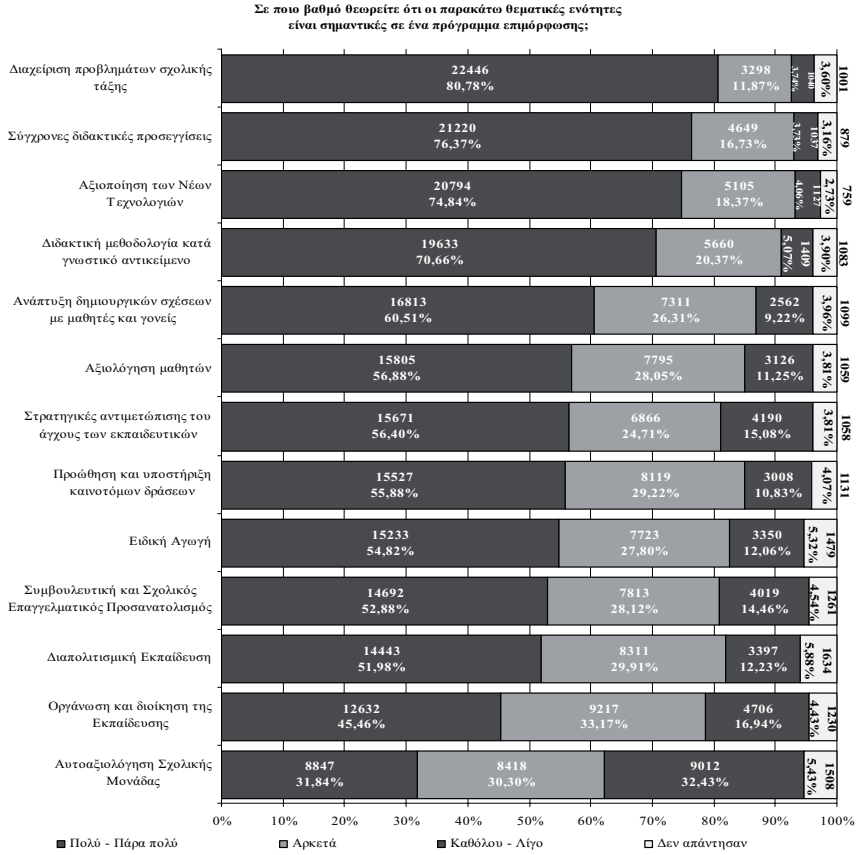
Γράφημα 7: *Αριθμός και ποσοστά εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, σε σχέση με τη γνώμη τους ως προς την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης*

Το μεικτό σύστημα επιμόρφωσης προτείνουν, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, οι σχολικοί σύμβουλοι σε ποσοστό 57,22%, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 50,39%και τα στελέχη διοίκησης σε ποσοστό 63,87%.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην «Σύνδεση Θεωρίας-Πράξης», στην «Επιμόρφωση εντός σχολικού ωραρίου με εκπαιδευτική άδεια», στην «Ενδοσχολική επιμόρφωση» και την «Συστηματική – Περιοδική επιμόρφωση».

3.3.3 Τρίτο Ερώτημα: Ποιες είναι οι θεματικές ενότητες οι οποίες θα ήθελαν να αναπτυχθούν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι επιλογές τους, ανάλογα με την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;

Το γράφημα 8 παρουσιάζει, κατά σειρά προτίμησης, τις θεματικές ενότητες για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα προτείνουν ως σημαντικές για την επιμόρφωσή τους.



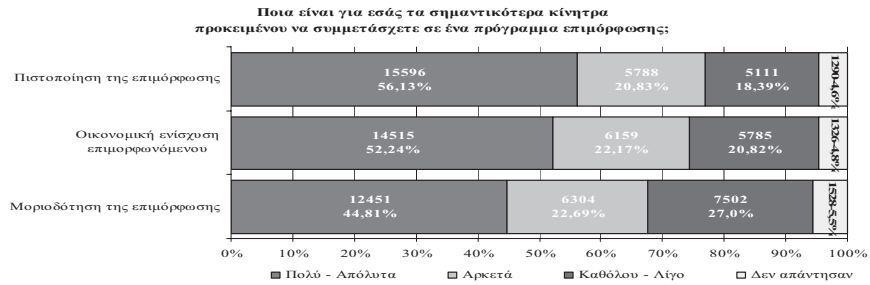
Γράφημα 8*: Αριθμός και ποσοστά εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, σε σχέση με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες*

Στην πρώτη θέση βρίσκεται η θεματική ενότητα «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης». Στη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη θέση εναλλάσσονται οι «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», η «Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών» και η «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο». Στη πέμπτη θέση καταγράφεται η «ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς».

3.3.4 Τέταρτο Ερώτημα: Ποια είναι τα κίνητρα, ώστε να συμμετάσχουν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι επιλογές τους, ανάλογα με την Περιφερειακή Διεύθυνση στην οποία υπηρετούν, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους;

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν, τη σημαντικότητα κινήτρων, ώστε να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.

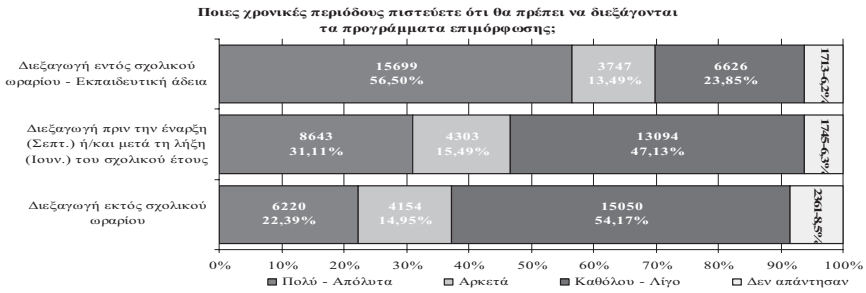
Ο πρώτος άξονας αφορά την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και αποτελείται από τρία κίνητρα. Βάσει των αποτελεσμάτων (βλ. γράφημα 9), σημαντικό κίνητρο συμμετοχής στο πρόγραμμα επιμόρφωσης αποτελεί η «πιστοποίηση της επιμόρφωσης» (56,13% το άθροισμα «Πολύ» και «Απόλυτα» σημαντικό) και κατά δεύτερο λόγο η οικονομική ενίσχυση (52,24% το άθροισμα «Πολύ» και «Απόλυτα» σημαντικό).



Γράφημα 9: *Αριθμός και ποσοστά εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, σε σχέση με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε συγκεκριμένα κίνητρα οργάνωσης για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση*

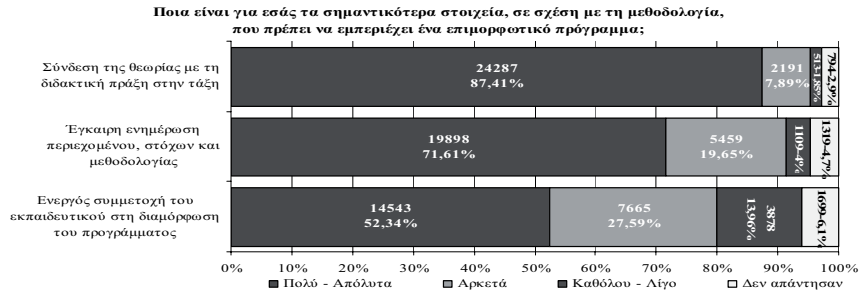
Ο δεύτερος άξονας αφορά τη χρονική περίοδο πραγματοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος. Βάσει των αποτελεσμάτων (βλ. γράφημα 10), το σημαντικότερο κίνητρο κατά τους εκπαιδευτικούς, το οποίο σχετίζεται

με την περίοδο διεξαγωγής του προγράμματος είναι η «Διεξαγωγή κατά τις πρωινές ώρες με εξασφάλιση εκπαιδευτικής άδειας (εντός σχολικού ωραρίου)» (56,50% το άθροισμα «Πολύ» και «Απόλυτα» σημαντικό). Τα άλλα δύο κίνητρα συγκεντρώνουν αισθητά χαμηλότερα ποσοστά.



***Γράφημα 10**: Αριθμός και ποσοστά εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, σε σχέση με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε συγκεκριμένα κίνητρα χρόνου διεξαγωγής για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση*

Ο τρίτος άξονας αφορά βασικούς μεθοδολογικούς προσανατολισμούς. Βάσει των αποτελεσμάτων (βλ. γράφημα 11), όλα τα κίνητρα σημειώνονται ως σημαντικά από περισσότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, με σημαντικότερο τη «Σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη στην τάξη» (87,41% το άθροισμα «Πολύ» και «Απόλυτα» σημαντικό). Τα άλλα δύο κίνητρα συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά θετικής αξιολόγησης.



***Γράφημα 11**: Αριθμός και ποσοστά εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, σε σχέση με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε συγκεκριμένα κίνητρα μεθοδολογίας για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση*

4. Τελικές Επισημάνσεις - Περιορισμοί της έρευνας

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως το 16,05% των εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα συμμετέχει στην έρευνα. Το ποσοστό αυτό διαφοροποιείται ανά Νομό. Η έρευνα αποτύπωσε μια υπεροχή συμμετοχής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (> 10%) έναντι της Πρωτοβάθμιας. Παράλληλα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα χαρακτηρίζεται πολύ ικανοποιητική, αφού είκοσι δύο από τις είκοσι πέντε ομάδες ειδικοτήτων (22/25) συμμετέχουν στην έρευνα με ποσοστά πάνω από 10%, γεγονός που μας επιτρέπει αναγωγή των συμπερασμάτων στον γενικό πληθυσμό.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν.

Σχετικά με το Πρώτο Ερώτημα το οποίο αναφέρεται στην Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επιμόρφωσης, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82%) απάντησε ότι έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο αξιολογούν θετικά λιγότεροι από τους μισούς (με μικρές διαφοροποιήσεις στις επιμέρους αναλύσεις ανά Περιφέρεια, Βαθμίδα και Ειδικότητα). Ως προς το «Περιεχόμενο» «πολύ» και «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι δήλωσε το 11,65 % και «αρκετά» ικανοποιημένοι το 35,29%. Ως προς τη «Μεθοδολογία» «πολύ» και «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι δήλωσε το 11,27 % και «αρκετά» ικανοποιημένοι το 36,37%. Ως προς την «Οργάνωση» «πολύ» και «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι δήλωσε το 15,29% και «αρκετά» ικανοποιημένοι το 35,16%. Εκτός από τις τρεις βασικές παραμέτρους (Περιεχόμενο, Μεθοδολογία και Οργάνωση), 763 εκπαιδευτικοί (2,74% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν και διάφορες άλλες μεταβλητές (βλ. γράφημα 18) που θεωρούν σημαντικές στο πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν στο παρελθόν και τις οποίες αξιολόγησαν (βλ. πίνακα 33). Βάσει της ανάλυσης περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 28% (όσων σημείωσαν τη δική τους άποψη-παράμετρο) δηλώνει τη μεταβλητή «Επιμορφωτές», για την καταλληλότητα των οποίων η πλειοψηφία του δεν εκφράζει την ικανοποίησή της (75,3% δηλώνει «Καθόλου» ή «Λίγο» ικανοποιημένο). Άλλες σημαντικές παράμετροι αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς η «Χρονική διάρκεια – ωράριο» του προγράμματος (16%) και η «Σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη» (15%), όπου και στις δύο περιπτώσεις δηλώνουν, κατά πλειοψηφία, τη μη ικανοποίησή τους.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης, το 44% προτείνει κυρίως το «Μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών)»

και με μικρότερα ποσοστά τα «Ταχύρρυθμα σεμινάρια» με 24% και τις «Ημερίδες επιμόρφωσης» με 14%. Εκτός από τις βασικές μορφές επιμόρφωσης, 1438 εκπαιδευτικοί (5,17% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν και διάφορες άλλες μεταβλητές (βλ. γράφημα 20), εκ των οποίων οι 1422 δήλωσαν συγκεκριμένη μορφή, ενώ 16 εκπαιδευτικοί δε διευκρίνισαν με ακρίβεια την προτίμησή τους. Βάσει της ανάλυσης περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 21,66% (όσων σημείωσαν τη δική τους άποψη-μορφή αποδοτικής επιμόρφωσης) δηλώνουν τη μεταβλητή «Μακράς διάρκειας (ετήσια ή/και διετής)», το 18,63% τη «Σύνδεση θεωρίας-πράξης» με εφαρμογή δειγματικών διδασκαλιών και βιωματικών εργαστηρίων και το 10,40% τη διεξαγωγή του προγράμματος «Εντός του σχολικού ωραρίου» με απαλλαγή από τη διδασκαλία και εξασφάλιση εκπαιδευτικής άδειας.

Σχετικά με το Τρίτο Ερώτημα το οποίο αναφέρεται στην αξιολόγηση, ως προς τη σημαντικότητά των θεματικών ενοτήτων που πρέπει να αναπτυχθούν κατά την εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος αποτυπώνει στις πέντε πρώτες θέσεις με τις μεταβλητές «πολύ», «πάρα πολύ», δύο στη σχολική καθημερινότητα («Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» 80,78% και «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς» 60,51%) και τρεις που αναφέρονται στη διδασκαλία («Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις» με 76,37%, «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών» 74,84%, «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο» 70,66%). Στις δύο τελευταίες θέσεις βρίσκονται οι θεματικές ενότητες «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» 45,46% και «Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας» με 31,84%. Σε αυτό το σημείο απαιτείται περαιτέρω ανάλυση και συσχέτιση των απαντήσεων με την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Στις επιμέρους στατιστικές αναλύσεις, αποτυπωμένες σε γραφήματα, για κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση, βαθμίδα εκπαίδευσης ή/και ειδικότητα των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα, παρατηρούμε μια παρόμοια (εκτός ορισμένων διαφοροποιήσεων) αποτύπωση της διαβάθμισης σημαντικότητας των θεματικών ενοτήτων, με την ανάλυση επί του συνόλου του δείγματος. Τέλος, εκτός από τις βασικές θεματικές ενότητες, 711 εκπαιδευτικοί (2,56% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν και διάφορες άλλες ή και ίδιες με τις προβλεπόμενες, προτυπωμένες στο ερωτηματολόγιο, ενότητες (βλ. γράφημα 22). Βάσει της ανάλυσης περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 26% (όσων κατέθεσαν τη δική τους άποψη) σημειώνουν μεταβλητές που δεν είναι σχετικές με το ερώτημα. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) η πλειοψηφία δηλώνει, κυρίως, ότι επιθυμεί να επιμορφωθεί σε θέματα της επιστήμης της Ψυχολογίας, που σχετίζονται με τις θεματικές ενότητες «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς» .

Τέλος σχετικά με το Τέταρτο Ερώτημα το οποίο αναφέρεται στην αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της σημαντικότητας των κινήτρων, προκειμένου να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, αποτύπωσε την «Πιστοποίηση της επιμόρφωσης» 78%, τη «Διεξαγωγή κατά τις πρωινές ώρες με εξασφάλιση εκπαιδευτικής άδειας (εντός σχολικού ωραρίου)» 70%, και τη «Σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη στην τάξη» 95%, στις πρώτες θέσεις των επιλογών τους. Ακολουθούν η «Διεξαγωγή πριν την έναρξη (Σεπτέμβριος) και μετά τη λήξη (Ιούνιος) του σχολικού έτους» και η «Διεξαγωγή κατά τις απογευματινές ώρες ή/και Σάββατο-Κυριακή (εκτός σχολικού ωραρίου)».

Βάσει της ανάλυσης περιεχομένου των απαντήσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών (ανοιχτές ερωτήσεις) του δείγματος, αποτυπώνονται τέσσερα επιπλέον κίνητρα που θεωρούν οι ίδιοι πιο σημαντικά για τη συμμετοχή τους : 1) η καταλληλότητα των επιμορφωτών, 2) η σύνδεση θεωρίας-πράξης, 3) η καλή οργάνωση-συντονισμός του προγράμματος, και 4) οι θεματικές ενότητες που θα αναπτυχθούν.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί το γεγονός ότι η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρώτη περιγραφική ανάλυση των δεδομένων που αφορούν στο δείγμα των 27.785 εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Την περίοδο αυτή έχουν ολοκληρωθεί τα αποτελέσματα της μελέτης διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών και των υπολοίπων διακριτών κατηγοριών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκεκριμένα έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία ερωτηματολογίων από 3.435 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, 554 Σχολικούς Συμβούλους και 274 Στελέχη Διοίκησης, οι οποίοι προέρχονται από το σύνολο των Περιφερειακών Διευθύνσεων της χώρας.

Η τελική έκθεση των αποτελεσμάτων αναμένεται το 3ο τρίμηνο του 2011. Στην τελική επεξεργασία των δεδομένων:

1. Θα ολοκληρωθεί η προσπάθεια εντοπισμού στατιστικής σημαντικότητας επιμέρους ομοιοτήτων – διαφοροποιήσεων που εντοπίστηκαν στην αρχική επεξεργασία, ενώ παράλληλα, θα ληφθούν υπόψη και πρόσθετες συσχετίσεις (π.χ. ηλικιακή διάρθρωση, έτη υπηρεσίας, επίπεδο γνώσεων στις Νέες Τεχνολογίες κτλ.).
2. Θα ολοκληρωθεί η παραγοντική ανάλυση
3. Θα ολοκληρωθεί η ανάλυση περιεχομένου αναφορικά με τις απόψεις που κατέθεσαν 70 εκπαιδευτικοί και επιστημονικοί φορείς στην φάση της διαβούλευσης
4. Θα ολοκληρωθεί η συγκριτική μελέτη και ερμηνεία των αποτελεσμάτων
5. Θα δημοσιοποιηθούν τα συνολικά αναλυτικά αποτελέσματα της έρευνας

Ο σκοπός της ολοκληρωμένης μελέτης διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών είναι να συμβάλει στην αποτύπωση μια συγκριτικής περιγραφής για το σύνολο των θεμάτων που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τις διακριτές εκείνες ομάδες που δυνητικά εμπλέκονται σε αυτήν. Υπό αυτή την έννοια, τα πορίσματα της παρούσης μελέτης φιλοδοξούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο βοήθημα τόσο για τους σχεδιαστές επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και για τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Anastasiades, P. (2007) Interactive Videoconferencing (IVC) as a Crucial Factor in Distance Education: Towards a Constructivism IVC Pedagogy Model under a cross curricular thematic approach. In E. Bailey (Ed) *Focus on Distance Education Developments.*, NY: Nova Science Publishers, Inc

Anastasiades, P. (2008) Blending Interactive Videoconferencing and Asynchronous Learning in Adult Education: Towards a Constructivism Pedagogical Approach. A Case Study at the University of Crete (EDIAMME). In S. Negash, M. Whitman, A. Woszczynski, K. Hoganson (Editors) *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*, NY, IGI Global

Anastasiades, P. (2009) *Interactive Videoconferencing and Collaborative Distance Learning for K-12 Students and Teachers: Theory and Practice* NY: Nova Science Publishers, Inc

Anastasiades, P., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P., Mastoraki, E. (2010). Interactive Videoconferencing for Collaborative Distance Learning in the school of 21st Century: from theory to Practice – a case study in elementary schools in Greece. *Computers & Education* 54 (2010) 321–339

Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt, &G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*.Berlin Heidelberg New York: Springer.

Cannon, T. (2007). *Closing the digital divide: An assessment of urban graduate teacher education students' knowledge of information literacy and their readiness to integrateinformation literacy into their teaching.* (Doctoral dissertation, University of San Francisco,2007). Retrieved from Dissertations Abstracts International database.

Chinn M.D. and Fairlie,R.W (2007). The determinants of the global digital divide: a cross-country analysis of computer and internet penetration, *Oxford Economic Papers* 59(2007) 16–44.

Cross, K.P. (1981) *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating learning*, San Francisco: Jpssey-Bass.

Darkenwald, G. & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. Cambridge: Harper & Row

Drucker, P.F. (1969) The Knowledge Society, *New Society*, 24 April, pp. 629-631.

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

Field, J. (2000) *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Hargreaves, A. Giles, C. (2003). The knowledge society school: An endangered entity. In Hargreaves, A. *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity.* Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.

Jarvis, P. (Ed.) (2001) *The Age of Learning: education and the knowledge society*. London: Kogan Page.

Kozma, R. B. (2001). Counterpoint theory of learning with media. In R. E. Clark (Ed.), *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence,* pp.137-178, Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.

Kozma, R. B. (Ed.). (2003). *Technology, innovation and educational change: A global perspective*. Eugene(OR): International Society of technology in Education.

Levine, T. & Donitsa – Schmidt, S. (1998), Computer use, confidence, attitudes, and Knowledge: a casual analysis, *Computers in human Behavior,* 14, 125-146.

Mikropoulos, T. A. & Bellou, J. (2010), The Unique Features of Educational Virtual Environments, In C. M. Stewart, C. C. Schifter & M. E. Markaridian Selverian (Eds.) *Teaching and Learning with Technology,* 249-258, Routledge

Miller, H. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis.* Boston: Boston University Center for the Study of Liberal Education for Adults.

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

Paulsen. M., (2003) *Online education and learning management systems. Global e-learning in a Scandinavian perspective.* Oslo: NKI Forlaget. pp 337

Rubenson, K. (1977) *Participation in Recurrent Education: A Research Review,* Paris,Center for Educational Research and Innovation, Organization for Economic Cooperationand Development.

Rubenson, K., & Schuetze, H. G. (2000). Lifelong learning for the knowledge society: Demand, supply,and policy dilemmas. In K. Rubenson & H. G. Schuetze (Eds.), *Transition to the knowledge society: Policies and strategies for individual participation and learning.* Vancouver: UBC (Institute for European Studies)

Voogt, J., & Pelgrum H. (2005). ICT and curriculum change. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, *1*(2), 157–175.

Webster, F. (2002). *Theories of the information society* (2nd ed.). London: Routledge.

Woodrow J. E. J. (1994), The development of computer-related attitudes of secondary students, *Journal of Computing Research,* 11, 307-338.

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα παιδαγωγικού σχεδιασμού για τη Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής-Πολυμορφικής-Μάθησης. Στο Αναστασιάδης Παναγιώτης (Επιμ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (σελ. 17-91)*. Αθήνα: Gutenberg.

Αναστασιάδης, Π.(2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του Ψηφιακού Δυϊσμού». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ) *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρ-*

μογές, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Πάτρα, 11 - 13 Νοεμβρίου 2005

Ανδρέου, Α. (2004). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Αναστασιάδης (Επ.), *1η Πανελλήνια Διημερίδα με διεθνή συμμετοχή: Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας* (σ. 113-121). Ρέθυμνο, Εκδόσεις Προπομπός.

Ανθόπουλος Κ, Δαγκλής Β, Μπουζάκης Σ, Τσολάκης Χ, (1994), *Μόρφωση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Βεργίδης, Δ. (1996), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών.* Αθήνα, Π.Ι.

Βεργίδης, Δ. (2003α) (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών & εκπαιδευτών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (2003β), Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, στο Βεργίδης Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών.* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 95-122.

Κανάκης, Ι. (1990). *Η σωκρατική μέθοδος διδασκαλίας μάθησης.* Αθήνα: Γρηγόρης

Κόκκος Α, (2007) Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 9, 4-19

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

Κόκκος, Α. (2010), «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τχ. 19 (Ιανουάριος-Απρίλιος 2010), σ. 9-13.

Κόλλιας Β., Μαμαλούγκος Ν., Μωλ Αθ., Βαμβακούση Ξ., Σταθοπούλου Χ., & Βοσνιάδου Σ., (2004). Σημαντικές καμπές στην επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν υπολογιστικά υποστηριζόμενα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός, (επιμ.) *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση,* (σ. 45-62). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης, επιμ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης,* Αθήνα: Προπομπός.

Μαντάς Π, (2004). *Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,* Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. κ.ά. (1999β), Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου 1995 – Ιουνίου 1996, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* τχ.1, σ.147-153.

Ματθαίου, Δ., (1999α), Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, στο *Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,* Πρακτικά Ημερίδας, Π. Ι., Αθήνα, σ. 45-57.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89. σ.19-26.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο Κόκκος Α. (επιμ.), *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης,* Αθήνα, ΕΚΕΠΙΣ, τόμ. ΙΙΙ, σ. 273-304.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ. - Τζήκας, Χ. - Ανθόπουλος, Κ., (1998, 2002 Β΄ έκδοση) *Η κατάρτιση των Δασκάλων - Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, Τόμ. Β΄, Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών 1933-1990,* Τεκμήρια – Μελέτες Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2006), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του,* Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σειρά: Ο εκπαιδευτικός σήμερα.

ΟΕΠΕΚ (2007), Μελέτη: *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,* Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.

ΟΕΠΕΚ (2008), Μελέτη: *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,* Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008α), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης,* Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ράπτης & Ράπτη (2004), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας,* Αθήνα.

Τσολάκης, Χ., *Βασική κατάρτιση και εισαγωγική επιμόρφωση* (1992), Θαλλώ, Χανιά, σσ. 70-82.

ΥΠΕΠΘ (2010), Το Νέο σχολείο, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.

Abstract

The new «Major Programme» for the In-Service Training of Teachers: investigating the educational needs of teachers

The New School is to prepare the future citizen of the emerging Knowledge Society in order to be able to face the challenges and seize the opportunities of the new era as a responsible, democratic, active and reflective citizen, transforming the social and economic reality that surrounds him. In this sense, it promotes the development of the necessary cognitive, social and technological skills.

The new curricula, which will serve the New School philosophy, should be open and flexible, objective-oriented, uniform and consistent, concise and interdisciplinary promoting respect for students' different learning styles, classroom characteristics and different socio-cultural representations.

Therefore the role of teacher training is twofold. It should not only support the above theoretical background, in terms of teaching procedures taking into account current conditions of school every day life but lay the ground for its transformation. The current economic and social environment poses not only new challenges but difficulties as well which must be addressed immediately and effectively.

The physical object of the Teacher Training Program refers to the training of 150,000 school teachers of all disciplines (primary and secondary education). The training will be voluntary and accompanied by a set of incentives which will be determined according to the findings of the research on the participants

training needs and the suggestions of the scientific, educational and social organizations which participated in the consultation process.

The training program is based on the principles of adult education and intends to ensure maximum flexibility regarding space, time and teachers' special learning rhythms in accordance with the methodology of distance learning, while providing for the use of innovative applications from Greece and other countries.

The Educational Training Framework is governed by the following principles:

1. Optionality of the training process while establishing a set of incentives
   The involvement of teachers in the educational process is not mandatory and lies on each prospective trainee's discretion and availability on the proposed time for the training program.
2. Active participation of the teachers involved
   The teacher is encouraged to contribute to the development of the aim, objectives and content of the training program. He is invited to become a co-creator of the educational material, building on his invaluable experience and sharing it with his colleagues as a classroom teacher.
3. Heuristic strategies towards knowledge
   The teacher's heuristic course to knowledge is encouraged through his interaction with the learning material, the trainers and the other trainees through the creation of learning communities using Information and Communication Technology (ICT) and the methodology of distance learning.
4. Direct application and connection of the training program to the classroom:
   A major priority of the Teacher Training Program is the direct application of the training outcome in the classroom and the teacher's continuous feedback regarding the training material in collaboration with the trainer and the other trainees throughout the program.
5. Flexibility
   The training program provides trainees with flexibility in space, time and pace regarding training sessions, combining *face to face* with *Distance Learning* methodologies, at the same time using printed and digital educational material.
6. Social Interaction
   Emphasis is given to creating a dynamic social interaction environment through teamwork activities and participatory instructional techniques.

The Pedagogical Institute Department of Training conducted a research on teachers' training needs in Greece. 27,785 teachers, 3435 School Principals, 554 School Advisors, 22 Heads of Scientific and Pedagogical Guidance and 274 Heads of Regional Education Directorates answered a questionnaire which was distributed in paper and uploaded on the relevant site. The purpose of this research was to imprint the educational community views and attitudes on all matters relating to teacher training programs.