



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**Ανασχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών:
Οι αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση
και τη χρηματοδότηση στην Ελλάδα**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Μαρία Κ. Παπαδοπούλου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Καθηγητής Μπαγάκης Γεώργιος

Καθηγητής Κατσής Αθανάσιος

Καθηγητής Καραλής Αθανάσιος

Κόρινθος, Ιανουάριος 2019

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ανασχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών:

**Οι αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση
και τη χρηματοδότηση στην Ελλάδα**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Μαρία Κ. Παπαδοπούλου

7μελής ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	
ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Επιβλέπων
ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
ΚΑΡΑΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ	Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΑΚΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ	Αναπληρώτρ. Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΣ	Επίκουρος Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Κόρινθος, Ιανουάριος 2019

Copyright © Μαρία Κ.Παπαδοπούλου, 2018

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

**Στη μητέρα μου, Δόμνα
και στον πατέρα μου, Κώστα
που με στήριξαν
σε όλες τις αποφάσεις της ζωής μου**

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	ix
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	x
ABSTRACT	xi
Συνοτομογραφίες.....	xii
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
1.1. Το πλαίσιο της Έρευνας	2
1.2. Σκοπός της Έρευνας	4
1.3. Ο σχεδιασμός της Έρευνας.....	5
1.3.1. Μεθοδολογία	6
1.3.2. Ερευνητικά ερωτήματα	7
1.3.3. Μέθοδοι έρευνας	8
1.3.4. Τα όρια και οι περιορισμοί της έρευνας.....	9
1.4. Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	11
1.5. Η Δόμηση της διατριβής.....	14
Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	18
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η σύγχρονη εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο	19
Εισαγωγή.....	19
2.1. Νέες προκλήσεις.....	21
2.2. Η απάντηση στις προκλήσεις: Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός.....	24
2.3. Νέα δεδομένα στην εκπαίδευση.....	27
2.4. Νέα δεδομένα στην επιμόρφωση	34
2.5. Σύνοψη	37
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η Εκπαίδευση και η επιμόρφωση στην ΕΕ	39
Εισαγωγή.....	39
3.1. Νέα δεδομένα και οικονομικο-κοινωνικές προκλήσεις στην ΕΕ.....	41
3.2. Η εκπαίδευση ως εργαλείο αντιμετώπισης των προκλήσεων	45
3.3. Νέα δεδομένα στην εκπαίδευση.....	51
3.3.1. Η Εκπαίδευση πριν από τη Συνθήκη της Λισσαβόνας.....	52
3.3.1.1. Τάσεις ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση.....	52
3.3.2. Η Εκπαίδευση μετά τη Συνθήκη της Λισσαβόνας	58
3.3.2.1. Νέες τάσεις στην εκπαίδευση ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση.....	61
3.4. Νέα δεδομένα στην επιμόρφωση	67
3.4.1. Αλλαγές στην ΕΕΚ.....	67

3.4.2. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση	70
3.4.2.1. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα.....	70
3.4.2.2. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την πρόσβαση.....	76
3.4.2.3. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρηματοδότηση .	80
3.5. Σύνοψη	80
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο κριτικός «λόγος» των ερευνητών.....	82
Εισαγωγή.....	82
4.1. Κριτικός «λόγος» για την εκπαιδευτική πολιτική στην εποχή της παγκοσμιοποίησης	84
4.2. Κριτικός «λόγος» για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών	91
4.3. Κριτικός «λόγος» για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	94
4.4. Θεωρητικές επιδράσεις στον «λόγο» των ερευνητών	99
4.5. Σύνοψη	103
5 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση στην Ελλάδα.....	106
Εισαγωγή.....	106
5.1. Τα εκπαιδευτικά δρώμενα.....	108
5.2. Αλλαγές ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση	112
5.2.1. Νέες τάσεις ως προς την ποιότητα	112
5.2.2. Νέες τάσεις ως προς την πρόσβαση	121
5.2.3. Νέες τάσεις ως προς τη χρηματοδότηση	126
5.3. Νέα δεδομένα στην επιμόρφωση	129
5.3.1. Προτάσεις Διεθνών Οργανισμών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	131
5.3.2. Αλλαγές στην ΕΕΚ στην Ελλάδα.....	132
5.3.3. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	138
5.3.3.1. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα	140
5.3.3.2. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την πρόσβαση	149
5.3.3.3. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρηματοδότηση	154
5.4. Ο «λόγος» των ερευνητών της επιμόρφωσης στην Ελλάδα.....	156
5.5. Σύνοψη	162
Γ' ΜΕΡΟΣ – ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΕΡΕΥΝΑ	166
6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Το μεθοδολογικό πλαίσιο της Έρευνας.....	167
Εισαγωγή.....	167
6.1. Το ερευνητικό θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	167
6.2. Ο σχεδιασμός της έρευνας	169

6.3. Το ερευνητικό υλικό.....	171
6.4. Ο συνδυασμός μεθόδων της έρευνας	172
6.4.1. Ανάλυση περιεχομένου: Μέθοδος καταχώρησης - κωδικοποίησης δεδομένων .	173
6.4.2. Δημοσκοπική έρευνα με ερωτηματολόγιο	179
6.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας	180
7 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Έρευνα ηλεκτρονικών μηνυμάτων.....	182
Εισαγωγικά.....	182
7.1. Στόχος και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα	182
7.2. Το δείγμα της Έρευνας και η επεξεργασία των δεδομένων	184
7.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	186
7.4. Συνολική παρουσίαση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων	201
7.5. Σύνοψη	206
8 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Έρευνα δημόσιων φορέων.....	207
Εισαγωγικά.....	207
8.1. Στόχος και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα	207
8.2. Το δείγμα της Έρευνας και η επεξεργασία των δεδομένων	208
8.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	210
8.4. Συνολική παρουσίαση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων	222
8.5. Σύνοψη	225
9 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Δημοσκοπική Έρευνα εκπαιδευτικών.....	226
Εισαγωγικά.....	226
9.1. Στόχος και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα	226
9.2. Η Δόμηση του ερωτηματολογίου.....	227
9.3. Τα υποκείμενα της Έρευνας.....	230
9.4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	231
9.4.1. Δημογραφικά Στοιχεία του Δείγματος	231
9.4.2. Επιμορφωτικές δράσεις κατά το σχολικό έτος 2014-15.....	236
9.4.3. Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία και Συγκρίσεις Μ.Ο.	253
9.5. Συνολική παρουσίαση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων	349
9.6. Σύνοψη	355
10 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συγκριτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας.....	358
Εισαγωγή.....	358
10.1. Το θέμα και η οργάνωση της έρευνας.....	358
10.2. Τα αποτελέσματα του τρίπτυχου της έρευνας κατά μόνας	360
10.3. Συγκλίσεις και αποκλίσεις.....	363
10.4. Σύνοψη	365

Δ΄ ΜΕΡΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	366
11 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	367
Εισαγωγή.....	367
11.1. Το πλαίσιο της έρευνας.....	368
11.2. Ο Ανασχεδιασμός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (1 ^ο ερευνητικό ερώτημα)	371
11.3. Ο Ανασχεδιασμός του επιμορφωτικού περιβάλλοντος (2 ^ο ερευνητικό ερώτημα) ...	377
11.4. Επισκόπηση των κύριων ευρημάτων της έρευνας (3 ^ο & 4 ^ο ερευνητικό ερώτημα) ..	383
11.4.1. Επιμορφωτικές προτάσεις (3 ^ο ερευνητικό ερώτημα)	383
11.4.2. Επιμορφωτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών (4 ^ο ερευνητικό ερώτημα)	389
11.5. Διαπιστώσεις	392
11.5.1. «Ανασχεδιασμοί»	392
11.5.2. Κριτική αποτίμηση των «Ανασχεδιασμών»	397
11.6. Προτάσεις - Μελλοντική έρευνα.....	402
11.6.1. Εκπαιδευτικός: ο σύγχρονος Ηρακλής.....	402
11.6.2. «Σολομώντειος λύση»	403
11.6.2. «Αναστοχαστικές» σκέψεις για την επιμόρφωση	406
Βιβλιογραφικές αναφορές	408
1. Ξενόγλωσσες	408
2. Ελληνόγλωσσες	426
3. Ιστοσελίδες	458
4. Νόμοι -Υπουργικές Αποφάσεις - Εγκύκλιοι.....	459
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Συνοδευτικό Σημείωμα & Ερωτηματολόγιο	464
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Πίνακες Συχνοτήτων	469

Ευχαριστίες

Ένα πολύχρονο και επίπονο ταξίδι φθάνει στο τέλος του. Ταυτόχρονα, όμως, δημιουργικό και αποκαλυπτικό, καθώς μου έδωσε την ευκαιρία να εμβαθύνω τα «γιατί» και τα «πώς» της εκπαιδευτικής πολιτικής, να δοκιμάσω τις αντοχές μου αλλά κυρίως να συναντήσω νέους ανθρώπους, που καθένας με τη δική του συμβολή μου πρόσφερε βοήθεια και εμπειρία, προκειμένου να ολοκληρώσω αυτό το τολμηρό για μένα εγχείρημα.

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ»

- στους μεγάλους επιστήμονες, τους διάσημους κοινωνιολόγους και τους ανήσυχους ερευνητές της εκπαίδευσης που συνάντησα στο ταξίδι αυτό και συνομίλησα νοερά μαζί τους,
- στους επιστήμονες – καθηγητές μου από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου που με βοήθησαν να ανανεώσω τις εκπαιδευτικές μου γνώσεις, ιδέες και πρακτικές και να θέσω νέους εκπαιδευτικούς στόχους,
- στους άοκνους και προβληματισμένους συναδέλφους μου που με βοήθησαν ποικιλοτρόπως να ολοκληρώσω την έρευνα,
- στους Υπεύθυνους των Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κορίνθου που μου έδωσαν με μεγάλη προθυμία το υλικό της έρευνας,
- στον κ. Μπαγάκη που με εμπιστεύτηκε και η αγαστή συμπόρευση αποτέλεσε για μένα ένα πρότυπο συνεργασίας, σεβασμού και ελευθερίας.

Η «*Ιθάκη*» δεν με γέλασε, μου έδωσε το ωραίο ταξίδι γεμάτο περιπέτειες γεμάτο γνώσεις...

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης *«Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα»* (2012) αποτέλεσε την αφορμή αλλά και τη βάση πάνω στην οποία εδράζεται η ανά χείρας ερευνητική απόπειρα. Η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα με επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και πρακτικών και να επικεντρωθεί σε τρεις προτεραιότητες: αναβάθμιση της **Ποιότητας**, ανοικτή και εύελικτη **Πρόσβαση** και επιμερισμός της **Χρηματοδότησης**. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού αυτού εγχειρήματος προϋποθέτει *«εκπαιδευτικούς με υψηλή ποιότητα που είναι καλά εκπαιδευμένοι»* (ό.π:13). Επομένως, ο *«Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης»* είναι αναγκαίο να συνοδευτεί με τον ανάλογο *«Ανασχεδιασμό της επιμόρφωσης»* που θα υπηρετήσει τις τρεις προτεραιότητες και με βάση αυτές θα ανασχεδιαστεί και θα οργανωθεί, προκειμένου οι αναμορφωμένοι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους νέους να προσαρμοστούν σε μια παγκόσμια αγορά εργασίας. Ο ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης συνδέονται άρρηκτα και με τον επαναπροσδιορισμό του επαγγελματισμού του σύγχρονου εκπαιδευτικού που απαιτείται να καθοριστεί με σαφήνεια *«μέσω κριτηρίων που θα βασίζονται στις ικανότητες»* (ό.π:14), οι οποίες θα καθιστούν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό υπηρέτη της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης, της πληροφορίας και της τεχνολογίας. Ο ανασχεδιασμός δεν περιορίζεται στην Ευρώπη αλλά αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο στο οποίο καλούνται να υπακούσουν όλες οι χώρες παρά τα διαφορετικά εθνικά, οικονομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Η Ελλάδα, όπως και οι περισσότερες χώρες, διάγει περίοδο ανασχεδιασμού της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σύμφωνα με τις παγκόσμιες και ευρωπαϊκές επιταγές. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να καταγράψει τις αναδυόμενες αλλαγές και τον βαθμό ανταπόκρισης της ελεύθερης αγοράς, των θεσμών και των εκπαιδευτικών στις παγκόσμιες και ευρωπαϊκές εκθέσεις, συστάσεις, οδηγίες και συμβουλές συμμόρφωσης.

ABSTRACT

The communication from the European Union, *“Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes”* (2012), constituted both the motivation and the basis for this research. Education is required to meet the challenges of the 21st century by redefining educational goals and practices and focusing on three priorities: an upgrade in **quality**, more open and flexible **access** and allocation of **funding**. The success of this educational venture requires *“high quality teachers who are well-trained”* (p.13). Therefore, the *“rethinking of education”* must be accompanied by a corresponding *“rethinking of training”*, which will accommodate these three priorities and be revised and organized accordingly, in order for retrained educators to assist young people to adjust to a global labour market. The rethinking of education and training is intrinsically connected to the redefining of the professionalism of the contemporary educator, a term which requires clear definition *“through criteria which will be based on competencies”* (p.14), which will establish the contemporary educator as one who serves not only society but also the economy of knowledge, information and technology. These reforms are not confined only to Europe but constitute a global phenomenon which all countries are called on to comply with irrespective of their varying ethnic, economic and social characteristics. Greece, however, as many other countries, is experiencing a period of reevaluation of education and training according to global and European dictates. This research seeks to record the emerging changes and the extent to which the free market, the institutions and educators have responded, as stated in global and European reports, recommendations, instructions and advice regarding compliance with these dictates.

Συντομογραφίες

- A-EEK: Αρχική -Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
- AEI: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
- ΑΜΣ: Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού
- ARWU: Academic Ranking of World Universities
- CEDEFOP: European Centre for the Development of Vocational Training
- ΔΒΜ: Διά Βίου Μάθηση
- ΔΕΠ: Διδακτικό-Ερευνητικό Προσωπικό
- ΔΝΤ: Διεθνές Νομισματικό Ταμείο
- ΔΟΕ: Διεθνής Οργάνωση Εργασίας
- ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System
- ECVET: European Credit system for Vocational Education & Training
- ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση
- EEK: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
- ΕΕΠ: Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική
- ΕΚ: Ευρωπαϊκή Κοινότητα
- ΕΚΚΕ: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
- ΕΚΦΕ: Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών
- ΕΟΚ: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
- ΕΟΚΕ: Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή
- ΕΟΠΠΕΠ: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
- EPALE: Electronic Platform for Adult Learning in Europe
- ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση
- ETF: Exchange-Traded Fund
- ETUCE: European Trade Union Committee for Education
- ΙΕΚ: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
- ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- ILO: International Labour Organization
- IMF: International Monetary Fund
- ΙΝΕΔΙΒΙΜ: Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης
- ΙΤΥΕ: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων
- ΚΑΝΕΠ: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ

ΚΕΚ: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΕΛΠΝΟ: Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων
ΚΕΠΛΗΝΕΤ: Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών
ΚΕΣΥΠ: Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
ΚΠΕ: Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
ΜΚΟ.: Μη κυβερνητική οργάνωση
ΜΟΟC: Massive Open Online Course
Ν.Π.Δ.Δ.: Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου
ΟΕCΔ: Organisation for Economic Co-operation and Development
ΟΕΠΕΚ: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΟΕR: Open Education Resources
ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΟΣΑ.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΕΚ: Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΡΙΑΑС: Programme for the International Assessment of Adult Competencies
ΡΙSΑ: Programme for International Student Assessment
ΡΟΕ: Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου
ΡΣΔ: Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο
ΣΕΑ: Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη
Σ-ΕΕΚ: Συνεχής -Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΣΕΛΔΕ: Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΕΛΜΕ: Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΣΣΝ: Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων
ΤΑLIS: Teaching and Learning International Survey
ΤΠΕ: Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας
UNDP: United Nations Development Programme
UNFPA: United Nations Population Fund
UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees
ΥΠΔΒΜΘ: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
WBG: World Bank Group
WTO: World Trade Organization
ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το πλαίσιο της Έρευνας

Ο όρος που κυριαρχεί στο παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στην αρχή του 21^{ου} αιώνα είναι «Ανασχεδιασμός» της εκπαίδευσης. Ο νέος «Ανασχεδιασμός» αγγίζει όλες τις εκφάνσεις της εκπαίδευσης και επαναπροσδιορίζει τις αρχές, τις αξίες και τον σκοπό της.

Ο «Ανασχεδιασμός» έχει αναδειχθεί η κυρίαρχη τάση που συμπαρασύρει κάθε φορέα που διαμορφώνει εκπαιδευτικό λόγο και έργο στην εκπαίδευση. Παγκόσμιοι οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO, The World Bank επανεξετάζουν τα εκπαιδευτικά δρώμενα «*Think Scenarios, Rethink Education*» (OECD, 2006), «*Rethinking Education.Towards a global common good?*» (Unesco, 2015), «*Rethinking Education for the New Millennium*» (WBG, 2016)¹. Η Ευρωπαϊκή Ένωση ανησυχεί, γιατί τα ευρωπαϊκά συτήματα εκπαίδευσης υπολείπονται στην εξασφάλιση των κατάλληλων δεξιοτήτων για την απασχολησιμότητα και συστήνει «*Ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης: Επένδυση σε δεξιότητες για καλύτερα αποτελέσματα στον κοινωνικοοικονομικό τομέα*» («*Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*») (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Κάθε κράτος-μέλος της ΕΕ λαμβάνοντας τα «*δελτία ανά χώρα στα οποία συνοψίζονται οι επιδόσεις και οι μεταρρυθμίσεις της πολιτικής των κρατών μελών στους βασικούς τομείς*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012:3) και τις οδηγίες για ορθές πρακτικές «*ανασχεδιάζει*» το εκπαιδευτικό της σύστημα. Έτσι, και οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα στις πρώτες δεκαετίες του νέου αιώνα έχουν επιδοθεί σ' ένα «*αγώνα δρόμου*» προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές επιταγές-προσταγές: «*Νέο σχολείο*» (2010), «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού*» (2010), «*Το τρίπτυχο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*» (2016) κ.ά.

Στον κόσμο που αλλάζει, είναι αναγκαίο να αλλάξει και η εκπαίδευση. «*Οι κοινωνίες παντού υποβάλλονται σε βαθιά μεταμόρφωση, και αυτό απαιτεί νέες μορφές εκπαίδευσης*» (Unesco, 2015:3). Σύμφωνα με τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής σχεδόν καμία από τις εκπαιδευτικές πρακτικές του παρελθόντος δεν

1. World Bank Group Youth Summit 2016: Rethinking Education for the New Millennium, <http://www.worldbank.org/en/events/2016/08/22/youth-summit-2016>

ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παρόντος. Για τις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης και της πληροφορίας, της τεχνολογίας, των ραγδαίων αλλαγών και των πειστικών προβλημάτων απαιτείται ένας νέος τύπος πολίτη και εργαζόμενου που να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Αυτός ο «νέος τύπος ανθρώπου» του 21^{ου} αιώνα μπορεί να διαμορφωθεί σύμφωνα με τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών που απαιτείται να επανασχεδιάσουν και να αναδιοργανώσουν όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης σύμφωνα με τα παγκόσμια προτάγματα. Σκοπός εκπαίδευσης, επιμέρους στόχοι, φορείς μάθησης, πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτικό υλικό, παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι, χώρος και χρόνος μάθησης, όλα οφείλουν να επανασχεδιαστούν, για να υπηρετήσουν τις ανάγκες του νέου αιώνα. Και όλα αυτά τελούνται σε μια «διαδικασία σύγκλισης των εκπαιδευτικών πολιτικών, η οποία είναι επί του παρόντος παρατηρήσιμη σε ολόκληρο τον πλανήτη και περιλαμβάνει χώρες πολιτισμικά και οικονομικά πολύ διαφορετικές» (Ball, 1999)¹.

«Χρειαζόμαστε μια πιο ισχυρή εστίαση στους καθηγητές και τους εκπαιδευτικούς ως παράγοντες αλλαγής» (Unesco, 2015:4). Η σύγκλιση των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου σημειώνεται και στον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να αποποιηθεί ό,τι γνώριζε και έπραττε μέχρι σήμερα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να επανεκπαιδευτεί, προκειμένου να υπηρετήσει και αυτός τα νέα εκπαιδευτικά προτάγματα, διαμορφώνοντας τους πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Η μέριμνα, η ευθύνη, οι αρμοδιότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, για τα οικονομικά και κοινωνικά ελλείμματα, για τη διαμόρφωση των νέων συνθηκών ζωής γενικότερα μετατίθενται από την πολιτεία στην εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό. Απαιτείται, λοιπόν, και ένα «νέο μοντέλο» εκπαιδευτικού (Bonal & Ramma, 2010:171· Zoost, 2011), πιο παραγωγικού, αποτελεσματικού και ευέλικτου, που χρειάζεται να επανασχεδιαστεί, «the “reformed teacher”» (Ball, 1999). Προϋπόθεση, όμως, είναι να αναμορφωθεί η συνείδηση και η επαγγελματική του ταυτότητα (Beck & Young, 2005:191), γεγονός που μπορεί να συντελεστεί με την εισαγωγή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών νέων μορφών κατάρτισης βασισμένων στις δεξιότητες.

¹ Παγκόσμιες τάσεις στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ο αγώνας για την ψυχή του δασκάλου!

<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001212.htm>

1.2. Σκοπός της Έρευνας

Ο «*Ανασχεδιασμός*» που συντελείται στα εκπαιδευτικά συστήματα στις περισσότερες χώρες, ύστερα από υποδείξεις, προτροπές, πιέσεις ρητές ή άρρητες μέσω των διεθνών αξιολογήσεων, επηρεάζει άμεσα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις επιμορφωτικές πρακτικές που υιοθετούνται. Επομένως, ο «*Ανασχεδιασμός*» της εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με τον «*Ανασχεδιασμό*» της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η ανά χείρας μελέτη και έρευνα εστιάζει στην αναδυόμενη επιμορφωτική πολιτική και πρακτική που συντελείται στην Ελλάδα. Παράλληλα με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται τις τελευταίες δεκαετίες ανασχεδιάζεται και ο ρόλος και οι πρακτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών προκειμένου να τις εφαρμόσουν. Όμως, ο ανασχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ταυτόχρονα και από το ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία αναφέρεται στη διασφάλιση ποιότητας, στην πιστοποίηση και σε άλλα θέματα, και από τους νόμους της δια βίου μάθησης (Ν. 3369/2005 & Ν. 3879/2010). Επομένως, αποτελεί πια ένα πολυπαραγοντικό πεδίο που διάγει περίοδο μετασχηματισμού και προσπάθειας σύζευξης και ισορροπίας όλων των στοιχείων που την επηρεάζουν. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του αναδυόμενου επιμορφωτικού περιβάλλοντος και την ανταπόκριση σε αυτά τόσο της ελεύθερης αγοράς και των θεσπισμένων Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας όσο και των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η «επαγγελματική ανάπτυξη» αποτελεί μια «*διευρυμένη άποψη της επαγγελματικής μάθησης*» (Παπαναούμ, 2003:59), είναι δια βίου και «*συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου*» (Day, 2003:28). Αν και η επιμόρφωση συνδέεται στενά με την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του, παράλληλα εκλαμβάνεται και «*ως εκσυγχρονισμός των γνωστικών αποσκευών*» (Ξωχέλλης, 2006:111). Η παρούσα έρευνα εστιάζει κυρίως στη δεύτερη λειτουργία, καθώς το ερευνητικό υλικό που μελετά προέρχεται από ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, το σχολικό έτος 2014-15.

1.3. Ο σχεδιασμός της Έρευνας

Η συνολική ερευνητική διαδικασία διήρκεσε περίπου τρία χρόνια και σύμφωνα με τον Morrison (1993, οπ. αναφ. στο Cohen και Manion, 2008:119) μπορεί να διαχωριστεί σε τέσσερις βασικούς τομείς :

- i. αποφάσεις προσανατολισμού
- ii. σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας
- iii. ανάλυση δεδομένων
- iv. παρουσίαση και αναφορά των αποτελεσμάτων

Οι αποφάσεις προσανατολισμού περιλαμβάνουν τον καθορισμό του σκοπού και των στόχων της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα χρονικά όρια και την αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον καθορισμό του πληθυσμού, την επιλογή του δείγματος και της μεθόδου, των τεχνικών συλλογής δεδομένων (ηλεκτρονικοί φάκελοι αποθήκευσης δεδομένων) και τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων, όπως την κατηγοριοποίηση των δεδομένων (π.χ. φορείς, θέματα, μέθοδοι, χρόνος υλοποίησης κ.ά.), την καταγραφή τους σε φύλλα excel, τον έλεγχο των κατηγοριών, την περαιτέρω ομαδοποίηση, τη στατιστική επεξεργασία, τους πίνακες και τα γραφήματα και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει τον τρόπο που θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα, π.χ. μορφή κειμένου, πινάκων, γραφημάτων, σύνδεση θεωρητικού πλαισίου και έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα, καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες που να αποτυπώνουν συνολικά τα χαρακτηριστικά του αναδυόμενου επιμορφωτικού περιβάλλοντος στη Ελλάδα, ο προσανατολισμός και ο σχεδιασμός της αποτέλεσε την «αιχμή του δόρατος». Έτσι, η ερευνήτρια αξιοποιεί την Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «*Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*» (2012) η οποία ορίζει τρεις προτεραιότητες: **Ποιότητα, Προσβασιμότητα και Χρηματοδότηση**. Η οργάνωση όλης της διατριβής εδράζεται πάνω σε αυτές τις τρεις προτεραιότητες τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό μέρος. Οι υποκατηγοριοποιήσεις ανά προτεραιότητα βασίζονται στην «*Ανακοίνωση*» της ΕΕ αλλά οργανώθηκαν και ορίστηκαν από την ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, οι υποκατηγορίες που εντάσσονται στην **Ποιότητα** είναι: φορέας,

θέμα, μέθοδος, μορφή, πιστοποίηση και αξιολόγηση, στην **Προσβασιμότητα**: τόπος, χρόνος, μέσα, πληροφόρηση και στη **Χρηματοδότηση**: φορέας και μέσα.

Με βάση, λοιπόν, τις παραπάνω προτεραιότητες και τις επιμέρους υποκατηγορίες σε καθεμία προτεραιότητα οργανώνεται το θεωρητικό και εμπειρικό μέρος της διατριβής. Συγκεκριμένα, στο θεωρητικό μέρος καταγράφονται οι αλλαγές που συντελούνται στις υποκατηγορίες των τριών προτεραιοτήτων σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στις επιμορφωτικές πρακτικές που προωθούνται. Η παρουσίαση και των δύο παραπάνω πεδίων κρίθηκε αναγκαία και απαραίτητη, γιατί η σχολική εκπαίδευση και η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούν «συγκοινωνούντα δοχεία», καθώς καμία μεταρρύθμιση δεν μπορεί να πετύχει, αν δεν εφαρμοστεί από κατάλληλα εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, και η έρευνα των επιμορφωτικών πρακτικών στην Ελλάδα και η ανταπόκριση σε αυτές των εκπαιδευτικών προσπαθεί να ανιχνεύσει τις αναδυόμενες αλλαγές με βάση τις υποκατηγορίες στις τρεις αυτές προτεραιότητες.

1.3.1. Μεθοδολογία

Η ερευνήτρια χρησιμοποιεί την περιγραφική μέθοδο έρευνας (Verma & Mallick, 2004:162) προκειμένου να απεικονίσει το αναδυόμενο εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό περιβάλλον σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Η ερευνητική απόπειρα δεν αποτελεί μια δομημένη προσπάθεια μόνο για να συγκεντρωθούν και να παρουσιαστούν κάποια γεγονότα ή κάποιες απόψεις αλλά και για να συντελεστεί σύγκριση και συσχέτιση των δεδομένων, ώστε να δοθούν απαντήσεις σε νέους προβληματισμούς που ανακύπτουν από τον ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής ρητορικής και πρακτικής που θα αποτελέσουν έναυσμα για μελλοντική έρευνα.

Συγκεκριμένα, αξιοποιείται η περιγραφική μέθοδος επισκόπησης πεδίου. Σύμφωνα με την παραπάνω μέθοδο συλλέγονται *«δεδομένα σ' ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα»*

(Cohen, Manion & Morrison, 2008:290) και περιλαμβάνουν τάσεις, γνώμες και στάσεις του πληθυσμού της έρευνας (Verma & Mallick, 2004:166). Το ερευνητικό πεδίο είναι η παγκόσμια, ευρωπαϊκή εκπαιδευτική και επιμορφωτική πολιτική και πρακτική και οι επιδράσεις που ασκούν στο εθνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η διερεύνηση των δεδομένων επικεντρώνεται στα νέα προτάγματα στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα οποία οργανώνονται με βάση τις τρεις προτεραιότητες (Ποιότητα, Πρόσβαση και Χρηματοδότηση) που αναδεικνύονται από το ευρωπαϊκό κείμενο «*Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης*» (2012). Με ερευνητικά δεδομένα που αντλήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2014-15, δύο χρόνια μετά τη δημοσίευση του παραπάνω ευρωπαϊκού κειμένου και μετά τις ευρωπαϊκές συστάσεις, αποτυπώνονται οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί.

1.3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ο «*Ανασχεδιασμός*» της επαγγελματικής ανάπτυξης και των επιμορφωτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα και μπορεί να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί ενταγμένος μέσα σ' αυτό το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ρητορικής και πρακτικής. Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αναδυόμενες αλλαγές στην εκπαίδευση ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο;
2. Πώς επηρεάζουν οι αλλαγές αυτές την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τις επιμορφωτικές πρακτικές;
3. Οι προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις στη Ελλάδα ανταποκρίνονται στις αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση;
4. Πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τις αλλαγές αυτές και την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα;

1.3.3. Μέθοδοι έρευνας

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως προς τη μέθοδο «περιγραφική μέθοδος επισκόπησης», καθώς επιδιώκει μέσα από τη συλλογή δεδομένων σ' ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο *«να περιγράψει τις συνθήκες ή να εντοπίσει σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα»* (Cohen, Manion & Morrison, 2008:290).

Συγκεκριμένα, οι προτεραιότητες που τίθενται - Ποιότητα, Προσβασιμότητα, Χρηματοδότηση - στο ευρωπαϊκό κείμενο *«Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης»* (2012) αποτελούν τις *«σταθερές»* πάνω στις οποίες εδράζεται όλη η μελέτη και πάνω στις οποίες έχουν οριστεί οι υποκατηγορίες έρευνας. Με βάση αυτές στο θεωρητικό μέρος περιγράφονται τα χαρακτηριστικά τόσο της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης όσο και της σύγχρονης επιμορφωτικής πολιτικής σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και προσδιορίζονται οι σχέσεις αλληλεξάρτησης τόσο σε μακροεπίπεδο, δηλαδή οι αλληλεπιδράσεις στην εκπαιδευτική πολιτική (παγκόσμιο, ευρωπαϊκό, εθνικό) όσο και σε μικροεπίπεδο, δηλαδή αλληλεπίδραση εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Επίσης, πάνω σε αυτές τις *«σταθερές»* οργανώνεται και το εμπειρικό μέρος που διερευνά κατά πόσο οι αναδυόμενες παγκόσμιες και ευρωπαϊκές αλλαγές αποτυπώνονται στο σύγχρονο επιμορφωτικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας και πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί σε αυτές.

Προκειμένου να διερευνηθούν όλα τα παραπάνω αξιοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: η ανάλυση γραπτών κειμένων – ανάλυση περιεχομένου (content analysis) και το ερωτηματολόγιο. Η ανάλυση περιεχομένου αξιοποιήθηκε προκειμένου να αναλυθούν οι πληροφορίες γραπτών κειμένων (Verma & Mallick, 2004:224· Cohen, Manion & Morrison, 2008:282), δηλαδή από τη μια τα επίσημα έγγραφα διεθνών, ευρωπαϊκών και εθνικών οργανισμών και τα άρθρα των ερευνητών στο θεωρητικό μέρος, ενώ από την άλλη στο εμπειρικό μέρος τα ηλεκτρονικά μηνύματα και οι «Απολογισμοί» των Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας. Το ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκε για την καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν το σχολικό έτος

2014-15 και τη συσχετίσή τους με τα αναδυόμενα χαρακτηριστικά στην επιμορφωτική πολιτική. Στο ερευνητικό μέρος υιοθετείται η μεθοδολογική «Τριγωνοποίηση»¹, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008:289-291).

1.3.4. Τα όρια και οι περιορισμοί της έρευνας

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέχρι τα μέσα του 1990 αποτελούσε ένα πεδίο έρευνας οριοθετημένο που μπορούσε να μελετηθεί με αρκετή ευκολία, καθώς ήταν συγκεκριμένος ο στόχος, π.χ. νέα διδακτικά βιβλία, οι φορείς επιμόρφωσης, π.χ. ΣΕΛΜΕ, ο χώρος, ο χρόνος κ.ά. Συνήθως, η επιμόρφωση είχε αντισταθμιστικό ή εκσυγχρονιστικό χαρακτήρα, καθώς αποτελούσε «*συμπλήρωση της ελλιπούς αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης ή εκσυγχρονισμός των γνωστικών αποσκευών*» (Ξωχέλλης, 2006:111) και ανταποκρινόταν στο εθνικό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα η επιμόρφωση ανασχεδιάζεται στο πλαίσιο της παγκόσμιας και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ονομάζεται πια όλο και συχνότερα «επαγγελματική ανάπτυξη» και ορίζεται ως

«μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας ανάπτυξης... Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κάτι πολύ ευρύτερο από συστηματικές σπουδές σε πανεπιστημιακά τμήματα ή συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης: αρχίζει από τον πρώιμο προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι την αφυπηρέτησή του από τη μια μεριά, και από την άλλη εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα, άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, η οποία προάγει την επαγγελματική του μάθηση» (Παπαναούμ, 2005:86).

Επομένως, τα περιορισμένα όρια καταργούνται και μετατρέπεται σε ένα αχανές πεδίο έρευνας που είναι δύσκολο να επιλεγούν τα ερευνητικά εργαλεία που θα το κωδικοποιήσουν και θα το χαρτογραφήσουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διεξάγονται αρκετές έρευνες με συγκεκριμένο και περιορισμένο θέμα, π.χ. τα αποτελέσματα εφαρμογής μιας νέας διδακτικής μεθόδου αλλά να είναι περιορισμένες

1. Μεθοδολογική τριγωνοποίηση (χρήση της ίδιας μεθόδου σε διαφορετικές περιπτώσεις ή διαφορετικών μεθόδων στο ίδιο ερευνητικό αντικείμενο), (Cohen, Manion & Morrison, 2008:291).

οι έρευνες που καλύπτουν όλο το φάσμα των αναδυόμενων επιμορφωτικών πρακτικών.

Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους ειδικότερα αποτελούν πια ένα θέμα που διαμορφώνεται στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και της ΕΕΚ στην Ελλάδα. Αυτό έχει ως επακόλουθο κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες, καθώς τόσο η Δια βίου μάθηση όσο και η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται σε μια εξελικτική διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης. Γίνεται προσπάθεια για τη διαρκή επικαιροποίηση του μητρώου των φορέων της ΔΒΜ, για την εκπαίδευση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών, την καθιέρωση προδιαγραφών ποιότητας, την παρακολούθηση των εισροών, των εκροών και της ποιότητας των δράσεων, την ανάπτυξη συστήματος διασύνδεσης των παρόχων¹.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια συνολικής καταγραφής των νέων δεδομένων στον χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές ελλείψεις και επιφυλάξεις για κάποια συμπεράσματα που απαιτούν περαιτέρω έρευνα και ανάλυση. Το γεγονός ότι η έρευνα περιορίστηκε σε ερευνητικό υλικό ενός σχολικού έτους για ένα θέμα που καθημερινά εξελίσσεται ενισχύει τις παραπάνω επιφυλάξεις. Απόρροια της παραπάνω δυσκολίας είναι και η προσπάθεια επιλογής της ενότητας ανάλυσης και της συγκρότησης κατηγοριών. Οι λέξεις, οι φράσεις, οι έννοιες που αξιοποιήθηκαν δεν είναι πολλές φορές μονοσήμαντες, με αποτέλεσμα ίσως «με την ομαδοποίηση να διαπράττεται αυθαιρεσία, γιατί χάνεται πολύτιμη πληροφορία» (Βάμβουκας, 1993:278).

1. Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα, 2013, σσ.105-106

1.4. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η βιβλιογραφική επισκόπηση στην παρούσα έρευνα είναι σημαντική, γιατί τεκμηριώνει την ανάγκη για μελέτη του θέματος και παρέχει λογική εξήγηση για τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016:82-83). Παράλληλα, παρέχει το ερευνητικό υλικό, για να δοθούν οι απαντήσεις στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, πάνω στα οποία εδράζεται η εμπειρική έρευνα. Για τη μελέτη του θέματος αξιοποιήθηκαν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές.

Αρχικά, αξιοποιήθηκαν επίσημα θεσμικά έγγραφα διεθνών οργανισμών, π.χ. του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών-OHE (United Nations Regional Information Centre-UNRIC) μέσω της UNESCO, της Παγκόσμιας Τράπεζας (The World Bank), του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης - ΟΟΣΑ (Organisation for Economic Co-operation and Development -OECD), του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου-ΔΝΤ (International Monetary Fund-IMF), του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου-ΠΟΕ (World Trade Organization-WTO), της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας-ΔΟΕ (International Labour Organization-ILO). Επίσης, θεσμικά κείμενα (Ανακοινώσεις, Συστάσεις, Οδηγίες κ.ά.) της ΕΕ και του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας (νόμοι, εγκύκλιοι, οδηγίες κ.ά.).

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές άρθρα και μελέτες που σχολιάζουν και αξιολογούν τις αναδυόμενες αλλαγές. Συγκεκριμένα, μελετούν τα νέα χαρακτηριστικά του ανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών συστημάτων που εγείρουν ερωτήματα και αμφιβολίες ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Η διεθνοποίηση των χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης και της «*συγκλίνουσας στοχοθέτησης*» σε μια εποχή «*διακινδύνευσης*» (Giddens, 1990 & 2000· Ball, 1998· Υφαντή, 2003· Καζαμίας, 2005· Μπουζάκης, 2005α· Ball, 2010· Shahjahan, 2011· Μούτσιος, 2012· Γούβιας & Θεριανός, 2014· Μπεκ, 2015) η οποία συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή (Bourdieu & Passeron, 1977· Apple, 1982· Φουκώ, 1989:244· Bernstein, 1991), η ιδιωτικοποίηση (Traver, 2006· Gray, 2007· Ball & Youdell, 2007· Mahony, Ζμας, 2007· Hextall & Richardson, 2010· O' Neill, 2011· Verger, 2012· Connell, 2013· Jones, 2016· O' Neill, 2017), η αποκέντρωση (Charlier-Moens, 2005· Arreman & Holm, 2011), η δια βίου εκπαίδευση (Νικολακάκη, 2012α· Fullan, 2016:229), η μαθητοκεντρική προσέγγιση (Αλεξίου, 2005· Little, 2010· Altinyelken, 2011· Dahlstedt, Fejes & Schönning, 2011), η λογοδοσία και το

καθεστώς ελέγχου (Yates & Collins, 2008· Katsuno, 2010· Power & Frandji, 2010· Gür, Çelik & Özoğlu, 2011· Koyama, 2011· Dobbins & Martens, 2012· Lindard, 2012· Morris, 2012), η αυτο-ρύθμιση και η ευελιξία (Murphy, 2005· Yates & Young, 2010· Gillies, 2011· Webb, 2011· Νικολακάκη, 2012β) είναι μερικά από τα νέα εκπαιδευτικά προτάγματα που προβληματίζουν έντονα τους επιστήμονες.

Επίσης, προβληματίζει έντονα και η επίδραση που αυτά ασκούν στο έργο και στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Απαιτείται ένας νέος τύπος εκπαιδευτικού που μπορεί να υπηρετήσει τα νέα προτάγματα της παγκοσμιοποιημένης πολυπολιτισμικής κοινωνίας της τεχνολογίας (Whitty, 2006 & 2008· Ball, 2008· Menter, 2009) που θα διαμορφώσει τον νέο τύπο πολίτη και εργαζόμενου, που θα είναι υπεύθυνος, ευέλικτος και με πολλαπλές δεξιότητες (Παπαδάκης, 2001· Frost, 2001· Murphy, 2005· Yates & Young, 2010· Gillies, 2011· Webb, 2011· Νικολακάκη, 2012β). Δεν αρκούν τα παραδοσιακά εφόδια του εκπαιδευτικού αλλά απαιτείται επιμόρφωση πάνω στα νέα προτάγματα προκειμένου να τα εφαρμόσει (Ξωχέλλη (2006· Zeichner, 2010· Ben-Peretz, Landler-Pardo, Ward & Aderet-German, 2012). Απαιτείται μια ευρύτερης μορφής επιμόρφωση με «*περιφερειοποίηση*» της γνώσης (Beck, 2002· Beck & Young, 2005· Jones, 2009· Bonal & Ramba, 2010· Lipman, 2011· Zoost, 2011· Τραϊανού, 2016) και συνεχή κεφαλαιοποίηση του εαυτού (Murphy, 2005· Yates & Young, 2010· Gillies, 2011· Webb, 2011· Νικολακάκη, 2012β· Popkewitz & Νικολακάκη, 2012), γεγονός που περιορίζει την αυτονομία του (Maguire, 2002· Evetts, 2009· Gribb, 2009· Menter, 2009· Hökkä & Eteläpelto, 2014· Whitty, 2014).

Επιπλέον, για τη διερεύνηση του ελληνικού επιμορφωτικού περιβάλλοντος αξιοποιούνται πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Έρευνες και μελέτες ευρείας εμβέλειας (Καραλής, Βεργίδης & Κατσιγιάννη, 2000· Παπαναούμ, 2003· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008· Π.Ι., 2010· Βεργίδης, 2012· Βενιοπούλου, 2015). Έρευνες που εστιάζουν σε επιμέρους θέματα, π.χ. Σχολικοί Σύμβουλοι, εφαρμογή νέων μεθόδων, οικονομικά της επιμόρφωσης, αξιολόγηση κ.ά. (Δασκολιά, 2000· Δημακόπουλος, 2008· Φιλοκώστα, 2010· Γούπου, 2012· Καριπίδου, 2012· Καπαχτσή & Κακανά, 2013· Ευφραιμίδου, 2014· Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015· Βοζαίτης, 2015· Βαλμάς, Μάνεσης & Μπαρής, 2016· Κακανά, Καπαχτσή & Νικολάου, 2016· Κομνηνού, Λεουτσάκος & Παυλίδου, 2016· Νικολούδη, 2016· Παπακωστοπούλου, 2016· Μπρούσας, 2017· Σταματοπούλου, Μπαλιάμης & Παπαδοπούλου, 2017 κ.ά.).

Επίσης, αξιοποιούνται κείμενα προβληματισμού και προτάσεων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Lomax, 2000· Altrichter, 2002· Δεδούλη, 2002· Elliot, 2002 & 2005· Μαυρογιώργος, 2003· Μάγος, 2005· MacBeath, 2005· Μπαγάκης, 2000, 2002, 2007, 2011, 2015α & 2015β).

Τέλος, η ερευνήτρια στηρίχθηκε και στη διπλωματική εργασία που εκπόνησε το 2012 στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η παραπάνω εργασία αποτέλεσε την πρώτη απόπειρα παρατήρησης και καταγραφής του ανοικτού και ευέλικτου περιβάλλοντος μάθησης στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Επειδή, όμως, η μελέτη περιορίστηκε σ' ένα χρονικό διάστημα μόλις έξι μηνών και στην αξιοποίηση μόνο της προσφοράς επιμορφωτικών δράσεων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η ερευνήτρια αποφάσισε να ερευνήσει πιο συστηματικά, διεξοδικά και πολύπλευρα το θέμα.

1.5. Η Δόμηση της διατριβής

Η εργασία δομείται σε τέσσερα βασικά μέρη και κάθε μέρος αναλύεται σε επιμέρους κεφάλαια. Το πρώτο μέρος που αποτελεί την *Εισαγωγή* της έρευνας περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο, το δεύτερο μέρος που αποτελεί το *Θεωρητικό Πλαίσιο* περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια, το τρίτο που αποτελεί την *Εμπειρική Έρευνα* περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια και το τέταρτο που αποτελεί τα *Συμπεράσματα της Έρευνας* αποτελείται από ένα κεφάλαιο. Κάθε Μέρος της εργασίας ξεκινά με μία σύντομη *Εισαγωγή*, όπου καταγράφονται τα βασικά σημεία που αναλύονται στα επιμέρους κεφάλαια, ακολουθούν τα επιμέρους *Κεφάλαια*, όπου αναλύονται οι θεματικές του αντίστοιχου *Μέρους* της εργασίας και ολοκληρώνεται με μία σύντομη *Σύνοψη*, όπου γίνεται ανακεφαλαίωση των θεματικών ενοτήτων του αντίστοιχου μέρους.

Το **Πρώτο Μέρος** αναφέρεται στο πλαίσιο της έρευνας, στην ευρύτερη προβληματική, στον σκοπό, στον γενικότερο σχεδιασμό της έρευνας, στη βιβλιογραφική επισκόπηση και στη δόμηση της εργασίας. Συγκεκριμένα, αρχικά παρουσιάζεται η πρωτοβουλία «*Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης*» που ξεκίνησε το 2012 με στόχο τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλη την ΕΕ¹ και αποτελεί τη βάση τόσο για το θεωρητικό πλαίσιο όσο και για την εμπειρική έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ο σκοπός και ο σχεδιασμός της έρευνας που περιλαμβάνει τα ερευνητικά ερωτήματα, τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, τις απαιτήσεις, τα όρια και τους περιορισμούς της έρευνας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τη διαγραμματική παρουσίαση της δομής της.

Το **Δεύτερο Μέρος** αποτελεί τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Με βάση την πρωτοβουλία της ΕΕ «*Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης*» (2012) και τα αντίστοιχα θεσμικά έγγραφα η εργασία διερευνά τρεις άξονες: *την Ποιότητα, την Πρόσβαση και τη Χρηματοδότηση* στην εκπαίδευση γενικότερα και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ειδικότερα σε παγκόσμιο (2^ο κεφάλαιο), ευρωπαϊκό (3^ο κεφάλαιο) και εθνικό (5^ο κεφάλαιο) πλαίσιο. Έτσι, το 2^ο κεφάλαιο αυτού του μέρους της εργασίας αναφέρεται

1. Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>

στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική τόσο στην εκπαίδευση γενικότερα όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αποτυπώνονται οι αναδυόμενες αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που επηρεάζουν άμεσα και το επιμορφωτικό περιβάλλον του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Το 3^ο κεφάλαιο αναφέρεται αντίστοιχα στις αλλαγές που συντελούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο τα τελευταία τριάντα χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προσαρμοστούν σε αυτές, αξιοποιώντας τα θεσμικά κείμενα και τις πρακτικές των ευρωπαϊκών θεσμών. Στη συνέχεια, στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο κριτικός λόγος των ερευνητών για τις εκπαιδευτικές αλλαγές είτε μέσα από θεωρητικές αναλύσεις είτε μέσα από έρευνες που έχουν γίνει σε πολλές χώρες και αποτυπώνουν τις επιδράσεις των αλλαγών αυτών. Τέλος, στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι επιδράσεις που ασκούν τόσο το παγκόσμιο όσο και το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Μελετώνται οι εκπαιδευτικές αλλαγές ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1990 και οι αναδυόμενες μεταβολές στο επιμορφωτικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα μετά τον Ν. 3879/2010 «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*». Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα και τους προβληματισμούς που έχουν ανακύψει από έρευνες μελετητών των αναδυόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών.

Το **Τρίτο Μέρος** περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα σε πέντε κεφάλαια, καθώς το ερευνητικό υλικό συνίσταται από τρία διαφορετικά δείγματα. Έτσι, αρχικά στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, ο τρόπος δηλαδή που έγινε η επεξεργασία των δεδομένων σε κάθε δείγμα της έρευνας. Στο 7^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας από τη μελέτη και ανάλυση των ηλεκτρονικών μηνυμάτων (emails) που παρέλαβε το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2014-15 και που αναφέρονται σε επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες προσκαλούνται οι εκπαιδευτικοί να λάβουν μέρος. Στο 8^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των επιμορφωτικών δράσεων που προέκυψαν από τη μελέτη και ανάλυση των απολογιστικών εγγράφων των Υπευθύνων των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας (ΣΣΝ, ΚΕΣΥΠ, ΕΚΦΕ, Σχολικές Δραστηριότητες). Στο 9^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Δημοσκοπικής Έρευνας των εκπαιδευτικών, που πραγματοποιήθηκε με συμπλήρωση Δομημένου Ερωτηματολογίου, προκειμένου να αποτυπωθεί τόσο η ανταπόκρισή τους στα νέα δεδομένα όσο και οι γενικότερες

εμπειρίες και σκέψεις τους για την επιμόρφωση που έχουν λάβει. Τέλος, στο 10^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται με ευσύνοπτο τρόπο τα αποτελέσματα των τριών ερευνών και παρουσιάζονται οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις.

Το **Τέταρτο** και τελευταίο **Μέρος** της εργασίας περιλαμβάνει τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας. Αποτυπώνονται συνολικά οι γενικότερες αλλαγές που έχουν συντελεστεί ή δρομολογούνται τόσο στην εκπαίδευση γενικά αλλά ιδιαίτερα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που αποτελεί και το κύριο θέμα της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα κυριότερα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα και αναφέρονται τόσο στις αλλαγές που έχουν προκύψει σε εθνικό επίπεδο όσο και στις αντιδράσεις και σκέψεις των ενεργεία εκπαιδευτικών για το επιμορφωτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσονται επαγγελματικά. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις γενικές διαπιστώσεις και τις προτάσεις της ερευνήτριας.

Η δόμηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτυπώνεται στο παρακάτω επιγραμματικό διάγραμμα

ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ → ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ → ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ → ΕΛΛΑΔΑ							
Θ Ε Ω Ρ Η Τ Ι Κ Ο Π Λ Α Ι Σ Ι Ο	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%; border-right: 1px solid black; padding-right: 5px;"> <p style="text-align: center; margin: 0;">ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</p> <ul style="list-style-type: none"> A1. Νέοι στόχοι της εκπαίδευσης A2. Νέο περιεχόμενο μάθησης A3. Νέοι τρόποι μάθησης A4. Νέα παιδαγωγική A5. Νέοι φορείς μάθησης A6. Νέοι τρόποι πιστοποίησης A7. Νέοι τρόποι αξιολόγησης <ul style="list-style-type: none"> B1. Νέοι χρόνοι μάθησης B2. Νέοι τόποι μάθησης B3. Νέα μέσα μάθησης B4. Νέες μορφές μάθησης <ul style="list-style-type: none"> Γ1. Νέοι φορείς Γ2. Νέοι τρόποι </div> <div style="width: 10%; text-align: center; border-right: 1px solid black; padding: 0 5px;"> Π Ο Ι Ο Τ Η Τ Α Π Ρ Ο Σ Β Α Σ Η </div> <div style="width: 45%; padding-left: 5px;"> <p style="text-align: center; margin: 0;">ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ</p> <p>A. ΠΟΙΟΤΗΤΑ</p> <ul style="list-style-type: none"> -Θέματα -Παιδαγωγική -Διδακτική -Φορείς -Πιστοποίηση -Αξιολόγηση <p>B. ΠΡΟΣΒΑΣΗ</p> <ul style="list-style-type: none"> -Τόπος -Χρόνος -Τρόπος -Πληροφόρηση <p>Γ. ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ</p> <ul style="list-style-type: none"> -Φορείς -Τρόπος </div> </div>						
Ε Μ Π Ε Ι Ρ Ι Κ Η Ε Ρ Ε Υ Ν Α	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 40%; text-align: center; vertical-align: top; padding: 5px;">1. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ</td> <td style="padding: 5px;">Ανάλυση περιεχομένου των επιμορφωτικών προτάσεων κατά το σχολικό έτος 2014-15 που έλαβε το σχολείο μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (email)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top; padding: 5px;">2. ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΙ ΘΕΣΜΩΝ</td> <td style="padding: 5px;">Απολογισμοί σχολικού έτους 2014-15 των υπηρεσιών Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Ν. Κορινθίας (ΚΕΣΥΠΙ, ΚΠΕ, ΣΣΝ, ΕΚΦΕ, Σχολικές Δραστηριότητες)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top; padding: 5px;">3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</td> <td style="padding: 5px;">Επεξεργασία και Ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας</td> </tr> </table>	1. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ	Ανάλυση περιεχομένου των επιμορφωτικών προτάσεων κατά το σχολικό έτος 2014-15 που έλαβε το σχολείο μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (email)	2. ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΙ ΘΕΣΜΩΝ	Απολογισμοί σχολικού έτους 2014-15 των υπηρεσιών Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Ν. Κορινθίας (ΚΕΣΥΠΙ, ΚΠΕ, ΣΣΝ, ΕΚΦΕ, Σχολικές Δραστηριότητες)	3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Επεξεργασία και Ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας
1. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ	Ανάλυση περιεχομένου των επιμορφωτικών προτάσεων κατά το σχολικό έτος 2014-15 που έλαβε το σχολείο μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (email)						
2. ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΙ ΘΕΣΜΩΝ	Απολογισμοί σχολικού έτους 2014-15 των υπηρεσιών Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Ν. Κορινθίας (ΚΕΣΥΠΙ, ΚΠΕ, ΣΣΝ, ΕΚΦΕ, Σχολικές Δραστηριότητες)						
3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Επεξεργασία και Ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας						

Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η σύγχρονη εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση στην ΕΕ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο κριτικός «λόγος» των ερευνητών

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση στην Ελλάδα

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η σύγχρονη εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο

Εισαγωγή

Ο 20^{ος} θεωρείται ένας αιώνας σημαντικών οικονομικο-κοινωνικών μεταβολών, ένας αιώνας που τα «στερεά» (*solids*) αντικαταστάθηκαν από τα «ρευστά» (*liquids*) (Rey & Ritzer, 2010:248). Οι σταθερές δομές στην εργασία, στη διοίκηση, στην πληροφόρηση, στους θεσμούς αντικαθίσταται από «ρευστές» και ευέλικτες μορφές και η πληροφορία και η γνώση έχει μικρή διάρκεια ζωής. Ο 21^{ος} αιώνας είναι αιώνας κατανόησης αυτών των αλλαγών και αναπροσαρμογής όλων των δομών και των θεσμών. Καταγράφονται τα νέα δεδομένα, διερευνώνται και αναζητούνται οι βέλτιστες λύσεις.

Κυρίαρχος είναι ο ρόλος των διεθνών οργανώσεων, καθώς πολλοί από αυτούς είτε ιδρύθηκαν είτε ανασυστάθηκαν και αναπτύχθηκαν το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Έτσι, ΟΗΕ, ΟΟΣΑ, ΔΟΕ, Παγκόσμια Τράπεζα κ.ά. οργανισμοί, έχοντας ως κινητήριες δυνάμεις θέματα ασφαλείας, καθώς οι περισσότεροι συστάθηκαν ή αναδιοργανώθηκαν μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ή θέματα ανθρωπιστικά, πολιτικά και οικονομικά και αναγνωρίζοντας την αυξανόμενη αλληλεξάρτηση των οικονομιών τους, ενώνουν τις δυνάμεις τους, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που ανακύπτουν. Η εποχή της παγκοσμιοποίησης, της ψηφιακής τεχνολογίας, της κοινωνίας της γνώσης ταραάζουν συθέμελα τις δομές της οικονομίας και της κοινωνίας και οι διεθνείς οργανισμοί καλούνται να βρουν λύσεις και να τις προτείνουν μέσω δεσμεύσεων και συστάσεων (Άρθρο 15, ΟΟΣΑ)¹, μέσω διαπραγματεύσεων, διαμεσολάβησης, συνδιαλλαγής, διαιτησίας ή με δικαστικό διακανονισμό (Άρθρο 33, ΟΗΕ)², μέσω προτύπων και μηχανισμών εποπτείας (ΔΟΕ)³ και μέσω χρηματοδοτήσεων (Παγκόσμια Τράπεζα)⁴.

1. OECD, "Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development".

<http://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm>

2. O.H.E. "Καταστατικός Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών".

https://unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=10

3. ILO, "How the ILO works" <https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/how-the-ilo-works/lang--en/index.htm>

4. The World Bank, "What we do" <http://www.worldbank.org/en/what-we-do>

Καθώς εδραιώνεται και ισχυροποιείται σε παγκόσμιο επίπεδο η «κοινωνία και η οικονομία της γνώσης», οι διεθνείς οργανισμοί προτάσσουν την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό ως λύση στα αναδυόμενα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα τόσο στις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες όσο και στις υποανάπτυκτες. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος των οργανισμών σχεδιάζει, προτείνει και δρομολογεί τους νέους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, το νέο περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών, τις νέες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, τους νέους φορείς, τον χρόνο, τον τόπο της μάθησης, την αξιολόγηση και τη χρηματοδότηση. Για τον ολοκληρωτικό ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης οι διεθνείς οργανισμοί στρέφονται στον εκπαιδευτικό και στην επιμόρφωσή του. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού τού επιφυλάσσει «ηγετική» θέση στο νέο εκπαιδευτικό οικοδόμημα. Καλείται αυτός να μετουσιώσει σε πράξη όλο τον στρατηγικό σχεδιασμό των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων και να αξιολογηθεί για την αποτελεσματικότητά και την αποδοτικότητά του. Για πρώτη φορά ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με τόσες προκλήσεις, γεγονός που επηρεάζει και επαναπροσδιορίζει τον ίδιο ως άτομο και ως επαγγελματία.

2.1. Νέες προκλήσεις

Η ανατολή του 21^{ου} αιώνα σηματοδότησε για τους Διεθνείς Οργανισμούς την αυγή μιας νέας εποχής, οι οποίοι έσπευσαν να αναγνωρίσουν τις προκλήσεις της και να επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους. Στο πλαίσιο της ψηφιακής επανάστασης και της τεχνολογίας της πληροφορίας και αυτοί διαμορφώνουν την «παγκόσμια πολιτική» και *«λίγοι θ' αμφισβητούσαν εντελώς την επέκταση της δικαιοδοσίας ή της εμβέλειας ενός παγκόσμιου δικτύου χάραξης πολιτικής»* (Held & McGrew, 2004:99). Στο τέλος του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα πραγματοποιούνται τακτικές συναντήσεις αρχηγών κρατών σε παγκόσμιο επίπεδο, προκειμένου να συζητήσουν τα νέα δεδομένα και να σχεδιάσουν νέα προγράμματα με τα οποία θα αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις.

Έχει ανατείλει η εποχή της παγκοσμιοποίησης. Ορίζεται ως ένα φαινόμενο όπου *«το μεγαλύτερο τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας προσδιορίζεται από παγκόσμιες διεργασίες, που ακυρώνουν εθνικές οικονομίες, κουλτούρες και σύνορα και αναδεικνύουν μια παγκόσμια οικονομία που καθοδηγείται από τις ανεξέλεγκτες δυνάμεις της αγοράς»* (Μπουζάκης, 2005β:16). Σύμφωνα με τον Μπεκ (1999) δεν είναι ένα αμιγώς οικονομικό φαινόμενο αλλά επηρεάζει όλες τις πλευρές ζωής. Είναι ένας νέος τρόπος καπιταλιστικής παραγωγής με ευέλικτες εργασιακές σχέσεις και με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και ένας νέος τρόπος δικτύωσης όλου του πλανήτη με διεύρυνση του τόπου και του χρόνου και με εύκολη μετάβαση ατόμων, αγαθών, απόψεων και εικόνων. Πρόκειται για μια εποχή *«ρευστότητας»* που χαρακτηρίζεται από μια ροή διασυνδέσεων, πολλαπλών κατευθύνσεων, αλληλοσυγκρουόμενα και αντίστροφη (μπούμερανγκ) (Rey & Ritzer, 2010:253-254). Ήδη, έχει ανακύψει η *«κοινωνία της διακινδύνευσης ή του ρίσκου»* (Μπεκ, 2015), μια εποχή του *«αντανακλαστικού εκσυγχρονισμού»*, όπου οι άνθρωποι πρέπει να ανταποκριθούν στις συνέπειες των ενεργειών τους (Wimmer & Quandt, 2006:337). Επομένως, η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει όχι μόνο οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς αλλά και την καθημερινότητα του ανθρώπου και τον ρόλο του εθνικού κράτους. Όλα είναι σε διαδικασία μετασχηματισμού και αναζήτησης νέων κατευθύνσεων.

Έχει ανατείλει η εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας. Η τεχνολογία αυξάνει την ταχύτητα και το εύρος της ροής της γνώσης μέσα στην οικονομία και την κοινωνία. Τα κύρια χαρακτηριστικά της ψηφιακής εποχής είναι η διαδραστικότητα, η στιγμιαία

εμφάνιση, η ανοικτή πρόσβαση, η μαζική συγγραφή και η μείωση των φυσικών χώρων, με αποτέλεσμα να αναδύεται μια νέα επικοινωνιακή συμπεριφορά (ψηφιακός πολίτης) και ένα νέο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο (ψηφιακή δημοκρατία) (Peciulis, 2016:244). Σύμφωνα με τους Schmidt & Cohen (2013) η τεχνολογία θα είναι παντού, θα ρέει όπως το νερό και θα επηρεάσει την ταυτότητα των πολιτών, το μέλλον των κρατών, το μέλλον των κινητοποιήσεων και οι προσπάθειες ανασυγκρότησης θα γίνουν πιο καινοτόμες, πιο περιεκτικές και πιο αποτελεσματικές. Τα νέα επικοινωνιακά δίκτυα έχουν δώσει ώθηση στη διεύρυνση των διεθνών οργανισμών και στη διάδοση παγκόσμιων κανονισμών, γεγονός που συμβάλλει στη μετάβαση σε μια εποχή «παγκόσμιας πολιτικής» (Held & McGrew, 2004:42)

Έχει ανατείλει η εποχή της γνώσης και των δεξιοτήτων. Η ιδέα του Adam Smith το 18^ο αιώνα για το «ανθρώπινο κεφάλαιο» που εξελίχτηκε με τη θεωρία του Schultz (1977), όπου αναπτύχθηκε συστηματικά η σχέση της εκπαίδευσης των εργαζομένων με την ανάπτυξη της οικονομίας, μετουσιώνεται σε πράξη στη σημερινή εποχή της κοινωνίας και οικονομίας της γνώσης, μια εποχή που βασίζεται περισσότερο στην παραγωγή και τη διαχείριση δεδομένων και πληροφοριών (OECD, 2007). Η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας δημιουργεί δίκτυα αμφίδρομης επικοινωνίας με αποτέλεσμα την αυτονομία του εργαζόμενου που τον καθιστά ταυτοχρόνως και πιο ευάλωτο στις αλλαγές, γεγονός που οδηγεί επιτακτικά στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Οι Brown, Lauder & Ashton (2008:133) υποστηρίζουν πως συντελείται «η μετάβαση από τους αιματηρούς πολέμους στους πολέμους της γνώσης, καθώς τα έθνη ανταγωνίζονται για ιδέες, δεξιότητες και γνώσεις που συμβάλλουν στο οικονομικό πλεονέκτημα τους απέναντι στους “οικονομικούς αντιπάλους”»

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) επιχειρεί από το τέλος του προηγούμενου αιώνα να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της νέας εποχής. Το 1992 πραγματοποιείται Διάσκεψη στο Ρίο ντε Τζανέιρο, η γνωστή ως « Σύνοδος της Γης», όπου υπογράφονται σημαντικές συμφωνίες, μεταξύ αυτών και η Agenda 21, όπου αναφέρεται πως «θα αντιμετωπίσει τα πιεστικά προβλήματα του σήμερα και επίσης θα προετοιμάσει τον κόσμο για τις προκλήσεις του επόμενου αιώνα» (United Nations, 1992). Το 2000 στη Σύνοδο της Χιλιετίας υπογράφεται η «Δήλωση της Χιλιετίας» στην οποία οι ηγέτες 149 χωρών υπόσχονται πως θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση

της κεντρικής πρόκλησης του νέου αιώνα, της παγκοσμιοποίησης, ώστε να αποβεί θετική για όλους τους ανθρώπους. Θέτουν τους οκτώ αναπτυξιακούς στόχους της χιλιετίας¹ και ελέγχουν την πορεία τους σε τακτά διαστήματα – 2005, 2008, 2010, 2013² – μέχρι το 2015, θέτοντας συνεχώς νέες δεσμεύσεις για την επίτευξή τους. Το 2015 τα μέλη του ΟΗΕ αναγνωρίζουν ότι είναι «*μια εποχή τεράστιων προκλήσεων για την αειφόρο ανάπτυξη*» (United Nations, 2015:5) και δεσμεύονται να την επιτύχουν στις τρεις διαστάσεις της – οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική – με ισορροπημένο τρόπο (ό.π:3) θέτοντας τώρα δεκαεπτά στόχους³ μέχρι το 2030.

Η Παγκόσμια Τράπεζα (The World Bank) και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης - ΟΟΣΑ (Organisation for Economic Co-operation and Development) είναι δύο διεθνείς οργανισμοί που επικεντρώνονται στην προώθηση πολιτικών που συμβάλλουν στην παγκόσμια οικονομική και κοινωνική ευημερία των πολιτών. Αμφότεροι αναγνωρίζουν και επιβεβαιώνουν τις σύγχρονες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν. Στο μήνυμα του στην ετήσια έκθεση 2017 ο πρόεδρος της Παγκόσμιας Τράπεζας Jim Yong Kim αναφέρει πως «*ενώ ο κόσμος φαίνεται να γίνεται όλο και μικρότερος, οι προκλήσεις μας πολλαπλασιάζονται*» (The World Bank, 2017:2). Η Παγκόσμια Τράπεζα θέτει δύο κύριους στόχους μέχρι το 2030, την εξάλειψη της ακραίας φτώχειας και την προώθηση της κοινής ευημερίας με την αύξηση του εισοδήματος. Επίσης, ο Γενικός Γραμματέας του ΟΟΣΑ Angel Gurría στην ετήσια έκθεση 2017 επιβεβαιώνει με τη σειρά του πως «*χρειαζόμαστε μία νέα “αφήγηση” και νέες, ελκυστικές λύσεις, για να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις της εποχής*» (OECD, 2017:4). Η παγκοσμιοποίηση, η στάσιμη ανάπτυξη, η φτώχεια, οι αυξανόμενες ανισότητες, ο προστατευτισμός, η κλιματική αλλαγή, η περιβαλλοντική υποβάθμιση, η απώλεια εμπιστοσύνης στη δημοκρατία και τους θεσμούς της είναι μερικές από τις προκλήσεις που καλείται επείγοντως να επιλύσει.

1. Εξάλειψη φτώχειας, καθολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ισότητα φύλων, μείωση παιδικής θνησιμότητας, βελτίωση της υγείας της μητέρας, καταπολέμηση AIDS και άλλων ασθενειών, περιβαλλοντική βιωσιμότητα και ανάπτυξη παγκόσμιας εταιρικής σχέσης για την ανάπτυξη, United Nations (2000).

2. <https://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>

3. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

2.2. Η απάντηση στις προκλήσεις: Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός

Οι Διεθνείς Οργανισμοί, αν και διαφοροποιούνται ως προς το έργο και τους στόχους τους, συμφωνούν ως προς την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων, ιδιαίτερα μετά το 2000. Καθώς η προσαρμογή στη διεθνή οικονομία αποτελεί *«σταθερό σημείο προσανατολισμού της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής, χρησιμοποιούν την εκπαίδευση και κατάρτιση ως όργανα της οικονομικής πολιτικής»* (Held & McGrew, 2004:146). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται εδραίωση του διεθνούς πολιτικού λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής και η παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις (Ball, 1998:126· Μούτσιος, 2012:101). Μάλιστα, οι οργανισμοί δεν ασκούν μόνο τις πολιτικές *«συγκλίνουσας στοχοθέτησης»* και *«πινάκων κατάταξης»* αλλά προσφέρουν και οικονομικές παροχές προκειμένου να προωθήσουν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές (Ζμας, 2007:42). Έτσι, από τις αρχές του νέου αιώνα αναρωτιέται ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) αν *«οι μαθητές είναι καλά προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος»* (OECD, 2001:3).

Όλοι σχεδόν προτάσσουν την αξία της εκπαίδευσης και τη δύναμη που έχει να μετασχηματίζει τις κοινωνίες. Έτσι, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών – ΟΗΕ (United Nations Regional Information Centre – UNRIC) μέσω της UNESCO αγωνίζεται από την ίδρυσή της για την παροχή εκπαίδευσης για όλους θεωρώντας την θεμελιώδες δικαίωμα. Όμως, και οικονομικοί οργανισμοί, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα (The World Bank), ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης – ΟΟΣΑ (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD), το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο – ΔΝΤ (International Monetary Fund – IMF), ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου – ΠΟΕ (World Trade Organization – WTO), η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας – ΔΟΕ (International Labour Organization – ILO), όλο και περισσότερο αναγνωρίζουν τις τελευταίες δεκαετίες στα κείμενά τους τη δύναμη της εκπαίδευσης προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της νέας εποχής που αναδύονται.

Συγκεκριμένα, ο Ο.Η.Ε. ήδη από το 1972 στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την ανάπτυξη της Παιδείας αναφέρεται στις προκλήσεις (το άλμα της γνώσης και της τεχνολογίας, η ανισότητα στον κόσμο, το περιβάλλον σε κίνδυνο και οι απειλές για τη δημοκρατία και τον ανθρωπισμό) που ασκούν εσωτερικές και

εξωτερικές πιέσεις στις εκπαιδευτικές δομές (Unesco, 1972:87). Έτσι, υποστηρίζει πως για πρώτη φορά η εκπαίδευση τείνει να προηγείται της οικονομικής ανάπτυξης και προετοιμάζει τον άνθρωπο για κοινωνία που δεν υπάρχει. Επίσης, αναγνωρίζει πως υπάρχει αντίφαση μεταξύ των προϊόντων της εκπαίδευσης και των κοινωνικών αναγκών, γεγονός που οδηγεί ορισμένες κοινωνίες να απορρίπτουν τα «προϊόντα» της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (Unesco, 1972:12-14).

Η εκπαίδευση κατέχει εξέχουσα θέση σε όλα τα κείμενα του ΟΗΕ και της UNESCO. Αναγνωρίζοντας σε όλα τα κείμενά της ότι η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα, κάθε νέο έγγραφο αποδίδει σε αυτήν και μία νέα ιδιότητα: κλειδί για προσωπική και κοινωνική βελτίωση (1990), εξαιρετικό μέσο επίτευξης προσωπικής ανάπτυξης και οικοδόμησης σχέσεων μεταξύ ατόμων, ομάδων και εθνών (1996), κλειδί για την αειφόρο ανάπτυξη, την ειρήνη, τη συμμετοχή και τις οικονομίες του 21^{ου} αι. (2000), δεν είναι μια ηθική επιταγή αλλά έξυπνη επιλογή, η καλύτερη επένδυση (2012), σημαντικός ο ρόλος της στην αλλαγή συνηθειών, αξιών, τρόπων για αειφόρο ανάπτυξη (2014), κινητήριο μοχλός ανάπτυξης και βάση εξασφάλισης όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (2015), καταλύτης βιώσιμης ανάπτυξης (2017). Το 2010 ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα «*Teaching and Learning for a Sustainable Future*» είναι η απάντηση της UNESCO στις προκλήσεις και είναι διαθέσιμο στους εκπαιδευτικούς με προτάσεις για ανανέωση και αναπροσαρμογή του Προγράμματος Σπουδών και στρατηγικές διδασκαλίες¹. Επίσης, την τελευταία δεκαετία δημοσιεύονται σε τακτά χρονικά διαστήματα έγγραφα της UNESCO που παρέχουν συγκεκριμένες προτάσεις, οδηγίες και συστάσεις για το περιεχόμενο σπουδών, για τις μεθόδους και την παιδαγωγική του σχολείου του 21^{ου} αι.²

Διεθνείς οικονομικοί οργανισμοί στρέφονται με τη σειρά τους στην εκπαίδευση, προκειμένου να βρουν λύσεις στις οικονομικο-κοινωνικές κρίσεις που έχουν ανακύψει και να ανταποκριθούν οι οικονομίες στα νέα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογίας. Ο ΟΟΣΑ (OECD, 2009:2) υιοθετεί τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» ως μία οικονομική έννοια (Schultz 1972:5) και θεωρώντας πως η μάθηση είναι ο βασικός παράγοντας για την αύξηση του

1. http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_gs/mod0a.html

2. Unesco ICT competency framework for teachers (2011), Guiding Principles for Learning in the Twenty-first Century(2014), The Futures of Learning 1,2,3 (2015), Digital Strategy for Schools (2015), Issues and trends in Education for Sustainable Development (2018).

ανθρώπινου κεφαλαίου, προτείνει επένδυση σε νέες δεξιότητες και αυτό θα επιτευχθεί με «τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα προετοιμάσουν τους ανθρώπους, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αγορών εργασίας που εξελίσσονται εξαιτίας της αυξημένης παγκοσμιοποίησης και των τεχνολογικών αλλαγών» (OECD, 2017b:8). Έτσι, η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ ερευνά τα εκπαιδευτικά δεδομένα σε διεθνές επίπεδο αναλύοντας συγκρίσιμους ποσοτικούς δείκτες της εκπαίδευσης, προκειμένου να βοηθήσει τις χώρες να αποκτήσουν πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα¹.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, η Παγκόσμια Τράπεζα, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας υποστηρίζουν ότι η επένδυση στις δεξιότητες είναι η λύση στην αντιμετώπιση των προκλήσεων (WTO, 2017:163· The World Bank, 2017:37· IMF, 2016:2· ILO, 2000a:17) και προτείνουν την ευρεία πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με τους Γούβια-Θεριανό (2014:368) η Παγκόσμια Τράπεζα προσφέροντας δάνεια προωθεί δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση, όπως η ιδιωτικοποίησή τους. Επίσης, και άλλοι οργανισμοί πιο εξειδικευμένοι, όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναγνωρίζει πως η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για πιο υγιεινό τρόπο ζωής (WHO, 2013:10).

Καθώς οι Διεθνείς Οργανισμοί στρέφουν το ενδιαφέρον τους όλο και περισσότερο προς τα εκπαιδευτικά συστήματα και δρομολογούν εκπαιδευτικές αλλαγές, είναι εύλογο πως ο εκπαιδευτικός καταλαμβάνει εξέχουσα θέση στα σχέδια τους ως διεκπεραιωτής αυτών των μεταρρυθμίσεων. Άλλωστε τα κείμενα τους αναφέρονται στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς γνωρίζουν πως δεν μπορεί να επιτύχει καμία μεταρρύθμιση χωρίς τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Unesco, 1996:27· ILO, 2000b:2). Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας τους θεωρεί παράγοντες κοινωνικής αλλαγής, ικανούς να επιφέρουν αλλαγές στη ζωή των ανθρώπων.² Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου και ο ΟΟΣΑ εστιάζει στην ανάγκη να βελτιωθούν οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και η πρακτική τους εμπειρία, δηλαδή στην επένδυση στον επαγγελματισμό τους, προκειμένου να αναβαθμιστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα (WTO, 2017:181· OECD, 2016:3).

1. Programme for International Student Assessment (PISA), Education at a Glance, Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Teaching and Learning International Survey (TALIS).

2. Teachers, educators and their organizations as agents of social change

<http://www.ilo.org/ipcc/Partners/Teachers/Teacherseducatorsandtheirorganizationsasagentsofsocialchange/lang--en/index.htm>

2.3. Νέα δεδομένα στην εκπαίδευση

Οι Διεθνείς Οργανισμοί συναινούν όχι μόνο στην εξέχουσα θέση που κατέχει η εκπαίδευση στις κοινωνίες του 21^{ου} αι. αλλά και στην επιτακτική ανάγκη ριζικού μετασχηματισμού του σκοπού του σχολείου και του περιεχομένου της μάθησης (Scott, 2015a:2). Λέξεις, όπως «επανεξέταση», «μεταρρύθμιση», «ανανέωση», «επαναπροσδιορισμός», «αναδιοργάνωση», απαντώνται σε όλα τα κείμενά τους. Αλλαγές απαιτούνται σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ταράζουν συθέμελα το οικοδόμημα της εκπαίδευσης των προηγούμενων αιώνων, γεγονός που αποδεικνύει και η ανάλυση του περιοδικού «Le Monde de l' Education» («Ο Κόσμος της Εκπαίδευσης») κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια (1974-2004) για τις σύγχρονες τάσεις (Καλογιαννάκη, 2005:251-264). Οι αλλαγές σχετίζονται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τα πρόσωπα, τον τόπο μάθησης, το περιεχόμενο της γνώσης, τα εκπαιδευτικά εργαλεία, τις μεθόδους, την αξιολόγηση και τη χρηματοδότηση. Η επίδραση της τεχνολογίας είναι καταλυτική, καθώς η νέα γενιά διαδικτυακών εργαλείων (Web 2.0) προκάλεσε νέα δεδομένα στη μάθηση (Learning 2.0) και στην παιδαγωγική (Pedagogy 2.0).

Νέοι στόχοι της εκπαίδευσης. Αρχικά, όλοι οι οργανισμοί αναγνωρίζουν πως αλλάζει ο προσανατολισμός του σύγχρονου σχολείου και από ιδρύματα διδασκαλίας μεταβάλλονται σε ιδρύματα μάθησης στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Οι οικονομικοί Διεθνείς Οργανισμοί θεωρούν πως σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων εργασίας και η διάπλαση ενός προσαρμόσιμου εργατικού δυναμικού στο νέο πολύπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο οικονομικό περιβάλλον. Στόχος, λοιπόν, η επιτυχής ένταξη στην παραγωγική διαδικασία, η ανταγωνιστικότητα, η ανάπτυξη της απασχόλησης και εν τέλει η οικονομική ευημερία (OECD, 2017b:8· The World Bank, 2017:37· WTO, 2017:149· IMF, 2016:3). Από την άλλη η UNESCO προβάλλει ένα ανθρωπιστικό όραμα μάθησης. Η έκθεση Faure (1972: 145-159) αναφέρει τέσσερις στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης: τον επιστημονικό ανθρωπισμό, τη δημιουργικότητα, την κοινωνική συνοχή και την ολοκλήρωση του ανθρώπου. Η έκθεση Delors (Unesco, 1996:20-21) παρουσιάζει τους τέσσερις πυλώνες που είναι τα θεμέλια της εκπαίδευσης: μαθαίνω πώς να αποκτώ τη γνώση, μαθαίνω να ζω με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύσσω την προσωπικότητα μου, μαθαίνω να ενεργώ και μαθαίνω να

συμβιώνω. Σε γενικές γραμμές η εκπαίδευση στοχεύει στην αειφόρο ανάπτυξη (Unesco, 2018), στην εδραίωση της ειρήνης, στη μείωση της φτώχειας, στην προσωπική ανάπτυξη και στον ενεργό πολίτη (United Nations, 2012 & 2014).

Νέο περιεχόμενο μάθησης. Η εύκολη, γρήγορη και απεριόριστη πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση εξαιτίας της ψηφιακής επανάστασης απαιτούν νέες δεξιότητες. Δεν είναι πλέον το ζητούμενο η γνώση αλλά η αξιοποίησή της με ευφυή τρόπο (Unesco, 2014:10). Απαιτείται ένα Πρόγραμμα Σπουδών που προωθεί την ευρεία γενική γνώση και την εργασία σε βάθος σε μικρό αριθμό θεμάτων, τη μελέτη σύγχρονων θεμάτων¹ και τη διεπιστημονική προσέγγιση στο πλαίσιο του πυλώνα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Ως προς τον πυλώνα «μαθαίνω να ενεργώ» προωθεί την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλήματος, την επικοινωνία και τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την αυτο-έκφραση. Ως προς πυλώνα «μαθαίνω να αναπτύσσω την προσωπικότητά μου» προωθεί τις κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, την προσωπική ευθύνη, την αυτο-ρύθμιση, την πρωτοβουλία, τις μεταγνωστικές ικανότητες, την επιχειρηματική σκέψη, τη δια βίου εκπαίδευση. Τέλος, ως προς τον πυλώνα «μαθαίνω να συμβιώνω» προωθεί την αναζήτηση ποικιλότητας, την ομάδα εργασίας, τον πολιτικό γραμματισμό, τον πολίτη του κόσμου και τη διαπολιτισμική ικανότητα (Unesco, 1996· Scott, 2015b). Ο νέος αλφαριθμητικός σύμφωνα με τον Schleicher δεν αφορά την αναπαραγωγή της γνώσης περιεχομένου αλλά την εφαρμογή της σε νέες καταστάσεις και τη διαχείριση μη γραμμικών δομών πληροφοριών². Επομένως, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι περιεκτικό, ευέλικτο, ανοικτό, διεπιστημονικό, συνδέει την επίσημη με την ανεπίσημη μάθηση και προωθεί την έρευνα, τον σχεδιασμό και τη συνεργατική μάθηση (ILO, 2008:50· Scott, 2015b)

Νέοι τρόποι μάθησης. Καθώς η εκπαίδευση επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στις ικανότητες και λιγότερο στη γνώση, επηρεάζει και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Οι ψηφιακές τεχνολογίες συμβάλλουν στην περαιτέρω αναπροσαρμογή των μεθόδων. Έτσι, εγκαταλείπεται όλο και περισσότερο η ομοιόμορφη πρόοδος των μαθητών, η μαζική διδασκαλία, η παροχή γνώσης από τον

1. Contemporary issues http://www.unesco.org/education/tlsf/journal/tlsf_journal.html

2. Αναπληρωτής Διευθυντής Εκπαίδευσης και Δεξιότητων και Ειδικός Σύμβουλος για την Εκπαιδευτική Πολιτική προς τον Γενικό Γραμματέα του ΟΟΣΑ. <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>

εκπαιδευτικό, η παθητικότητα και η «σιωπή» των μαθητών και προτείνονται και δοκιμάζονται πιο ενεργητικές μέθοδοι μάθησης. Η εξατομικευμένη μάθηση με την αξιοποίηση των ταλέντων, η διαφοροποιημένη εργασία ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, η ενεργός προσέγγιση μάθησης, η έρευνα, η βιωματική και ομαδοσυνεργατική, η μάθηση από ομότιμους, η συνεργασία μαθητών-επιστημόνων, η αυτοκαθοδηγούμενη με την προσωπική επιλογή εργαλείων, η δημιουργία περιεχομένου από τους ίδιους τους μαθητές μέσα και έξω από την τάξη, η αξιοποίηση της «κινητής» μάθησης μέσω εργαλείων τεχνολογίας οπουδήποτε και οποτεδήποτε, οι προσομοιώσεις, οι εικονικές κοινότητες, η αναγνώριση της άτυπης μάθησης είναι μερικές από τις νέες μεθόδους (Scott, 2015a). Το Πρόγραμμα εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη από την UNESCO προτείνει νέες στρατηγικές διδασκαλίας, όπως διήγηση ιστοριών, επίλυση προβλήματος, δράση έξω από την τάξη κ.ά.¹

Νέα παιδαγωγική. Οι μαθητές σήμερα με τη βοήθεια της τεχνολογίας έχουν εγκαταλείψει το περιθώριο και βρίσκονται στο προσκήνιο, δεν ακολουθούν αλλά προπορεύονται, δεν περιμένουν την έτοιμη γνώση αλλά την αναζητούν και την ανακαλύπτουν εύκολα και γρήγορα, δεν είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών αλλά δημιουργοί νέων ιδεών και τέλος, δεν είναι μόνοι τους αλλά οργανωμένοι σε κοινότητες (διαδικτυακές). Η νέα παιδαγωγική λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω δεδομένα και ακολουθώντας ένα μοντέλο έντονα μαθητοκεντρικό προσπαθεί να ανταποκριθεί σε αυτά τα χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα με τους McLoughlin and Lee (2008) η εκπαίδευση του 21^{ου} αι. βασίζεται σε τρεις παιδαγωγικές αρχές: εξατομίκευση, συμμετοχή και παραγωγικότητα. Η εξατομίκευση δεν αντιστρατεύεται την κοινωνική μάθηση, αντίθετα την ενισχύει. Με εξατομικευμένες στρατηγικές μάθησης μπορούν οι μαθητές να μάθουν να κατανοούν τη γνώση και την αξία της, να την εφαρμόζουν στη ζωή τους και να την προσφέρουν στην ομάδα σε νέα μορφή, γεγονός που θα ενισχύσει την αξία της μάθησης (Järvelä, 2006:34). Τη συμμετοχική μάθηση διευκολύνει σήμερα η ευρεία συμμετοχή των μαθητών στα κοινωνικά δίκτυα, γεγονός που θα συμβάλλει στη δημιουργική επικοινωνία, στην παραγωγή ιδεών σε ένα οικείο για αυτούς περιβάλλον, στη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και στη μάθηση από ομότιμους (Davidson and

1. TEACHING AND LEARNING FOR A SUSTAINABLE FUTURE a multimedia teacher education programme – Teaching and learning strategies, http://www.unesco.org/education/tlsf/journal/tlsf_journal.html

Goldberg, 2010:86). Τέλος, η ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, η ελευθερία επιλογής στα μέσα, στον τόπο, τον χρόνο και τον τρόπο εμπλοκής στη μάθηση σε συνδυασμό με την έρευνα μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να αποδώσουν παιδαγωγικά (Scott, 2015a:6).

Νέοι φορείς μάθησης. Οι διεθνείς οικονομικοί οργανισμοί προτρέπουν για συμμαχίες και εταιρικές σχέσεις ιδιωτικών και δημόσιων φορέων στην εκπαίδευση, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης 2030. Συγκεκριμένα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης προσκαλεί *«τις τοπικές κοινότητες, τις επαγγελματικές ενώσεις και τις βιομηχανίες να μοιράζονται πρακτικές υποστήριξης της μάθησης των μαθητών και της δημιουργίας κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων»* (OECD, 2018:7), η Παγκόσμια Τράπεζα προτείνει *«παροχή κινήτρων στους ιδιωτικούς φορείς»* (The World Bank, 2017:61) και η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας προτείνει την αξιοποίηση των άτυπων φορέων μάθησης, όπως «κινητές ομάδες», ΜΚΟ κ.ά., οι οποίοι παρέχουν εκπαίδευση στον χώρο εργασίας, είναι συμμετοχικές δράσεις, σχεδιάζουν (προγράμματα σπουδών, εκπαιδευτικά υλικά κ.ά.) από τη βάση και επομένως, είναι εστιασμένα στους εκπαιδευόμενους με βάση τις ανάγκες τους (ILO, 2000a:14). Τέλος, και η Unesco (2011) αναφέρεται σε νέους παρόχους μάθησης (τοπική κοινωνία, οικογένεια, βιομηχανία, εθελοντικές οργανώσεις), στην αξιοποίηση των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων και στη δυνατότητα που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι να γίνουν φορείς, καθώς από καταναλωτές γνώσης γίνονται παραγωγοί (Scott, 2015:7-8).

Νέοι χρόνοι μάθησης. Το σχολείο του παρελθόντος ήταν οριοθετημένο χρονικά: η παροχή γνώσης σε ορισμένη ηλικία, σε καθορισμένο από την πολιτεία σχολικό ωράριο, ομοιόμορφα κατανομημένος χρόνος ανά μάθημα, επομένως, ετερο-ρύθμιση ως προς την απόκτηση της γνώσης. Το σχολείο του 21^{ου} αι. σύμφωνα με τα κείμενα των διεθνών οργανισμών το χαρακτηρίζει η ευελιξία και το «άνοιγμα». Μάθηση δια βίου, για να ανταποκρίνονται οι πολίτες στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και τις προκλήσεις, (OECD, 2017b:8· IMF, 2017:3· Unesco, 1996:19· Scott, 2015:12). Μάθηση διαθέσιμη κάθε στιγμή και με οποιοδήποτε ρυθμό λόγω των νέων τεχνολογιών ανάλογα με τη διάθεση και τις ανάγκες τους (Unesco, 2013:13). Επομένως, το κύριο χαρακτηριστικό είναι η αυτο-ρύθμιση του χρόνου και της προσπάθειας μάθησης (Carneiro, 2007:156).

Νέοι τόποι μάθησης. Η ευελιξία και το «άνοιγμα» είναι το κύριο χαρακτηριστικό και του χώρου μάθησης. Από τον κλειστό, περιορισμένο και οριοθετημένο χώρο, η τάξη του 21^{ου} αι. δεν γνωρίζει όρια και περιορισμούς. «*Το σχολείο έχει χάσει το μονοπώλιο ως τόπος μάθησης*» (Husen, 1992:79· Carneiro, 2007:161). Η μάθηση πραγματοποιείται έξω από την τάξη αλλά μέσα στο σχολείο: στο εργαστήριο, στη βιβλιοθήκη, στην αυλή, στην αίθουσα εκδηλώσεων κ.ά. Η μάθηση προωθείται σε οποιοδήποτε πραγματικό χώρο στην κοινότητα: στο σπίτι, σε βιβλιοθήκες, μουσεία, κοινοτικά κέντρα, τοπικές επιχειρήσεις ή αγροκτήματα, στο δρόμο (“on-the-move”). Η μάθηση υπάρχει και στον εικονικό χώρο: στα κοινωνικά ηλεκτρονικά δίκτυα, στις ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις, στα μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (Scott, 2015a:8· 2015g:2) και «συνοδεύει» παντού και συνεχώς τους ανθρώπους, καθώς την κουβαλούν μαζί τους στις κινητές συσκευές τους. Τέλος, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ ο χώρος εργασίας είναι ταυτόχρονα και μαθησιακός χώρος, όπου ο εργαζόμενος αναπτύσσει συνεχώς τις δεξιότητες που απαιτούνται (OECD, 2017:8). Όλες οι παραπάνω δυνατότητες ως προς τον τόπο μάθησης επηρεάζει και τους συμμετέχοντες στη μάθηση, δίνοντας την ευκαιρία να μάθει καθένας ανάλογα με τις ανάγκες του: μόνος, με φίλους, σε τοπική, εθνική ή παγκόσμια ομάδα.

Νέοι τρόποι αξιολόγησης. Όλοι οι διεθνείς οργανισμοί δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα μάθησης με σκοπό να ενισχύσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Αναφέρονται σε μετρήσιμους παγκόσμιους μαθησιακούς στόχους, σε συναφείς δείκτες, σε μηχανισμούς λογοδοσίας σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (United Nations, 2014:2). Στην Έκθεση Delors (Unesco, 1996:42) υπάρχει η σύσταση για διεθνή συνεργασία στο θέμα της εκπαίδευσης, για δρομολόγηση ενός διεθνούς σχεδίου, για συγκέντρωση δεδομένων, ανάπτυξη δεικτών και κανονιστική δράση της UNESCO προς τις εθνικές κυβερνήσεις. Έτσι, από το 2000 ξεκινά και διεξάγεται κάθε τρία χρόνια το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment – PISA) και στόχος του είναι η αξιολόγηση του εύρους των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής τους Εκπαίδευσης¹. Επίσης, διεξάγεται Διεθνής Αξιολόγηση Ικανοτήτων των Ενηλίκων (PIAAC)² που μετρά τις βασικές

1. PISA - Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών, <http://www.iep.edu.gr/el/pisa>

2. PIAAC – Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Ικανοτήτων Ενηλίκων, <http://www.oecd.org/skills/piaac/>

δεξιότητες των ενηλίκων και Διεθνής Αξιολόγηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από επτά έγκυρους οργανισμούς αξιολόγησης¹. Τέλος, εμφανίζονται νέοι τύποι αξιολόγησης, π.χ. διαμορφωτική, περιγραφική αξιολόγηση² με συνεχή ανατροφοδότηση, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από ομότιμους και η ανάγκη αναγνώρισης της άτυπης μάθησης (Scott, 2015g:13) και της αξιολόγησης ηλεκτρονικών χαρτοφυλακίων (Unesco, 2013:13).

Νέοι τρόποι χρηματοδότησης. Η προτροπή για συμμαχίες και εταιρικές σχέσεις ιδιωτικών και δημόσιων φορέων στην εκπαίδευση επηρεάζει άμεσα και τη χρηματοδότηση. Η Έκθεση Delors (Unesco, 1996:41) αναγνωρίζει τους οικονομικούς περιορισμούς των εθνικών κρατών και προτείνει την έναρξη λειτουργίας εταιρικών σχέσεων δημόσιου-ιδιωτικού φορέα, τονίζοντας, όμως, πως η εκπαίδευση είναι κοινοτικό περιουσιακό στοιχείο και δεν μπορεί να ρυθμιστεί μόνο από τις δυνάμεις της αγοράς. Επίσης, προτρέπει να αναπτυχθούν οι νέες τεχνολογίες και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προκειμένου να μειωθεί το κόστος της εκπαίδευσης. Στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αι. επιβεβαιώνεται μέσα από έγγραφα τόσο η δυνατότητα μείωσης του κόστους με τους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους, καθώς *«παρέχει πρόσβαση σε ιδρύματα και εκπαιδευτικούς με χαμηλό ή μηδενικό κόστος»* (Unesco, 2011:13) όσο και το οικονομικό όφελος από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, καθώς *«μπορούν να μεγιστοποιήσουν την αποδοτικότητα κόστους»* (Unesco, 2013:26).

Με βάση όλους τους παραπάνω μετασχηματισμούς στον χώρο της εκπαίδευσης δρομολογείται η οικοδόμηση ενός παγκόσμιου δικτύου μάθησης ως κυρίαρχου και δεδομένου (Scott, 2015b:9). Τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι η ευελιξία, η προσβασιμότητα, η κινητικότητα και η συνεργασία. Η μάθηση είναι πια απαλλαγμένη από όρια ως προς την ηλικία, τον τόπο, τον χρόνο, τον τρόπο, την εγγραφή και προσανατολίζεται σε μια δια βίου μάθηση, εξατομικευμένη, με Πρόγραμμα Σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα, με αναγνώριση όλων των μορφών της (τυπική, μη τυπική, άτυπη), με χρήση της τεχνολογίας, γενικά μια μάθηση αυτο-ρυθμιζόμενη από τον ενδιαφερόμενο. Επομένως, η ευθύνη μετατοπίζεται όλο και περισσότερο προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και κυρίως προς

1. ΕΚΠΑ-Λίστες αξιολόγησης Πανεπιστημίων <http://edujob.gr/node/90>

2. Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, ΙΕΠ <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-pilotiki-efarmogi-tis-perigrafikis-aksiologisis>

το άτομο. Άλλωστε, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης υποστηρίζει πως «*οι εργαζόμενοι, φέρουν την κεντρική ευθύνη για τη δική τους συνεχή εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη*» (OECD, 2017:8) και τονίζει ιδιαίτερα τη δεξιότητα της αυτο-ρύθμισης (OECD, 2018:6).

2.4. Νέα δεδομένα στην επιμόρφωση

Σύμφωνα με τους διεθνείς οργανισμούς οι εκπαιδευτικοί είναι το κλειδί για την επίτευξη όλων των εκπαιδευτικών μετασχηματισμών και των στόχων της Εκπαίδευσης 2030 (Unesco, 2016:54· OECD, 2016:26). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καλείται με τη σειρά του να υποβληθεί σε μια βαθιά μεταμόρφωση για να προετοιμάσει τους μαθητές και επομένως, τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσουν αυτές τις νέες προκλήσεις (ILO, 2000b:8· Gomendio, 2017:18). Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2010a:1) *«κάθε πτυχή της μεταρρύθμισης του σχολείου εξαρτάται από εκπαιδευτικούς υψηλής ειδίκευσης και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πιο εξελιγμένες ικανότητες για να διδάξουν ένα περίπλοκο Πρόγραμμα Σπουδών»*.

Νέος ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός στο νέο περιβάλλον της τεχνολογίας και αφθονίας της πληροφορίας εγκαταλείπει σταδιακά το ρόλο του αποκλειστικού πομπού της γνώσης και του εμπειρογνώμονα σε κάθε θέμα του Προγράμματος Σπουδών, της μεταφοράς περιεχομένου, της περιχαρακωμένης καθοδήγησης, της μονόπλευρης μέτρησης της προόδου μαθητών. Εγκαταλείπει τη διάλεξη, τον μονόλογο, την «κλειστή» τάξη, την απομόνωση και επομένως, παύει να είναι το επίκεντρο της μάθησης. Ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1980, δέχεται πολλές προκλήσεις, καθώς επηρεάζεται όλο και περισσότερο από την οικονομία, την παγκοσμιοποίηση και την ψηφιακή επικοινωνία και οι αλλαγές αυτές δημιουργούν αλλαγές και μεγαλύτερη αβεβαιότητα στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Guerriero, 2017:24).

Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αι. μετασχηματίζεται σε οδηγό (guide), προπονητή (coach), επιμελητή υλικού (content curator), συντονιστή (moderator), μέντορα (mentor), σχεδιαστή (designer), διευκολυντή (facilitator) και ενεργοποιητή μάθησης (enabler of learning) (Scott, 2015g:14). Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, η κατάρτιση και η εμπειρία σε διάφορους τομείς της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής (Unesco, 1996:40· ILO, 2000b:34-35). Έτσι, θα καταφέρουν να σχεδιάζουν «προκλητικές» μαθησιακές δραστηριότητες (Scott, 2015a:5) στα πλαίσια που θα συναντήσουν οι μαθητές στην ενήλικη ζωή τους, συνεργατικές και αυθεντικές για τα παγκόσμια προβλήματα (Scott, 2015b:7), να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αυτοσχεδιάζουν, να εμπνέουν με νέους

τρόπους συνεργασίας, επικοινωνίας και δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, να δημιουργούν μάθηση που επικεντρώνεται στους πόρους, στις στρατηγικές, να αναζητούν ιδέες, πόρους και τεχνογνωσία έξω από το σχολείο, να πειραματίζονται με νέα σχέδια, να δημιουργούν γνώση μαζί με τους μαθητές (Scott, 2015g). Κάθε εκπαιδευτικός θα είναι ταυτόχρονα τόσο δάσκαλος όσο και μαθητής (Unesco, 1996:19).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τον επιτυχή επαναπροσδιορισμό του ρόλου και του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί η εκπαίδευση και η επιμόρφωσή του, προκειμένου να επανατοποθετηθούν επαγγελματικά. Με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της οικονομικής ύφεσης δόθηκε η ευκαιρία και η ώθηση να αλλάξει συλλήβδην το τοπίο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές στην επαγγελματική ανάπτυξή τους σχετίζονται με τον χρόνο, τον τόπο, τον τρόπο, τους φορείς και τη θεματολογία. Η κοινή συνισταμένη όλων των παραπάνω στοιχείων είναι η ευελιξία και το «άνοιγμα». Συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης χωρίς περιορισμό στον χρόνο και τον τόπο, όλο και μεγαλύτερη αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εικονικά περιβάλλοντα μάθησης), δίκτυα¹, κατάρτιση στον εργασιακό χώρο (ενδοϋπηρεσιακή) ή μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα (μουσεία, βιβλιοθήκες, στον δρόμο, επιχειρήσεις, αγροκτήματα κ.ά.), επιμόρφωση από ομότιμους. Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως η επιμόρφωση καλείται να εγκαταλείψει τις παραδοσιακές μορφές, π.χ. συνέδρια, σεμινάρια, που είναι λιγότερο αποτελεσματικός τρόπος παροχής επαγγελματικής εξέλιξης² και να προωθήσει επιμορφωτικές διαδικασίες μάθησης που αντικατοπτρίζουν τις δραστηριότητες για τους μαθητές, π.χ. ομαδικές, συνεργατικές δράσεις, βιωματικές σε αυθεντικά περιβάλλοντα κ.ά., ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν άνετα με αυτά που διδάσκουν (Saavedra & Opfer, 2012:22· United Nations, 2012:21). Επίσης, είναι σημαντικό να οικοδομούν την ατομική τους μάθηση και την αυτο-ρύθμιση ανάλογα με τις γνώσεις, τις ανάγκες και τις δεξιότητές τους, ώστε να καθοδηγήσουν με επιτυχία και τους μαθητές τους.

1. «Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα δίκτυο μεταξύ τους και να προσδιορίσουν άλλα φόρουμ, δίκτυα ή ενώσεις που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να επηρεάσουν τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτικές», ILO <http://www.ilo.org/ipecc/Partners/Teachers/Teacherseducatorsandtheirorganizationsasagentsofsocialchange/lang--en/index.htm>

2. Providing continuing professional development for all teachers, UNESCO <https://www.unrwa.org/Leading-for-the-Future/unit-45-providing-continuing-professional-development-all-teachers>

Ο νέος ρόλος στον οποίο καλείται να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αι. κλονίζει και τον επαγγελματισμό του. *«Η έλλειψη ειδικής βάσης γνώσεων για το επάγγελμα και η απουσία εξειδικευμένης παιδαγωγικής κατάρτισης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που εμπλέκονται στο χαμηλότερο κύρος του επαγγέλματος»* (Guerriero, 2017:30), γεγονός που εντείνεται από τους μετασχηματισμούς σε όλα τα επίπεδα που βιώνει η σύγχρονη εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2010) μετά την εποχή της αυτονομίας κατά τη δεκαετία του '60 και της συνεργασίας τη δεκαετία του '80, στην αυγή της νέας χιλιετίας η εκπαίδευση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περνά στη μεταμοντέρνα εποχή. Αναδύεται ένας *«νέος, μεταμοντέρνος επαγγελματισμός που είναι ευρύτερος, περισσότερο ευέλικτος και πιο δημοκρατικός, συμπεριλαμβανομένων και ομάδων εκτός διδασκαλίας»* (σ. 167) και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγάλες συναισθηματικές και πνευματικές απαιτήσεις, καθώς επεκτείνουν το έργο τους πέρα από την τάξη (ό.π:173). Δύο τάσεις παρατηρούνται που απαιτούν εγρήγορση και προβληματισμό, η μία είναι η στροφή στις τεχνικές και η υποβάθμιση της εξειδικευμένης γνώσης που οδηγεί στην επιστροφή των εκπαιδευτικών στην πρακτική, διαισθητική εκμάθηση της προ-επαγγελματικής ηλικίας και η δεύτερη τάση είναι η υποβολή τους σε λεπτομερή μέτρηση και έλεγχο των στενά σχεδιασμένων πλαισίων ικανοτήτων ή και τα δύο (ό.π:167). Τέλος, σύμφωνα με τον Whitty (2000: 291), στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, *«ο συνδυασμός της κατάρτισης στο σχολείο και των επίσημα καθορισμένων προτύπων φαίνεται να περιορίζει όλο και περισσότερο τα κοινά στοιχεία του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε ένα επίσημα προβλεπόμενο εθνικό πρόγραμμα σπουδών για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών»*.

2.5. Σύνοψη

Είναι φανερό πως οι διεθνείς οργανισμοί διαμορφώνουν εκπαιδευτικό λόγο, σχεδιάζουν εκπαιδευτικά συστήματα και στηρίζουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ο Ball (1998:124) επισημαίνει την επιβολή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών λύσεων δίνοντας το παράδειγμα της Παγκόσμιας Τράπεζας που μέσω των χορηγιών επιδιώκει να διαμορφώσει «ένα ολοκληρωμένο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σύστημα κατά μήκος των γραμμών της αγοράς».

Εκτός από τις χορηγίες επηρεάζουν και οι αξιολογήσεις των διεθνών διαγωνισμών. Τα αποτελέσματα PISA του 2000 προκάλεσαν πανικό (*'Togo Shock'*) στη Δανία και του 2001 δημόσια κατακραυγή στη Γερμανία και τους ανάγκασαν να δρομολογήσουν μεταρρυθμίσεις δανεισμένες από πρακτικές «επιτυχημένων» χωρών (Morris, 2012:92). Οι περισσότερες χώρες έχουν επιδοθεί σ' ένα κυνήγι μεταρρυθμίσεων μετά τη δεκαετία του 1980, υιοθετώντας πολλές από τις προτάσεις των διεθνών οργανισμών και επιδιώκοντας να προσεγγίσουν τα πρότυπα που επιδεικνύονται μέσω των πινάκων αξιολόγησης και κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών ανά τον κόσμο. Οι μεταρρυθμίσεις συμπεριλαμβάνουν και την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού, αφού «κατηγορήθηκαν για ανικανότητα, ανεπάρκεια και έλλειψη επιμόρφωσης», και υιοθετήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Γούβιας & Θεριανός, 2014:144).

Τέλος, συγκρίνοντας τον εκπαιδευτικό λόγο των διεθνών οργανισμών παρατηρείται σύγκλιση απόψεων και πρακτικών που εμφανίζεται με δύο τρόπους, έναν ορατό και έναν λανθάνοντα. Αρχικά, μελετώντας τα κείμενα των οργανισμών που αναφέρονται σε εκπαιδευτικά θέματα, είναι ευδιάκριτο πως κάθε οργανισμός μεμονωμένα, για να προσδώσει εγκυρότητα και αξιοπιστία στις θέσεις του, αξιοποιεί ως πηγές απόψεις, προτάσεις, ιδέες που γράφτηκαν στα κείμενα των άλλων διεθνών οργανισμών. Όμως, το τελευταίο διάστημα οι διεθνείς οργανισμοί έχουν προχωρήσει και σε φανερές συνεργασίες που τις παρουσιάζουν ως αναγκαίες:

Θα δημιουργήσουμε έναν ευρύτερο και βαθύτερο μηχανισμό συνεργασίας με τακτικές συναντήσεις μεταξύ των ανώτερων ηγετών των θεσμικών οργάνων που συμμετέχουν στη G20 (ΔΝΤ, Παγκόσμια Τράπεζα, FSB, ΔΟΕ, ΠΟΕ και ΟΟΣΑ) καθώς και του Γενικού Γραμματέα του ΟΗΕ με αυτόν τον

τρόπο μπορούμε να προωθήσουμε τη συνέπεια μεταξύ των αντίστοιχων προγραμμάτων εργασίας μας, του 2030 (OECD, 2017b:17).

Επίσης, όλο και περισσότερα κείμενα που δημοσιοποιούνται είναι προϊόν συνεργασίας των διεθνών οργανισμών, π.χ. «Education 2030:5» όπου φαίνεται να συνεργάζονται «*UNDP, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UN Women, the World Bank and ILO*» ή έχουν συνάψει ομάδες διακυβερνητικές, όπως Interagency Group on Technical and Vocational Education and Training-IAG-TVET (Διακυβερνητική Ομάδα για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση), «για να εξασφαλίσει έναν καλό συντονισμό των δραστηριοτήτων των βασικών διεθνών οργανισμών που συμμετέχουν στην παροχή συμβουλών, προγραμμάτων και έρευνας στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης» (European Commission, ETF, CEDEFOP, OECD, ILO & United Nations , 2018:12).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η Εκπαίδευση και η επιμόρφωση στην ΕΕ

Εισαγωγή

Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται με έμμεσο αλλά ουσιαστικό και αποτελεσματικό τρόπο από την εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών και κυρίως από τον Ο.Ο.Σ.Α., όπως αποδεικνύουν οι επιδράσεις που ασκούν στα ευρωπαϊκά κράτη τα αποτελέσματα PISA (Lawn & Grek, 2012:117-118). Οι προκλήσεις, όμως, που καλείται να αντιμετωπίσει έχουν διττή προέλευση· από τη μια η Ευρώπη αποτελεί μέρος μιας παγκόσμιας κοινότητας, επομένως οι νέες παγκόσμιες προκλήσεις – παγκοσμιοποίηση, ψηφιακή τεχνολογία, οικονομία της γνώσης – την επηρεάζουν αλλά από την άλλη έχει να αντιμετωπίσει και τις δικές της παθογένειες και να δημιουργήσει ως ήπειρος ένα ενιαίο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο ως «αντίπαλο δέος», προκειμένου να ανταποκριθεί στον παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό.

Ακολουθώντας την παγκόσμια τάση που προτάσσει την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό ως αποτελεσματική λύση απέναντι στις νέες προκλήσεις, η «Γηραιά Ήπειρος» προσπαθεί να οικοδομήσει την «Ευρώπη της γνώσης». Η προσπάθεια οργανώνεται και υλοποιείται σε δύο χρονικές περιόδους, την εκπαιδευτική πολιτική πριν και μετά το 2000, δηλαδή πριν και μετά τη «Συνθήκη της Λισσαβόνας». Κατά την πρώτη περίοδο το ενδιαφέρον αρχικά είναι στραμμένο στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ μετά το 1970 αναπτύσσεται σταδιακά πιο στενή συνεργασία η οποία κορυφώνεται με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), όπου η εκπαίδευση αποκτά σαφή νομική βάση και διαμορφώνονται οι βασικές αρχές της κοινωνίας της γνώσης: δια βίου μάθηση, εξ αποστάσεως, καινοτομία κ.ά. Η «Συνθήκη της Λισσαβόνας» (2000) αποτελεί την απαρχή μιας νέας εποχής, όπου η εκπαίδευση κατέχει τον κυρίαρχο λόγο σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Τα χαρακτηριστικά της νέας εποχής ως προς την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι μεταρρυθμίσεις, κινητικότητα, αποτελεσματικότητα, λογοδοσία και αξιολογήσεις. Τρεις είναι οι βασικές παράμετροι στις οποίες κινούνται: **Ποιότητα, Πρόσβαση και Χρηματοδότηση.**

Στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών αλλαγών στην Ευρώπη, όπως συνέβη και στον διεθνή στίβο της εκπαιδευτικής πολιτικής, τίθενται οι εκπαιδευτικοί και η

επαγγελματική τους ανάπτυξη, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις. «*Η ικανότητα των σχολείων να προσαρμοστούν στις ραγδαία μεταβαλλόμενες σημερινές κοινωνικές ανάγκες θα εξαρτηθεί κατά μεγάλο μέρος από την ύπαρξη διαθέσιμου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού δυναμικού*» (Καρράς, 2007:27). Έτσι, μετά το 2000 παράλληλα με τα θεσμικά κείμενα που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, π.χ. ποιότητα, νέες δεξιότητες, εθελοντισμός, αξιολόγηση, eLearning, εξωσχολική μάθηση κ.ά. αναπτύσσεται και ένας άλλος εκπαιδευτικός λόγος (*discourse*) που σχετίζεται με τους φορείς που θα την υλοποιήσουν, τους εκπαιδευτικούς, π.χ. βελτίωση της ποιότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007α), επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008), αποτελεσματική κατάρτιση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2014β) κ.ά. Η οργάνωση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα κείμενα άπτονται τριών κριτηρίων, της ποιότητας της επιμόρφωσης, της πρόσβασης σε αυτήν και της χρηματοδότησής της.

Την τελευταία δεκαετία τόσο η εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα όσο και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εδράζεται σε δύο ευρωπαϊκά θεσμικά κείμενα: «**Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: Επένδυση σε δεξιότητες για καλύτερα αποτελέσματα στον κοινωνικοοικονομικό τομέα**» (2012) και «**Άνοιγμα της Εκπαίδευσης. Καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων**» (2013). Στα δύο αυτά κείμενα ορίζονται οι βασικές αρχές και οι πρακτικές με τις οποίες θα επιτευχθεί η μεταρρύθμιση. Αναφέρονται στην εξασφάλιση **της ποιότητας** μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων, μέσω των νέων διδακτικών και παιδαγωγικών τρόπων, των νέων χρονικών και τοπικών πλαισίων μάθησης, των νέων φορέων. Επίσης, ιδιαίτερα το δεύτερο κείμενο, αναφέρεται στην **πρόσβαση στην εκπαίδευση** και τη μάθηση γενικότερα, που χαρακτηρίζεται από «άνοιγμα», ευελιξία και προσαρμογή εξαιτίας των νέων τεχνολογικών μέσων και των «**ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων**». Τέλος, και στα δύο κείμενα υπάρχει σαφής αναφορά στο θέμα της **χρηματοδότησης** και προβάλλονται νέοι τρόποι που αποτελούν απάντηση στην αυξανόμενη οικονομική ύφεση και στη μείωση των δημόσιων δαπανών των ευρωπαϊκών χωρών για την εκπαίδευση.

3.1. Νέα δεδομένα και οικονομικοκοινωνικές προκλήσεις στην ΕΕ

Η ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας αποτελεί μια απάντηση στις προκλήσεις που αντιμετώπισε η Ευρώπη κατά τον 20^ο αιώνα, ιδιαίτερα τα τελευταία πενήντα χρόνια. Αρχικά, μια απάντηση στους συχνούς και αιματηρούς πολέμους μεταξύ γειτονικών ευρωπαϊκών χωρών με αποκορύφωμα τον Β' παγκόσμιο πόλεμο¹. Η απάντηση² που δόθηκε ήταν μια οικονομική συνεργασία μεταξύ των βιομηχανικών χωρών³ που επέφερε μια περίοδο οικονομικής ανάπτυξης τη δεκαετία του '60. Οι επόμενες δύο δεκαετίες σηματοδοτούνται από οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές προκλήσεις. Η ενεργειακή κρίση και τα οικονομικά προβλήματα που προκάλεσε στην Ευρώπη, η κατάρρευση των τελευταίων απολυταρχικών καθεστώτων (Πορτογαλία, Ισπανία), η κατάρρευση των καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης και η επανένωση της Γερμανίας, οι αλλαγές στην κοινωνία και στη συμπεριφορά των ανθρώπων μετά τον «Μάη του '68» στο Παρίσι είναι μερικές μόνο από τις πολλές και διαφορετικές προκλήσεις που είχε να αντιμετωπίσει η Ευρώπη. Η απάντηση σε αυτές τις προκλήσεις δόθηκε με μία από τις σημαντικότερες συνθήκες, τη «Συνθήκη του Μάαστριχτ» ή «Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση» (1992), που έθετε ως στόχο «την ισόρροπη και σταθερή οικονομική και κοινωνική πρόοδο» με άνοιγμα συνόρων, νομισματική ένωση, κοινή εξωτερική πολιτική, προστασία δικαιωμάτων και συνεργασία στον τομέα της δικαιοσύνης και των εσωτερικών υποθέσεων (Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων & Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992:7-8).

Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει μια νέα πρόκληση που «προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση... απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000) και θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης, ανά την υφήλιο ικανή

1. «Δεν πρόκειται να υπάρξει ειρήνη στην Ευρώπη εάν τα κράτη ανασυσταθούν στη βάση της εθνικής κυριαρχίας... Οι ευρωπαϊκές χώρες είναι πολύ μικρές για να εγγυηθούν στους λαούς τους την αναγκαία ευημερία και κοινωνική ανάπτυξη. Τα ευρωπαϊκά κράτη πρέπει να συγκροτηθούν στο πλαίσιο ομοσπονδίας...» Ζαν Ομέρ Μαρί Γκαμπριέλ Μονέ, 5 Αυγούστου 1943.

2. «Υπάρχει ένα φάρμακο που ... θα μπορούσε μέσα σε λίγα χρόνια να κάνει όλη την Ευρώπη ... ελεύθερη και ... ευτυχημένη. Το φάρμακο αυτό είναι να δημιουργήσουμε ξανά την ευρωπαϊκή οικογένεια, στον βαθμό που μπορούμε, και να της δώσουμε μια δομή ικανή να της εξασφαλίσει την ειρήνη, την ασφάλεια και την ελευθερία. Πρέπει να δημιουργήσουμε ένα είδος Ηνωμένων Πολιτειών της Ευρώπης.» Ονίστον Τσόρτσιλ, 1946.

3. Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ) (1951), «Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας – (ΕΚΑΕ)», «Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα – (ΕΟΚ)» (1957).

για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Συγκεκριμένα, η πρώτη δεκαετία του νέου αιώνα είναι γεμάτη προκλήσεις για την Ένωση, καθώς έχει να αντιμετωπίσει τη μεγαλύτερη διεύρυνση στην ιστορία της¹, την καθιέρωση του ενιαίου ευρωπαϊκού νομίσματος και την παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση του 2008. Η απάντηση σε όλες αυτές τις προκλήσεις δόθηκε με τη Συνθήκη της Νίκαιας (2001) που προετοίμασε θεσμικά την ΕΕ για τη διεύρυνσή της και κυρίως τη Συνθήκη της Λισσαβόνας (2007α:11) που έθεσε ως σκοπό της «να προάγει την ειρήνη, τις αξίες της και την ευημερία των λαών της» με την οικονομική, κοινωνική και εδαφική συνοχή και αλληλεγγύη μεταξύ των κρατών μελών της.

Όμως, και κατά τη διάρκεια της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα έχουν ανακύψει νέες σοβαρές προκλήσεις, όπως η επιδείνωση της οικονομικής κρίσης, ο θρησκευτικός εξτρεμισμός με τις τρομοκρατικές επιθέσεις, ο ευρωσκεπτικισμός με αποκορύφωση την έξοδο του Ηνωμένου Βασιλείου από την ΕΕ το 2017 υποστηρίζοντας πως ήταν «μία ψήφος υπέρ της αποκατάστασης της εθνικής μας αυτοδιάθεσης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2017α:1) και το κύμα προσφύγων που εισρέει στην ΕΕ. Το 2010 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζει πως

Η Ευρώπη βρίσκεται σε φάση μετασχηματισμού. Η κρίση εξουδετέρωσε πολλά χρόνια οικονομικής και κοινωνικής προόδου και έφερε στην επιφάνεια τις διαρθρωτικές αδυναμίες της οικονομίας της Ευρώπης. Εν τω μεταξύ, ο κόσμος προχωρά με ταχείς ρυθμούς και οι μακροπρόθεσμες προκλήσεις – παγκοσμιοποίηση, στενότητα πόρων, δημογραφική γήρανση – εντείνονται. Η ΕΕ οφείλει πλέον να αναλάβει την ευθύνη για το μέλλον της (Ανακοίνωση Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 2010:5)

και θέτει ως προτεραιότητά της την «έξυπνη», «διατηρήσιμη» και «χωρίς αποκλεισμούς» ανάπτυξη. Οι στόχοι μέχρι το 2020 είναι αύξηση της απασχόλησης, επενδύσεις στην έρευνα και στην ανάπτυξη, βελτιώσεις ως προς το κλίμα και την ενέργεια, ενίσχυση της εκπαίδευσης και μείωση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

1. 12 νέες χώρες προσχώρησαν στη ΕΕ από το 2004 έως το 2007 (Τσεχία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Ουγγαρία, Πολωνία, Σλοβακία, Σλοβενία, Βουλγαρία, Ρουμανία).

Η δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα σηματοδοτείται από δύο φάσεις. Κατά τη διάρκεια των πρώτων πέντε-έξι χρόνων (2010-2016) - περίοδος αισιοδοξίας και δράσης¹ - τίθενται οι παραπάνω στόχοι για το 2020 και καταβάλλονται προσπάθειες υλοποίησής τους. Το πρόγραμμα της ΕΕ «Ορίζοντας 2020» αποτέλεσε απόδειξη αυτού του κλίματος, καθώς χαρακτηρίστηκε ως το μεγαλύτερο χρηματοδοτικό πρόγραμμα που θα κάλυπτε τρεις άξονες: την επιστημονική αριστεία, τη βιομηχανική περιοχή και τις κοινωνικές προκλήσεις². Επίσης, η ΕΕ αναγνωρίζει τα κενά και τις αναντιστοιχίες των δεξιοτήτων των πολιτών της και ορίζει τους νέους στόχους: ενίσχυση της βάσης, δηλαδή των βασικών δεξιοτήτων, βελτίωση της ανθεκτικότητας, δηλαδή δεξιότητες υψηλού επιπέδου και διασύνδεση, δηλαδή έμφαση στις ψηφιακές δεξιότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Νέες μορφές εργασίας εμφανίζονται και προωθούνται, όπως συνεργατική οικονομία και δίνεται έμφαση σε νέες δεξιότητες, όπως ανάπτυξη κριτικής σκέψης στο πλαίσιο του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ώστε «να αναγνωρίζουν την προπαγάνδα και να αντιστέκονται σε όλες τις μορφές κατήχησης και ρητορικής μίσους» (Συμβούλιο της ΕΕ, 2016α:2).

Η δεύτερη περίοδος, μετά το 2016 μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία περίοδος περισυλλογής, αναστοχασμού και ανασυγκρότησης³. Το Μάρτιο του 2017 η ΕΕ διαπιστώνει πως «οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ευρώπη δεν δείχνουν σημάδια υποχώρησης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017β:2). Προσφυγική κρίση, τρομοκρατικές επιθέσεις, εμφάνιση νέων παγκόσμιων οικονομικών δυνάμεων, αποχώρηση χωρών από ΕΕ, συρρίκνωση του πληθυσμού της είναι μερικές μόνο από τις προκλήσεις στις οποίες καλείται να απαντήσει. Έτσι, στη Σύνοδο Κορυφής της Ρώμης της 25ης Μαρτίου 2017 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε μια «Λευκή Βίβλο για το μέλλον

1. «Το 2010 πρέπει να σηματοδοτήσει ένα νέο ξεκίνημα... Είναι η ώρα να επιδείξουμε τόλμη και φιλοδοξία... Τώρα είναι η στιγμή που πρέπει όλοι μαζί να περάσουμε στην πράξη.» José Manuel BARROSO, COM(2010) 2020 τελικό.

2. «Το πρόγραμμα-πλαίσιο «Ορίζων 2020» για την έρευνα και την καινοτομία στην Ευρωπαϊκή Ένωση (2014-2020) (εφεξής «Ορίζων 2020») επικεντρώνεται σε τρεις προτεραιότητες, ήτοι στην παραγωγή επιστήμης αριστείας προκειμένου να ενισχυθεί η παγκόσμια κλάση αριστεία της Ένωσης στην επιστήμη, στην προώθηση της βιομηχανικής υπεροχής για τη στήριξη των επιχειρήσεων, συμπεριλαμβανομένων των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων (ΜΜΕ) και της καινοτομίας, και στην ανταπόκριση στις κοινωνικές προκλήσεις προκειμένου να αντιμετωπιστούν άμεσα οι προκλήσεις που προσδιορίζονται στη στρατηγική «Ευρώπη 2020» με τη στήριξη δραστηριοτήτων που καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα από την έρευνα έως την αγορά.» 20-12-2013, Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1291/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου.

3. «Η ανάγκη να προβληματιστούμε σχετικά με το πώς μπορούμε να αποτρέψουμε, να απαντήσουμε και να προστατευτούμε... Η Ευρώπη πρέπει πλέον να κάνει τις επιλογές της. Υπάρχουν τόσες ευκαιρίες όσες και προκλήσεις. Αυτή μπορεί να είναι η ώρα της Ευρώπης» (σ. 3 & 18) COM(2017) 2025 final.

της Ευρώπης» όπου διατυπώνονται πέντε σενάρια¹ που προβλέπουν την κατάσταση της Ευρώπης ανάλογα με τις επιλογές που θα κάνουν οι ηγέτες. Επίσης, ο προβληματισμός για το μέλλον της Ευρώπης συνεχίστηκε με μια σειρά εγγράφων: «η ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης της Ευρώπης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017δ), «η εμβάθυνση της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017ζ), «η τιθάσευση της παγκοσμιοποίησης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017στ), «το μέλλον της ευρωπαϊκής άμυνας», «το μέλλον των οικονομικών της ΕΕ» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017η), με σκοπό να «προσφέρουν διάφορες ιδέες, προτάσεις, εναλλακτικές επιλογές ή σενάρια για την Ευρώπη του 2025, ώστε να ξεκινήσουν οι συζητήσεις» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017β:19).

1. «Σενάριο 1: Συνεχίζουμε κανονικά, Σενάριο 2: Τίποτα περισσότερο από την ενιαία αγορά, Σενάριο 3: Αυτοί που θέλουν περισσότερα κάνουν περισσότερα, Σενάριο 4: Κάνουμε λιγότερα με πιο αποδοτικό τρόπο, Σενάριο 5: Κάνουμε μαζί πολύ περισσότερα», COM(2017) 2025final.

3.2. Η εκπαίδευση ως εργαλείο αντιμετώπισης των προκλήσεων

Η Ευρωπαϊκή Ένωση από την ίδρυσή της έως σήμερα έχει αντιμετωπίσει ποικίλες προκλήσεις και προσπαθεί κάθε φορά αναλύοντας τα δεδομένα και αξιοποιώντας νέα «εργαλεία» να επιτύχει τους στόχους της. Ένα από αυτά τα «εργαλεία» είναι και η εκπαίδευση που η θέση της στην ιστορία της Ένωσης παρουσιάζει διακυμάνσεις, καθώς αρχικά ήταν απύσχα, ενώ σήμερα κατέχει την κυρίαρχη θέση.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική σύμφωνα με τους Σταμέλο & Βασιλόπουλο (2004) και τον Πασιά (2006) διακρίνεται σε τρεις περιόδους. Οι πρώτοι συγγραφείς διαιρούν τις περιόδους με κριτήριο τη θέση που έχει η εκπαίδευση στα ευρωπαϊκά κείμενα και στην ευρωπαϊκή πολιτική και διακρίνουν τρεις περιόδους: α)1957-1976, β)1976-1992 και γ)1993-σήμερα. Ο Πασιάς (2006α:19) υποστήριξε πως η εκπαιδευτική πολιτική ακολούθησε την εξέλιξη της πολιτικής και οικονομικής ανάπτυξης της Κοινότητας και με κριτήριο δύο σημαντικές συνθήκες, τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και τη Στρατηγική της Λισαβόνας, και διακρίνει αντίστοιχα τρεις περιόδους: α)1957-1992, β)1993-1999 και γ)2000-σήμερα. Και οι δύο παραπάνω διαιρέσεις προτάθηκαν από τους συγγραφείς στην αρχή του 21^{ου} αιώνα, 2004 και 2006 αντίστοιχα, δηλαδή στα πρώτα βήματα της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως κυρίαρχου τρόπου αντιμετώπισης των προκλήσεων. Διανύοντας, όμως, τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αι. και μελετώντας την εξέλιξή της τα τελευταία περίπου πενήντα χρόνια, είναι εμφανές πως η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να διαιρεθεί σε δύο ευρύτερες περιόδους, την εποχή προ και την εποχή μετά τη στρατηγική της Λισαβόνας, κρίνοντας το έτος 2000 ως «σημείο καμπής» (Novoa & Jong-Lambert, 2012). Η πρώτη μπορεί να χαρακτηριστεί περίοδος προετοιμασίας και δοκιμαστικής εφαρμογής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η δεύτερη περίοδος ώριμης εφαρμογής και πρώτης αξιολόγησης.

Από το 1971 που χαρακτηρίστηκε «έτος-σταθμός» και «γενέθλιος χώρος» (Πασιάς, 2006α), γιατί συνήλθε πρώτη φορά το Συμβούλιο των υπουργών Παιδείας των έξι κρατών-μελών¹ μέχρι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000 διεξήχθησαν πολλές συζητήσεις, συγκροτήθηκαν ομάδες εργασίας,

1. Βέλγιο, Γαλλία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Λουξεμβούργο και Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας.

υλοποιήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα κατάρτισης και υπογράφηκαν αρκετές συμφωνίες. Παρ' όλα αυτά, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αυτήν την περίοδο δεν ακολούθησε μια γραμμική πορεία αλλά παρατηρήθηκαν περιόδοι έντονης δραστηριότητας αλλά και περιόδοι μειωμένης δράσης (Πασιάς, 2006α:20). Την περίοδο αυτή τόσο η Ευρωπαϊκή Κοινότητα όσο και η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική προσπαθεί να «βρει τον βηματισμό της», για να περάσει στη δεύτερη, πιο ώριμη και συγκροτημένη φάση της, με συγκεκριμένες αρχές, στόχους και δράσεις, όπου η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαδραματίζουν καίριο ρόλο και θεωρούνται απαραίτητες για την εξασφάλιση της ανάπτυξης μιας δυναμικής, καινοτόμου Ευρώπης που να είναι κοντά στον λαό της (European Commission, 2006:5).

Σύμφωνα με το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «*The history of European cooperation in education and training*» (2006) κατά την περίοδο 1948-68 η Εκπαίδευση απουσιάζει από την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, εκτός από τη Συνθήκη της Ρώμης (1957) που προέβλεπε κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης (άρθρο 128), χωρίς όμως να υπάρχει καμία αναφορά στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η Συνθήκη της Ρώμης περιελάμβανε ήδη τους σπόρους της μελλοντικής συμμετοχής της Κοινότητας στην εκπαίδευση. Κατά την περίοδο 1969-84 τίθενται τα θεμέλια της συνεργασίας, καθώς ο Γάλλος Υπουργός Παιδείας Olivier Guichard πρότεινε τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού κέντρου για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, συστήθηκε το 1971 «ομάδα διδασκαλίας και εκπαίδευσης», εγκρίθηκε το 1976 ψήφισμα που έθεσε τα θεμέλια για την κοινοτική συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και περιελάμβανε έξι τομείς προτεραιότητας για δράση: την εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων, στενότερες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη, κατάρτιση τεκμηρίωσης και στατιστικών, ανώτερη εκπαίδευση, διδασκαλία ξένων γλωσσών και ίσες ευκαιρίες και ιδρύθηκαν το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης – Cedefop (1975) και το δίκτυο Eurydice (1980). Τέλος, οι δύο πετρελαϊκές κρίσεις στη δεκαετία του 1970 συνέβαλαν στην προβολή της οικονομικής και κοινωνικής δράσης της Κοινότητας και, κατά συνέπεια, στον ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν όχι μόνο τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και τα εκπαιδευτικά συστήματα στην αναζήτηση λύσεων.

Η περίοδος 1985-1999 αποτελεί μια προσπάθεια των εταίρων να προσδιορίζουν τη θέση της εκπαίδευσης στην πορεία της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και να τη

θεμελιώσουν θεωρητικά, είναι δηλαδή μια περίοδος προβληματισμού και προτάσεων. Τα πρώτα χρόνια (1985-1992) υλοποιούνται μεγάλα προγράμματα¹ στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η κινητικότητα, οι διακρατικές εταιρικές σχέσεις και τα δίκτυα σε βασικούς τομείς για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της Ένωσης - συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρήσεων, κινητικότητα φοιτητών και συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων, αρχική κατάρτιση των νέων. *«Ωστόσο, τα πρώτα προγράμματα, τα οποία επικεντρώθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, δεν κάλυπταν όλους τους τομείς συνεργασίας. Οι δράσεις εξακολούθησαν να αναπτύσσονται εκτός του πεδίου εφαρμογής των προγραμμάτων, ιδίως στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης»* (European Commission, 2006:27).

Το 1992, η εκπαίδευση απέκτησε τελικά το καθεστώς που της άξιζε με τη συμπερίληψή της στη Συνθήκη του Μάαστριχτ (άρθρο 126²) και απορρίπτοντας την «ημι-παράνομη» κατάσταση της (European Commission, 2006:17). Οι νομοθέτες αναγνώρισαν τη σημασία της για την οικοδόμηση της Ευρώπης και έθεσαν τέλος στις νομικές αμφιβολίες και τις διαφορές που απειλούσαν να υπονομεύσουν την ποιότητα της συνεργασίας. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο: να αναπτύξει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών, να ευνοήσει την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών, να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να αναπτύξει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων, να ευνοήσει την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και κοινωνικο-μορφωτικών δραστηριοτήτων, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως (Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων & Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992:48).

Η προετοιμασία για το 2000 έχει δρομολογηθεί τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού λόγου όσο και σε επίπεδο δράσεων και θεωρητικής θεμελίωσης. Έτσι, οι έννοιες της «κοινωνίας της γνώσης» και της «διά βίου μάθησης» έγιναν ολοένα και

1. Comett, Erasmus, Youth, Delta, PETRA, FORCE, Lingua κ.ά., Πασιάς, Γ (2006), τ.Α', σσ. 308-319.

2. *«Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία»*, Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (1992:47).

πιο εμφανείς στις ομιλίες. Τα έξι υπάρχοντα προγράμματα συγχωνεύθηκαν σε δύο μεγάλα προγράμματα (Σωκράτης για την εκπαίδευση και Leonardo da Vinci για επαγγελματική κατάρτιση), τα οποία συμπεριέλαβαν και τον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης (Comenius). Έγγραφα, όπως η Λευκή Βίβλος «Διδασκαλία και μάθηση - προς την κοινωνία της γνώσης» (1995), «Η ολοκλήρωση της Ευρώπης μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» (1997), «Για μια Ευρώπη της Γνώσης, Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη» (2000) προσδιορίζουν «ένα χώρο μελλοντικής πολιτικής με μια ελκυστική γλώσσα και η ρητορική επιβάλλει έναν τρόπο σκέψης της εκπαίδευσης, ορίζοντας ζωτικούς προσανατολισμούς» (Novoa & Jong-Lambert, 2012:135). Το τέλος της δεκαετίας σηματοδοτήθηκε από τη διαδικασία της Μπολόνια (1999), η οποία ήταν η πιο τολμηρή - προσπάθεια σύγκλισης των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη, «καθώς η διαδικασία δεν επιβάλλεται σε εθνικές κυβερνήσεις ή πανεπιστήμια. Αντιθέτως, είναι μια διακυβερνητική, εκούσια δέσμευση»¹. Η Μπολόνια άλλαξε το πρότυπο: δεν ήταν πλέον απλώς ζήτημα κινητικότητας και συνεργασίας, αλλά μάλλον σύγκλισης μεταξύ συστημάτων. Κατά κάποιον τρόπο, η Μπολόνια προέβλεψε την κατεύθυνση της νέας οικονομικής και κοινωνικής στρατηγικής που έπρεπε να υιοθετήσουν οι αρχηγοί κρατών τον Μάρτιο του 2000 στη Λισαβόνα (European Commission, 2006:29). Έτσι, η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίστηκε από μια ολοένα και πιο κοινή προσέγγιση των θεμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά σύμφωνη με «την αρχή της εναρμονιστικής απαγόρευσης»² (Ζμας, 2007:88) και με την αρχή της επικουρικότητας³.

«Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 τα πράγματα φαίνεται ότι έχουν ωριμάσει. Όλα δείχνουν έτοιμα για το μεγάλο άλμα που θα πραγματοποιηθεί την επόμενη δεκαετία του 2000, και αφορά την παρέμβαση και τον έλεγχο της Κοινότητας στο σχεδιασμό της εκπαιδευτική πολιτικής των κρατών-μελών» (Πασιάς, 2006α:476). Τον Μάρτιο του 2000 και 2006, η Ευρωπαϊκή Ένωση καθόρισε μια νέα οικονομική και κοινωνική

1. Η διαδικασία της Μπολόνια: δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11088&from=EN>

2. «...σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία» Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (1992:47).

3. «Στους τομείς που δεν υπάρχουν στην αποκλειστική της αρμοδιότητα, η Κοινότητα δρα σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, μόνον εάν και στο βαθμό που οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης είναι αδύνατον να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και δύνανται συνεπώς, λόγω των διαστάσεων ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης, να επιτευχθούν καλύτερα σε κοινοτικό επίπεδο», Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (1992:13-14).

στρατηγική για την ΕΕ για τα επόμενα δέκα χρόνια, «να γίνει η πιο δυναμική και ανταγωνιστική κοινωνία της γνώσης στον κόσμο» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000) και «να προωθήσει την οικονομική και κοινωνική πρόοδο και ένα υψηλό επίπεδο απασχόλησης και να επιτύχει ισόρροπη και αειφόρο ανάπτυξη» (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2006:11), με αποτέλεσμα η εκπαίδευση και η κατάρτιση να τοποθετούνται στο επίκεντρο αυτής της νέας στρατηγικής, η οποία απαιτούσε πιο ολοκληρωμένη και συντονισμένη δράση των κρατών-μελών. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Νίκαιας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2002:14), η Ένωση θα καθορίσει τις αρχές και τους γενικούς προσανατολισμούς, θα αποφασίσει κοινές στρατηγικές, θα υιοθετήσει κοινές δράσεις και θέσεις και θα ενισχύσει τη συστηματική συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και όλα αυτά θα επιτευχθούν με την «Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) και την παρακολούθηση της προόδου βάσει διαρθρωτικών δεικτών» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000:14). Έτσι, δρομολογήθηκαν πολλά προγράμματα ευρωπαϊκών δράσεων, αποφάσεις, οδηγίες, υπομνήματα, εκθέσεις, ανακοινώσεις, συμπεράσματα, προκειμένου η Ένωση να «προτείνει μέτρα που πρέπει να ληφθούν επείγοντως, για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, γιατί στο σύνολό της υστερεί ως προς τους στόχους της στην οικονομία της γνώσης σε σχέση με ορισμένους από τους κυριότερους ανταγωνιστές της» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003α:6-7). Σύμφωνα με τους Novoa & Jong-Lambert (2012: 139-142) κυριαρχούν τέσσερα χαρακτηριστικά: ταύτιση, διάδοση, μέτρηση και σύγκριση και οι εκπαιδευτικοί όροι που εμφανίζονται τακτικά είναι: ποιότητα¹ (quality), πρόσβαση² (access) και ανοικτότητα³ (openness).

Το 2017, έτος έντονου προβληματισμού για το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο του εορτασμού της 60ής επετείου των Συνθηκών της Ρώμης διατυπώνεται το νέο όραμα για την Ευρώπη: ασφαλή και προστατευμένη, ευημερούσα και βιώσιμη, κοινωνική, ισχυρότερη στην παγκόσμια σκηνή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017γ). Η εκπαίδευση κατέχει και πάλι εξέχουσα θέση στη διαμόρφωση

1. - Δείκτες για την ποιότητα στην εκπαίδευση (2000), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11063>

- Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργημένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, 2007/C 300/07.

- Διασφάλιση της ποιότητας στη Εκπαίδευση, Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη, 2015, Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη.

2. Modernisation of in Europe. Access, Retention and Employability, 2014, Eurydice Report.

3. Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων, COM/2013/0654 final */ Opening up Education. A Support Framework for Higher Education Institutions, 2016, EUR 27938.

της νέας ευρωπαϊκής πολιτικής, καθώς σχεδιάζουν έναν «*Ευρωπαϊκό χώρο Εκπαίδευσης ως το 2025*» που θα συμβάλει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και στην ενδυνάμωση της Ευρώπης. Ο χώρος αυτός θα περιλαμβάνει: κινητικότητα, αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων, ενίσχυση της συνεργασίας σχετικά με την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, βελτίωση της εκμάθησης γλωσσών, προώθηση της διά βίου μάθησης, καινοτομία και καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων, στήριξη των εκπαιδευτικών, δίκτυο ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, επένδυση στην εκπαίδευση, διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και ενίσχυση του αισθήματος της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017η).

3.3. Νέα δεδομένα στην εκπαίδευση

Το 2012 η Ανακοίνωση της Επιτροπής «*Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*», στην οποία τίθενται οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής, αναγνώρισε ότι παρά τις προσπάθειες που έγιναν τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης «*εξακολουθούν να υπολείπονται όσον αφορά την εξασφάλιση των κατάλληλων δεξιοτήτων για την απασχολησιμότητα*» (σ. 2). Προτρέπει τα κράτη-μέλη να επικεντρωθούν σε τρεις παραμέτρους¹:

- **Ποιότητα:** *Οι κατάλληλες δεξιότητες για την κάθε εργασία.*

- **Προσβασιμότητα:** *Με ποιες μεταρρυθμίσεις θα αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και η καθολικότητα της εκπαίδευσης, καθώς και της δια βίου μάθησης.*

- **Χρηματοδότηση:** *Με ποιους πόρους και με ποιους παράγοντες θα γίνουν πραγματικότητα οι μεταρρυθμίσεις των δράσεων που απαιτούνται, για να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ως μοχλών της ανάπτυξης και της τόνωσης της απασχόλησης των νέων (Επιτροπή των Περιφερειών, 2013:52).*

Οι τρεις αυτές παράμετροι ενυπάρχουν σε όλα τα κείμενα που αναφέρονται στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είτε έμμεσα είτε άμεσα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003α:3&16). Η **ποιότητα** που στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνδέεται με το Πρόγραμμα Σπουδών, το περιεχόμενο της γνώσης, το εποπτικό υλικό, τις μεθόδους, την παιδαγωγική, τους φορείς εκπαίδευσης, τον χρόνο μάθησης, την πιστοποίηση και την αξιολόγηση. Η **προσβασιμότητα** που στοχεύει στην αποτελεσματικότητα και την καθολικότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με την πληροφόρηση, τον τόπο, τον χρόνο, το μέσο και τις μορφές μάθησης. Τέλος, η **χρηματοδότηση** που στοχεύει στη γρήγορη και οικονομική υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων συνδέεται με τους φορείς που θα επωμιστούν το κόστος και τα μέσα που θα αξιοποιηθούν. Με κριτήριο αυτές τις παραμέτρους αναλύεται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική πριν και μετά τη Συνθήκη της Λισσαβόνας.

1. Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης, European Commission, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>

3.3.1. Η Εκπαίδευση πριν από τη Συνθήκη της Λισσαβόνας

Στο τέλος της δεκαετίας του '80 και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, ιδιαίτερα μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), άρχισαν να διαφαίνονται με μεγαλύτερη σαφήνεια οι επικείμενες αλλαγές στην εκπαίδευση που έλαβαν τη μορφή «χιονοστιβάδας» την πρώτη και τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Η σημασία που προσέδιδε η Ευρωπαϊκή Ένωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης ξεκίνησε με πιλοτικά σχέδια και δράσεις για την αξιολόγηση της διδασκαλίας σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και στις αρχές του 1997 προχώρησαν σε ένα πειραματικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης καταρτίζοντας έναν πρώτο κατάλογο δεικτών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000α:27) και κατέληξαν το 2000 στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση με την ενίσχυση των μέτρων παρακολούθησης.

3.3.1.1. Τάσεις ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση

Συγκεκριμένα, στα ευρωπαϊκά έγγραφα πριν από τη Συνθήκη της Λισσαβόνας, που χαρακτηρίζονται περισσότερο ως έγγραφα προβληματισμού και μελέτης, τίθενται οι προσανατολισμοί (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 1995α:3), οι βάσεις και οι κατευθυντήριες γραμμές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, τον Ιούλιο του 1995 συγκροτήθηκε μία ομάδα μελέτης από 25 εμπειρογνώμονες υψηλού επιπέδου με σκοπό «να μελετήσουν λεπτομερέστερα τους άξονες που ανοίχτηκαν στη Λευκή Βίβλο (1994) και να ακολουθήσουν μια σειρά πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση» και επομένως, να «προκαλέσουν μια ανοιχτή συζήτηση σχετικά με τις μελλοντικές εξελίξεις» (European Commission, 1997:9-10). Σε όλα σχεδόν τα έγγραφα αυτής της περιόδου διαφαίνονται οι τρεις παραπάνω παράμετροι άλλοτε ρητά και άλλοτε υπόρρητα.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τη βασική επιδίωξη. Ρητά αναφέρεται στο ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας (1989) πως «η ανύψωση του γενικού επιπέδου της εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις μείζονος σημασίας προϋποθέσεις για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη και για την πραγματική εφαρμογή της δημοκρατίας». Αλλά και στα υπόλοιπα ευρωπαϊκά έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής επισημαίνεται πώς επιδιώκεται «ανάπτυξη παιδείας υψηλού

επιπέδου» (Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992:47· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994:148· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 1995α:33 & 1997:3· European Commission, 1997:20) και πως στην εκπαίδευση «η λέξη-κλειδί πρέπει να είναι η ποιότητα» (European Commission, 1997:65). Η βελτίωση της ποιότητας προϋποθέτει την ανανέωση του περιεχομένου, του εποπτικού υλικού, των διδακτικών μεθόδων και των μεθόδων αξιολόγησης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1989:1) και επισημαίνεται πως οι αλλαγές που απαιτούνται στις μεθόδους διδασκαλίας και εκμάθησης επηρεάζονται επίσης από αλλαγές που συντελούνται στον επιχειρηματικό τομέα (European Commission, 1997:69-70).

Συγκεκριμένα, ως προς το περιεχόμενο σπουδών η ποιότητα δύναται να εξασφαλιστεί με την καλλιέργεια: βασικών γνώσεων-δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, εκμάθηση γλωσσών, εισαγωγή στις τεχνολογίες πληροφόρησης), κοινωνικών δεξιοτήτων (διαχείριση σχέσεων, συμπεριφορά στην εργασία), επιχειρηματικών (καινοτομία, δημιουργικότητα, ανάληψη ευθύνης, οργάνωση), οριζόντιων (ικανότητα μάθησης, πρωτοβουλία, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, επίλυση προβλημάτων)¹ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995α:15-16 & 1997), της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1988) και την οργάνωση δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών και έξω από αυτό (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1989). Η ύλη θα χαρακτηρίζεται από «ανοικτότητα»² και ευελιξία, καθώς θα είναι εφικτή η πρόσβαση σε μια πληθώρα πηγών και θα υπάρχει μαζική διαθέσιμη πληροφορία, η οποία θα περιλαμβάνει παραστάσεις επιστημονικής, ανθρώπινης ή κοινωνικής πραγματικότητας και θα διαμορφώνεται από τους χρήστες στο πλαίσιο δικτύων τόσο επίσημων (τυπικής μάθησης) όσο και ανεπίσημων δικτύων (μη τυπικής και άτυπης) ανταλλαγής γνώσεων (European Commission, 1997:114 & 135).

Το κύριο χαρακτηριστικό των διδακτικών μεθόδων είναι η ευελιξία, ιδιαίτερα όταν τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ανεπαρκή (European Commission, 1997:25). Έτσι καλείται να επιλέξει ο εκπαιδευτικός την κατάλληλη κάθε φορά μέθοδο μέσα

1. European Commission, Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Ανάπτυξη δεξιοτήτων, https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-development_el

2. «Η ανοικτή και επαναχρησιμοποιήσιμη πληροφορία αποτελεί βασική προϋπόθεση συμμετοχής και ανάπτυξης στην κοινωνία της γνώσης. Αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία ενός βιώσιμου περιβάλλοντος επαναχρησιμοποιήσιμης πληροφορίας είναι η ύπαρξη των ηλεκτρονικών υποδομών που υποστηρίζουν την παραγωγή, τεκμηρίωση, διασύνδεση, διατήρηση, διάθεση και, τελικά, επανάχρησή της», Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, <http://www.ekt.gr/el/policies/open-data>

από τις προτεινόμενες: προώθηση σχολικών πρωτοβουλιών, συμμετοχή σε διαγωνισμούς, διακρατικές συναντήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1988:6), άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα (European Commission, 1997:22) και κατάργηση στεγανών στις ειδικότητες προκειμένου να γίνει καλύτερη διαχείριση της καινοτομίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 1995β:58), ανάπτυξη ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κύριας εκπαίδευσης (Comission of the European Communities, 1993:11), εικονική μάθηση (European Commission, 1997:116), μαθητεία και δοκιμαστική περίοδο άσκησης σε επιχειρήσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1994:148· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995α:28), δίκτυα και συμπράξεις σχολείων στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 1995α:19· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1997:10), διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 1995:20· European Commission, 1997:19), εικονική εκπαίδευση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1997:5-6). Γενικά, προωθείται η απομάκρυνση από την ποσότητα της γνώσης και η υιοθέτηση επαγωγικών και πειραματικών διδακτικών προσεγγίσεων (European Commission, 1997:71).

Για την επίτευξη της υψηλής ποιότητας στην εκπαίδευση αναπτύσσονται πειράματα καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων από εκπαιδευτικούς και υπεύθυνους κατάρτισης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995α:28). Τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι από τη μια η εξατομικευμένη προσέγγιση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1989:1), η προαγωγή της αυτονομίας και η ενίσχυση αυτοπεποίθησης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995α:71), και από την άλλη η ενίσχυση της συνεργασίας με την εργασία σε ομάδα για αλληλεπίδραση και ατομική υπευθυνότητα μέσω της ανάθεσης ρόλων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995α:25). Επομένως, προτείνονται ενεργητικές παιδαγωγικές μέθοδοι για ανάπτυξη της προσωπικότητας, της πρωτοβουλίας, της προσωπικής προσπάθειας έρευνας και πειραματισμού και της ατομικής υπευθυνότητας. Επίσης, οι παραπάνω παιδαγωγικές θεωρούνται αναγκαίες σήμερα για να αναπτυχθεί *«μια παιδαγωγική για την ιθαγένεια, γιατί βασίζονται στην ενίσχυση της κριτικής συνειδητοποίησης και της ανεξαρτησίας της λογικής»* και προτείνεται η συνοριακή παιδαγωγική¹ που

¹ «Δάσκαλοι και μαθητές μπορούν να υιοθετούν μια μορφή συνοριακής γραφής η οποία θα "από-εδαφικοποιεί πολιτικά, πολιτιστικά και γλωσσικά" τις παραχθείσες αφηγήσεις, έτσι ώστε τα ενεχόμενα σε αυτές νοηματικά σχήματα (meaning tropes), μέσω των οποίων δομείται η υποκειμενικότητα, να μην χαρακτηρίζονται από την κυριαρχία πάνω στον Άλλον» (McLaren, 1995, όπως αναφέρεται στο Κόντου, 2012:82-83).

«είναι μια στρατηγική για τη μάθηση για τον πολιτιστικό «Άλλο», εξετάζοντας με κριτικό τρόπο το πώς κατασκευάζονται εικόνες, αναπαραστάσεις και κείμενα και τα κρυμμένα μηνύματά τους. Αυτή η προσέγγιση διευκολύνει την εκμάθηση του τρόπου προσδιορισμού των «συνόρων» των ίδιων, των άλλων, και των συνόρων του εξωτερικού κοινωνικού κόσμου» (European Commission, 1997:19).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται ακόμα με το εποπτικό υλικό, τους φορείς, τον χρόνο μάθησης και την πιστοποίηση. Τα κύρια χαρακτηριστικά που συνδέουν όλα τα παραπάνω είναι το «άνοιγμα» και η ευελιξία. Οι φορείς γνώσης και πληροφόρησης διευρύνονται, καθώς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία γονείς, Πανεπιστήμια και ερευνητικές ομάδες, τοπική κοινωνία, βιβλιοθήκες, επαγγελματικές και πολιτιστικές ενώσεις, κέντρα αναψυχής, επιχειρήσεις, μη κυβερνητικές οργανώσεις κ.ά. (Commission of the European Communities, 1993:7-8). Αυτή η διεύρυνση των φορέων μάθησης και η σύναψη εταιρικών σχέσεων της επίσημης εκπαίδευσης με μη τυπικούς και άτυπους φορείς σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της τεχνολογίας διευρύνει και το εκπαιδευτικό υλικό: εκπαιδευτικά προγράμματα από μέσα ενημέρωσης, εκπαιδευτικά λογισμικά, εξ αποστάσεως εκπαίδευση με πολυμέσα, προσομοιώσεις δεδομένων και πολυμέσων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995β:39· European Commission, 1997:27). Καθώς το εκπαιδευτικό υλικό διαχέεται ελεύθερα προς τους χρήστες, διευρύνεται και ο χρόνος μάθησης και γίνεται *«δια βίου»* (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 1995β) και επηρεάζει με τη σειρά του και τον τρόπο πιστοποίησης της γνώσης. Παράλληλα με την παραδοσιακή μέθοδο της απονομής τίτλων σπουδών από την τυπική εκπαίδευση αναπτύσσονται και άλλοι ευέλικτοι τρόποι πιστοποίησης για αναγνώριση ατομικών δεξιοτήτων, όπως *«σύνταξη ατομικών δελτίων δεξιοτήτων, “πιστωτικές μονάδες”, απονομή ευρωπαϊκών βραβείων και “σημάτων” ποιότητας»* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995α:40 & 1995β:60).

Τέλος, η ποιότητα της εκπαίδευσης προϋποθέτει αξιολόγηση. Σε όλα σχεδόν τα ευρωπαϊκά έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται η αξιολόγηση. Αξιολόγηση πολιτικών, προγραμμάτων, ποιότητας διδασκαλίας, δράσεων, αποτελεσματικότητας εκπαίδευσης, μελέτες αξιολόγησης για συνέπειες, αξιολόγηση περιοδική, αρχική, ενδιάμεση και τελική. Η αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητη τόσο για να δικαιολογηθεί η απαραίτητη αύξηση των χρηματοδοτήσεων όσο και για την

εκτίμηση της επάρκειας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως προς τις ανάγκες των στοχευόμενων ομάδων κοινού και την αναζήτηση μέσω αυξήσης της σχολικής επιτυχίας για την ένταξη ή την επαγγελματική αναπροσαρμογή. Επίσης, μπορεί να συμβάλλει στη γνώση και τη διάδοση των εμπειριών και των καλών πρακτικών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995α:30-31). Σύμφωνα με την Ομάδα μελέτης

η αξιολόγηση είναι απαραίτητη όχι μόνο γιατί δίνει πληροφορίες για συνεχή επανεξέταση των επιλογών αλλά η δημόσια προσβάσιμη, κατανοητή και καλά τεκμηριωμένη αξιολόγηση παρέχει μια σαφή εικόνα των διαθέσιμων τύπων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτή η μεγαλύτερη διαφάνεια είναι απαραίτητη προκειμένου οι χρήστες να γνωρίζουν τι κάνουν όταν επιλέγουν ένα συγκεκριμένο πεδίο, εγκατάσταση ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Έτσι, η υγιής αξιολόγηση θα βελτιώσει σημαντικά τη μέση παραγωγικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 1997:134).

Η έννοια της «**προσβασιμότητας**» διατρέχει όλα τα κείμενα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αυτής της περιόδου. Άλλωστε, η οικοδόμηση της Ευρώπης της γνώσης στοχεύει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού χώρου ανοικτού και δυναμικού, επομένως,

πρέπει να προσφέρει σε όλους τους πολίτες της αυξημένες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση ανεξαρτήτως της ηλικίας ή της κοινωνικής τους θέσης. Γι' αυτό είναι σκόπιμο ο ορισμός του εκπαιδευτικού χώρου να ερμηνευτεί υπό την ευρύτερη δυνατή έννοια, με τη γεωγραφική αλλά συγχρόνως τη χρονική διάσταση. Ο εκπαιδευτικός αυτός χώρος αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηεί ο στόχος της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1997:4-5).

Η πρόσβαση συνδέεται με τον τόπο, τον χρόνο, τα μέσα και τις μορφές εκπαίδευσης. Η αυστηρή οριοθέτηση και περιχαράκωση όλων των παραπάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία υποχωρεί και αντικαθίσταται από τα ανοικτά και ευέλικτα ως προς την πρόσβαση συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η εκπαίδευση διαρκεί δια βίου και με τη βοήθεια των μέσων πληροφορικής συντελείται «*οπουδήποτε και ανά πάσα στιγμή και επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να καθορίσει τον ρυθμό... ανοίγοντας μια εναλλακτική διαδρομή μάθησης*» (European Commission, 1997:118). Επιδιώκεται

ευρύτερη πρόσβαση σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, σε νέα εκπαιδευτικά μέσα, σε όλα τα είδη διδασκαλίας και κατάρτισης, στα προγράμματα, στις βάσεις δεδομένων, στις γνώσεις και τις πληροφορίες, στα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, στη διαρκή επιμόρφωση και στη χρηματοδότηση. Επομένως, η τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση επιδιώκεται να γίνουν ισότιμες.

Σημαντικό ρόλο στον ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης διαδραματίζει και η **χρηματοδότηση**. Στα ευρωπαϊκά θεσμικά έγγραφα προβάλλονται τέσσερις κυρίως πηγές και τρόποι χρηματοδότησης. Ο δημόσιος τομέας συνεχίζει να καταλαμβάνει σημαντική θέση ως προς την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994:24). Σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα κατέχει και η κοινοτική χρηματοδότηση στο πλαίσιο της επικουρικότητας¹: κινητικότητα σπουδαστών, υποτροφίες, δραστηριότητες, εκπαιδευτικά προγράμματα (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 1995α). Τρίτη πηγή χρηματοδότησης αποτελεί ο ιδιωτικός τομέας και γι' αυτό προτείνεται η συνεργασία επιχειρήσεων με τα εκπαιδευτικά συστήματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994:146) και η βελτίωση των συγχρηματοδοτήσεων δημόσιου και ιδιωτικού τομέα σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1997:11). Τέλος, νέες μορφές χρηματοδότησης εμφανίζονται. Οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι αναλαμβάνουν ένα μέρος των δαπανών με συγχρηματοδότηση, κουπόνια εκπαίδευσης, φορολογικές ελαφρύνσεις, επιδοτούμενα δάνεια ή με τη δημιουργία ενός "αποθεματικού κεφαλαίου κατάρτισης" (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995α:29). Επίσης, οι δυνατότητες μάθησης που παρέχουν οι σύγχρονες τεχνολογίες μειώνουν το κόστος και η Ομάδα μελέτης προτρέπει «να επιτευχθεί η βέλτιστη από οικονομική άποψη χρήση των πολυμέσων» (European Commission, 1997:119). Προκύπτουν όμως προβληματισμοί με δύο μορφές χρηματοδότησης. Από τη μια με τις δημόσιες χρηματοδοτήσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση που συνοδεύονται από την ενισχυμένη επιθυμία για μεγαλύτερη διαφάνεια των συστημάτων και, κυρίως, για αξιολόγηση της παραγωγικότητας των δημοσίων δαπανών στον τομέα αυτό. Από την άλλη το πρόβλημα είναι πώς θα έχουμε στη διάθεση μας αξιόπιστους δείκτες

1. «Στους τομείς που δεν υπάγονται στην αποκλειστική της αρμοδιότητα, η Κοινότητα δρα σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, μόνον εάν και στο βαθμό που οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης είναι αδύνατον να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και δύναται συνεπώς, λόγω των διαστάσεων ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης, να επιτευχθούν καλύτερα σε κοινοτικό επίπεδο», Άρθρο 3B, Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992.

αναφοράς και κυρίως δεδομένα σχετικά με την ιδιωτική χρηματοδότηση (νοικοκυριά, επιχειρήσεις, κτλ.) (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995α:30).

3.3.2. Η Εκπαίδευση μετά τη Συνθήκη της Λισσαβόνας

Η Συνθήκη της Λισσαβόνας (2000) σηματοδοτεί τη σχέση οικονομίας, κοινωνίας και εκπαίδευσης. Ο νέος στρατηγικός στόχος της Ευρώπης για την επόμενη δεκαετία: «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης», προκειμένου να εξασφαλιστούν περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή, θέτει την εκπαίδευση σε εξέχουσα θέση και τη συνδέει με όλους τους τομείς πολιτικής διακυβέρνησης, καθώς στο εξής θα επιδιώκεται «η ενσωμάτωση της ικανότητας προς μάθηση “χαρά της μάθησης” (*joy of learning*) σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2001:8). Κατά τον απολογισμό της δεκαετίας ο Jose Manuel Barroso (Πρόεδρος Ευρωπαϊκής Επιτροπής) υποστηρίζει πως «το 2010 πρέπει να σηματοδοτήσει ένα νέο ξεκίνημα. Θέλω η Ευρώπη να βγει ισχυρότερη από την οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010α:2) και προτάσσονται τρεις αλληλένδετες και αλληλοενισχυόμενες προτεραιότητες για την ανάπτυξη: έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς (ό.π:12), που υλοποιούνται είτε άμεσα είτε έμμεσα μέσω της εκπαίδευσης. Στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας αναγνωρίζεται και δρομολογείται η «επείγουσα ανάγκη να επενδύσουμε στη νεολαία της Ευρώπης» και συγκεκριμένα στις γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016δ:2) και το 2017 διατυπώνονται οι προβληματισμοί για το μέλλον της Ευρώπης (προβληματισμοί για την οικονομία, για την κοινωνική διάστασή της, για την παγκοσμιοποίηση και την άμυνα)¹ που συνδέονται με πρωτοβουλίες και δράσεις της εκπαίδευσης². Επομένως, η εκπαίδευση θεωρείται «μία από τις καλύτερες επενδύσεις» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016γ:2), «συμβάλλει σε πολλές στρατηγικές και πρωτοβουλίες της ΕΕ» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015α:2) και

1. https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe_el

2. «οικονομική, η κοινωνική και η περιβαλλοντική διάσταση που βρίσκονται στο επίκεντρο των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης (ΣΒΑ) έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό στον προϋπολογισμό της ΕΕ και στα προγράμματα δαπανών. Έχουν ενσωματωθεί στη στρατηγική «Ευρώπη 2020» με στόχο την ανάπτυξη της εκπαίδευσης», Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017η, σ. 15.

«η εκπαίδευση και ο πολιτισμός μπορούν και θα πρέπει να αποτελούν μέρος της λύσης για να αντιμετωπιστούν πολλές από τις προκλήσεις¹ και για να παρασχεθούν τρόποι αξιοποίησης των ευκαιριών που προκύπτουν» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017ι:4).

Η Εκπαίδευση, όμως, πρέπει να προσαρμοστεί στις κοινωνίες της γνώσης και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000). Η ανάγκη μεταρρύθμισης διατυπώνεται με έμφαση σε κάθε θεσμικό κείμενο της Ένωσης σχετικό με την εκπαίδευση κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες: *«ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002:3), *«επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων»* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003α), *«οι νέες ανάγκες στον τομέα της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης απαιτούν ριζικές μεταρρυθμίσεις»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2004:9), *«περαιτέρω ανάπτυξης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009α:3), *«θα απαιτηθούν ενέργειες εκσυγχρονισμού, ενίσχυσης των πολιτικών μας στους τομείς απασχόλησης, εκπαίδευσης, κατάρτισης»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010α:22), *«ριζική αλλαγή στην εκπαίδευση με περισσότερη έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή τη γνώση, τις δεξιότητες και τα προσόντα που αποκτούν οι μαθητές»* (Επιτροπή των Περιφερειών, 2013:52), *«τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να εκσυγχρονιστούν και η ποιότητα της εκπαίδευσης να βελτιώνεται διαρκώς»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016γ:3), *«περαιτέρω προσπάθειες και βήματα προς την πραγματοποίηση του οράματος του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018:7). Η επίτευξη των στόχων των μεταρρυθμίσεων απαιτεί μεγαλύτερη εστίαση, σαφείς στόχους και διαφανή κριτήρια αξιολόγησης προόδου, άρα ένα ισχυρό πλαίσιο διακυβέρνησης. Ομάδες εργασίας, θεματική προσέγγιση, κατευθυντήριες γραμμές, παροχή συμβουλών από ομότιμους, διάδοση ορθών πρακτικών, αξιολογήσεις, υποβολή εκθέσεων κατά χώρα, συστάσεις πολιτικής, προειδοποιήσεις είναι ενδεικτικά μερικές από τις πρακτικές που αξιοποιούνται για την ευόδωση των στόχων της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010α:32-34 & 2015α:9). Γενικότερα, *«πέντε αρχές υποστηρίζουν τη χρηστή*

1. Συνεχιζόμενη ψηφιοποίηση, αυτοματοποίηση, τεχνητή νοημοσύνη, μέλλον της εργασίας, κοινωνική ένταξη, δημογραφικές τάσεις, μετανάστευση, μέσα επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης, λαϊκισμός, ξενοφοβία, βίαιη ριζοσπαστικοποίηση, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2017) 673,σ.3.

διακυβέρνηση»: διαφάνεια, συμμετοχή, λογοδότηση, αποτελεσματικότητα και συνοχή που με τη σειρά τους ενισχύουν τις αρχές της αναλογικότητας και επικουρικότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001:7-8).

Σε όλα τα θεσμικά κείμενα της ΕΕ από το 2000-2018 (προγράμματα, ανακοινώσεις, εκθέσεις, συμπεράσματα, γνωμοδοτήσεις, συστάσεις, προτάσεις) που αναφέρονται στους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων κυριαρχούν τρία μελήματα:

- η ανύψωση του επιπέδου μάθησης (**ποιότητα**),
- η εύκολη πρόσβαση στη μάθηση (**πρόσβαση**) και
- η βέλτιστη χρήση πόρων (**χρηματοδότηση**).

Όλοι οι υπόλοιποι επιμέρους στόχοι υπάγονται στα τρία παραπάνω. Έτσι, **στην ποιότητα** υπάγονται η βελτίωση χαμηλών επιδόσεων, η αναβάθμιση δεξιοτήτων που αποτελεί κοινό σημείο σε όλα τα ευρωπαϊκά κείμενα, η αποτελεσματικότητα, η προαγωγή ισοτιμίας και κοινωνικής συνοχής, η καινοτομία, η δημιουργικότητα και η επιχειρηματικότητα, οι συμπράξεις, οι εταιρικές σχέσεις και οι συνέργειες, οι πρακτικές μορφές μάθησης, η αριστεία, η ποιότητα των διδασκόντων, τα ελκυστικά Προγράμματα Σπουδών, οι αξιολογήσεις με καθορισμένους δείκτες, η επικύρωση της μάθησης και η αναγνώριση των δεξιοτήτων, η απασχολησιμότητα, η ενεργός συμμετοχή του πολίτη στα κοινά, η μείωση φτώχειας. **Στην εύκολη πρόσβαση** υπάγονται η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η ελκυστική και δια βίου μάθηση, η επικύρωση μη τυπικής και άτυπης μάθησης, το ανοικτό περιβάλλον μάθησης, η αύξηση κινητικότητας και ανταλλαγών, η σύνδεση με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας, η πρόσβαση στο Διαδίκτυο και οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι, τα διττά¹ συστήματα εκπαίδευσης, η αύξηση ποσοστού των ατόμων που συνεχίζουν τις σπουδές, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Τέλος, **στη χρηματοδότηση** υπάγονται η αποδοτικότητα κόστους-αποτελέσματος, η ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων, η σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας, η προώθηση της επιχειρηματικότητας, οι «συμμαχίες γνώσης»², η αξιοποίηση της

1. Η μαθητεία στον χώρο εργασίας και ιδίως τα διττά εκπαιδευτικά συστήματα που συνδυάζουν την εκπαίδευση στην τάξη παράλληλα με πρακτική εμπειρία στο χώρο εργασίας μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο και να επιφέρουν τις αναγκαίες αλλαγές για τη δημιουργία απασχόλησης, Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, ΕΟΚΕ, 2013, σ. 62.

2. Οι «συμμαχίες γνώσης» απαιτούν τη συμμετοχή τουλάχιστον έξι οργανώσεων από τουλάχιστον τρεις διαφορετικές χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα (καθώς και τη συμμετοχή τουλάχιστον δύο επιχειρήσεων και δύο επιστημονικών εταίρων), Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014, σ. 14.

τεχνολογίας. Ακόμα και το «*νέο ξεκίνημα*» το 2010 με τις τρεις νέες προτεραιότητες «*έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς*» ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τα τρία παραπάνω μελήματα, καθώς η «*έξυπνη*» συνδέεται με την «*ανάπτυξη οικονομίας βασιζόμενη στη γνώση και την καινοτομία*» (ποιότητα), η «*διατηρήσιμη*» με την «*αποδοτική χρήση πόρων*» (χρηματοδότηση) και «*χωρίς αποκλεισμούς*» με την πρόσβαση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010α:5).

3.3.2.1. Νέες τάσεις στην εκπαίδευση ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση

Η στόχευση της υψηλής **ποιότητας** εκπαίδευσης δρομολογεί σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο σπουδών, στις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, στους φορείς, στον χρόνο, στις μορφές εκπαίδευσης, στην πιστοποίησή τους και στην αξιολόγηση.

Αρχικά, προωθούνται Προγράμματα Σπουδών ευέλικτα και ευπροσάρμοστα (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000α:9· Redecker et al., 2011:11· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014γ:9), ισορροπημένα και όχι υπερφορτωμένα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001:47), ανοικτά στον χώρο και τον χρόνο λόγω των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014β:4), που αντικατοπτρίζουν κοινωνικές, πολιτισμικές και άλλες πολυμορφίες των διδασκομένων (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2017β:5) και ενδιαφέρουν τους μαθητές και που καταρτίζονται σε συνεχή βάση, σε συνεργασία με τα ερευνητικά ιδρύματα, τις επιχειρήσεις και άλλους κύκλους συμφερόντων (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009β:4). Στόχος είναι η εξασφάλιση ενός λειτουργικού τριγώνου γνώσης: εκπαίδευσης-έρευνας-καινοτομίας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009β:3). Πέρα από τις οκτώ βασικές δεξιότητες¹ επιτακτική είναι η ανάγκη καλλιέργειας και νέων που χαρακτηρίζονται ως «*ειδικές, εγκάρσιες, οριζόντιες, μεταβιβάσιμες ή ήπιες, δεξιότητες ζωής, κοινωνικό-συναισθηματικές ή προσωπικές*» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003α:13· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2008:18 & 2016:1· Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010:7· Redecker et al., 2011:10· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α:4, 2012β:9 & 2018:11· ΕΟΚΕ,

1. Το Πλαίσιο Αναφοράς ορίζει οκτώ βασικές ικανότητες: 1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, 2) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, 3) Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, 4) Ψηφιακή ικανότητα, 5) Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn), 6) Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, 7) Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και 8) Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006:13.

2016α:49 & 2016β:13), οι οποίες θα επιτρέψουν στους πολίτες να ανταποκριθούν με ευελιξία και προληπτικά στις αλλαγές. Το πρόγραμμα Σπουδών εμπλουτίζεται με εξωσχολικές δραστηριότητες, εθελοντικές δράσεις, κοινωνικά προγράμματα, π.χ. «κοινωνική επιχειρηματικότητα», που μπορούν να προσφέρουν στοιχεία που να συμπληρώνουν τη σχολική μάθηση (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2014α:20· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016ε:15· Επιτροπή των Περιφερειών, 2018:32) Επιτελείται ριζική αλλαγή στην εκπαίδευση, καθώς περισσότερη έμφαση δίνεται στα «μαθησιακά αποτελέσματα», δηλαδή τη γνώση, τις δεξιότητες και τα προσόντα που αποκτούν οι μαθητές.

Οι αλλαγές στο περιεχόμενο σπουδών επηρεάζουν αναμφίβολα τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές. Η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη παιδαγωγική προτάσσεται σε όλα τα θεσμικά κείμενα, δηλαδή πιο προσωποποιημένες προσεγγίσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις δυνατότητες του καθενός και αναλαμβάνοντας ο κάθε εκπαιδευόμενος την προσωπική ευθύνη της μάθησής του (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2008:18 & 2010:12· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012β:39). Επιπλέον, προωθείται η ομαδική εργασία και ο εθελοντισμός σε δομημένες ή μη μαθησιακές δραστηριότητες, προκειμένου να ενδυναμωθεί η αίσθηση του ανήκειν και της θετικής ταυτότητας μέσα από την αλληλεπίδραση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2006:10· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2008:18 & 2017β:5· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012β:39). Τέλος, προτείνεται η ενεργός και η επαγωγική μάθηση, δηλαδή η εκμάθηση μέσα από την περιέργεια, την ανακάλυψη και τον πειραματισμό, που προάγουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και το επιχειρηματικό πνεύμα (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004:24· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2010:12 & 2015:18). Η υλοποίηση αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης οδηγεί σε λιγότερη απομνημόνευση περιεχομένου και περισσότερο αναζήτηση και χρήση του (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000β:144). Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση του διαδικτύου και των πολυμέσων στη διδακτική πρακτική που προωθεί την άτυπη και τη μεικτή μάθηση, με τη δικτύωση και τις εταιρικές σχέσεις του σχολείου με την τοπική και παγκόσμια κοινότητα, με τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πραγματική ζωή μέσω της μαθητείας και των δραστηριοτήτων εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000γ:7· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000:9· ΕΟΚΕ, 2013:61· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014β:13), τη διεπιστημονική, ερευνητική και εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης και τη

μάθηση μέσω της τέχνης, του παιχνιδιού και των προσομοιώσεων (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009β:4 & 2015:18· Redecker et al., 2011:37, 52 & 56· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015β & 2015γ). Μια νέα κουλτούρα μάθησης με ολιστική προσέγγιση που δεν περιορίζεται πλέον σε συγκεκριμένα ωράρια τάξεων διδασκαλίας, ώστε να γίνουν οι μαθητές δια βίου μαθησόντες, ώστε να ανταποκρίνονται με ενεργό και θετικό τρόπο σε κάθε αλλαγή εκλαμβάνοντας την ως ευκαιρία για νέες ιδέες και νέα μάθηση που θα την αναζητήσουν μόνοι τους (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2008:17).

Το «άνοιγμα» της εκπαίδευσης ως προς την παιδαγωγική και διδακτική πρακτική έχει ως συνέπεια την εμφάνιση νέων φορέων παροχής εκπαίδευσης και επομένως νέων μορφών μάθησης και πιστοποίησης. Το σχολείο αναπτύσσει εταιρικές σχέσεις και διατομεακή συνεργασία με ποικίλους φορείς που μέσα από την αλληλεπίδραση και τα συνεργατικά σχέδια μοιράζονται και δημιουργούν καινούριο περιεχόμενο μάθησης. Οι φορείς ποικίλουν ως προς τη μορφή και τον τόπο δράσης, καθώς μπορεί να είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί, τοπικοί, εθνικοί ή παγκόσμιοι, άτομα ή ομάδες, π.χ. οικογένειες, επαγγελματίες, ΜΚΟ, επιχειρήσεις, σύλλογοι, διοργανωτές δραστηριοτήτων για νέους, τοπικές αρχές και υπηρεσίες, ερευνητικά ιδρύματα, πανεπιστήμια, σχολεία διαφορετικών τύπων και επιπέδων, καθώς και κοινότητες μάθησης με δικτύωση με πολλές επαγγελματικές ομάδες σε περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000α:30· Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2003:6 & 2015:10· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009α:10 & 2017β:5· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α:17 & 2013α:11· ΕΟΚΕ, 2014:31 & 2017:3). Το «άνοιγμα» στη μάθηση και στους φορείς οδηγεί στην ανάγκη επικύρωσης ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης που υλοποιούνται εντός ή εκτός σχολικού περιβάλλοντος και παρέχονται και από φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, εμφανίζονται σταδιακά νέες μορφές πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως ακαδημαϊκές μονάδες, πιστοποιητικά συμμετοχής, βραβεία, «ανοικτά σήματα» ('open badges'), ατομικοί λογαριασμοί εκπαίδευσης (individual learning accounts), προσωπικό χαρτοφυλάκιο προσόντων, Ευρωπαϊκό Διαβατήριο Δεξιοτήτων (Europass). Επομένως, τα όρια μεταξύ τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης διανύουν μια πορεία συρρίκνωσης, καθώς προωθείται και η ισοτιμία των πιστοποιητικών που αποκτώνται μέσω της επίσημης εκπαίδευσης, της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2001:8· Συμβούλιο της

Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001:2 & 2004:16· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012γ:11, 2013α:8· 2016β:18 & 2016στ:19· ΕΟΚΕ, 2016β:51 & 56).

Οι στρατηγικοί στόχοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα στην ΕΕ και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που υλοποιούνται ανά χώρα προς επίτευξη των στόχων θα πρέπει να συνοδεύονται από διαδικασίες αξιολόγησης με δείκτες και επίπεδα αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων («Ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης»), με εθνικές εκθέσεις που εκπονούν τα κράτη μέλη, με πληροφορίες και με στατιστικά δεδομένα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009α:7-8· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013β). Απαιτείται, όμως, περισσότερη έρευνα, υποστηριζόμενη με ανταλλαγή δεδομένων επί των μεθόδων εντοπισμού, καθορισμού, μέτρησης και καταγραφής των αποτελεσμάτων της μάθησης στις μη τεχνικές εγκάρσιες δεξιότητες. Η αξιολόγηση μπορεί να είναι εξωτερική από ένα τμήμα των κεντρικών ή ανώτατων εκπαιδευτικών αρχών ή μια ξεχωριστή υπηρεσία, ασχολούμενη εκ ολοκλήρου με την επιθεώρηση των σχολείων ή εσωτερική (αυτοαξιολόγηση) με τη συμμετοχή των μαθητών, των γονέων και άλλων σχολικών παραγόντων. Μπορεί να είναι ποσοτική που μελετά τις επιδόσεις, τις ακαδημαϊκές μονάδες, το ποσοστό μαθητών ή ποιοτική που εστιάζει στις δράσεις εθελοντισμού ή σε δραστηριότητες συμμετοχής στη δημόσια ζωή, στην προσωπική ικανοποίηση κ.ά. Τέλος μπορεί να είναι αρχική, διαμορφωτική και τελική (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000δ:5· Redecker et al., 2011:60· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015δ· Επιτροπή των Περιφερειών 2018:27). Γενικά, αλλαγές επιδέχεται και η αξιολόγηση, με αποτέλεσμα τη μετάβαση από την αξιολόγηση απόκτησης γνώσης στη μέτρηση δεξιοτήτων και κατανόησης, από την αξιολόγηση αποτελέσματος στην αξιολόγηση διαδικασίας, από την τελική στη διαμορφωτική, από τη μεμονωμένη δοκιμή (γραπτή ή προφορική) στην ποικιλία μορφών αξιολόγησης, από την ετεροαξιολόγηση (εκπαιδευτικός) στην αυτοαξιολόγηση (μαθητής, ομότιμοι) .

Ο δεύτερος στόχος που είναι η εύκολη **πρόσβαση** στη μάθηση επιφέρει αλλαγές στον τόπο, τον χρόνο, τα μέσα, την πληροφόρηση και τις μορφές μάθησης, που είναι επιμέρους τομείς αλλά αλληλένδετοι. Η ευελιξία και η «ανοικτότητα» που χαρακτηρίζει την πρόσβαση στη μάθηση καταργεί τα χρονικά και τοπικά όρια (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013:1· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014β:6). Μάθηση και έξω από τον σχολικό χώρο και έξω από τα σχολικά ωράρια, καθώς οι νέες τεχνολογίες καταργούν τις αποστάσεις και προσφέρουν εύκολη και οικονομική πρόσβαση σε όλες τις πηγές πληροφόρησης και γνώσης. Δίκτυα, μαθήματα εξ

αποστάσεως, μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (MOOCs), ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι (OER-Open Educational Resources), ποιοτικά εκπαιδευτικά λογισμικά, ηλεκτρονική αδελφοποίηση (*e-twinning*), ηλεκτρονικές κοινότητες (π.χ. SCIENTIX) ευρωπαϊκά προγράμματα και κινητικότητα (Erasmus+), αναγνώριση πτυχίων σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι μερικά από τα μέσα που συνεχώς εμφανίζονται και εξελίσσονται για την ευέλικτη πρόσβαση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000ε:26· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001:71· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013α:4 & 15· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2014α:21). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να αποκτούν πλήρη, ή όπου χρειάζεται, τμηματικά επαγγελματικά προσόντα με βάση τις επικυρωμένες εμπειρίες όχι μόνο τυπικής αλλά και μη τυπικής και άτυπης μάθησης (EOKE, 2016β:53). Τέλος, για την επίτευξη της πρόσβασης απαραίτητη και αναγκαία προϋπόθεση είναι η πληροφόρηση. Η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και το διαδίκτυο από τη μια διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να έχει εύκολη και γρήγορη πρόσβαση σε κάθε πηγή πληροφόρησης και από την άλλη οι υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού (δια ζώσης ή διαδικτυακά), σχολικοί σύμβουλοι και πανεπιστημιακοί σύμβουλοι, οργανώσεις νεολαίας και γραφεία εύρεσης εργασίας, καθώς και εργοδότες και διεθνείς οργανισμοί παρέχουν τις κατάλληλες συμβουλές καθώς και καθοδήγηση σε όσους επιθυμούν να εξασφαλίσουν την επικύρωση τυπικών, μη τυπικών ή άτυπων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α:11· 2014β:37 & 2016β:12-13· EOKE, 2016β:55) .

Η **χρηματοδότηση** και πιο συγκεκριμένα η βέλτιστη χρήση πόρων αποτελεί τον τρίτο στόχο των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων και σε όλα τα έγγραφα της ΕΕ που αναφέρονται σε εκπαιδευτικά ζητήματα άμεσα ή έμμεσα υπάρχει αναφορά σε αυτήν. Δύο είναι τα βασικά θέματα που τίθενται: ποιος φορέας αναλαμβάνει το κόστος και με ποιο τρόπο/μορφή μπορεί να γίνει η χρηματοδότηση. Σχετικά με τον φορέα καλούνται όσοι εμπλέκονται στη μάθηση και ιδιαίτερα στη διαβίωση να αναλάβουν το αντίστοιχο κόστος: δημόσιοι φορείς, ιδιωτικοί, ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003α:16· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α:15). Στα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών υπάρχουν τρεις, κυρίως, μορφές χρηματοδότησης: η δημόσια χρηματοδότηση που είναι το απολύτως κυρίαρχο μοντέλο, ενώ η επιχειρηματική και η ατομική χρηματοδότηση είναι οι αναδυόμενες (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2001:21). Επίσης, στα ευρωπαϊκά έγγραφα όλο και περισσότερο καλείται να συνεισφέρει ο ιδιωτικός

τομέας, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης και κατά την έξοδο από αυτήν, με τη μορφή συμπράξεων ή εταιρικών σχέσεων δημόσιου-ιδιωτικού τομέα προκειμένου να κινητοποιήσουν επιπλέον ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003β:3· European Commission, 2013α:8). Ένας άλλος τρόπος χρηματοδότησης είναι η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, καθώς προγράμματα της ΕΕ, όπως το Erasmus+, το COSME και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, ήδη παρέχουν χρηματοδοτική στήριξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014β:7· Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2016:11). Τέλος, η ευρύτερη χρήση της νέας τεχνολογίας και των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων δύναται να συμβάλει στην ελάφρυνση του κόστους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013α:4).

3.4. Νέα δεδομένα στην επιμόρφωση

Οι οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις επιφέρουν αλλαγές όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στον εκπαιδευτικό που καλείται να τις υλοποιήσει. *«Από τη μεταπολεμική εποχή και έπειτα, καμία ίσως περίοδος δεν βρέθηκε αντιμετώπιη με το σύνολο των προκλήσεων που σημαδεύει την τελευταία δεκαετία του αιώνα μας και την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών»* (Eurydice, 1996:7) και *«οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές είναι πλέον οι ουσιαστικοί συντελεστές στη συνολική στρατηγική προς μια κοινωνία και οικονομία της γνώσης»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002:14). Η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης διανύει παράλληλη πορεία με τη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012:17) και κρίνεται πλέον αναγκαία η δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία δεν αποτελεί *«λύση στις ελλείψεις της αρχικής κατάρτισης αλλά άρχισε να νοείται σαν μακροχρόνια διαδικασία συνεχούς εκμάθησης»* (Eurydice, 1996:7). Οι στόχοι της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, κυρίως μετά τη Λισσαβόνα, καθορίζονται και ανανεώνονται ταυτόχρονα και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το γενικότερο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

3.4.1. Αλλαγές στην ΕΕΚ

Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών καθορίζονται και επανακαθορίζονται συνεχώς οι στόχοι της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, όπου οι εκπαιδευτικοί κατέχουν εξέχουσα θέση. Έτσι, το 2002 στο *«Λεπτομερές πρόγραμμα σχετικά με τους στόχους της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη»* επικεντρώνεται σε τρεις στρατηγικούς στόχους: βελτίωση της **ποιότητας** και της αποτελεσματικότητας, διευκόλυνση **πρόσβασης** και εκπαιδευτικά συστήματα **ανοικτά** στον ευρύτερο κόσμο (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002). Το πρόγραμμα *«ΕΚ2020»* (2009) επικεντρώνεται σε τέσσερις στόχους: Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας, Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά και Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα

εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009α) και το 2015 εξακολουθούν να ισχύουν οι παραπάνω στόχοι «*παρέχοντας μια στερεά βάση για τις δραστηριότητες του πλαισίου ΕΚ 2020 έως το 2020*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015α:3)¹.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) το «*συνολικό όραμα*», όπως ορίζει το Ανακοινωθέν της Μπριζ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010β), ή οι «*προτεραιότητες*», σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015), επικεντρώνονται και αυτά στις τρεις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν για την εκπαίδευση: ποιότητα, πρόσβαση και χρηματοδότηση. Με βάση τα δύο παραπάνω κείμενα μπορούμε να κατατάξουμε τις προτεραιότητες ως εξής:

- **Ποιότητα:** υψηλής ποιότητας αρχική ΕΕΚ με βάση την προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010β:7-8), ανάπτυξη των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας, ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων στα προγράμματα σπουδών της ΕΕΚ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015α:15).
- **Πρόσβαση:** ελκυστική και συνεχή, χωρίς αποκλεισμούς ΕΕΚ, προσιτή και προσανατολισμένη στη σταδιοδρομία, ευέλικτα συστήματα ΕΕΚ, διαφανή συστήματα προσόντων, διακρατική κινητικότητα, εύκολα προσιτές και εξαιρετικής ποιότητας υπηρεσίες διά βίου ενημέρωσης, προσανατολισμού και συμβουλευτικής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010β:7-8), μάθηση στον χώρο εργασίας, πρόσβαση όλων στην ΕΕΚ και στα επαγγελματικά προσόντα χάρη σε περισσότερο ευέλικτα και διαπερατά συστήματα, καθιέρωση συστηματικών προσεγγίσεων και δυνατοτήτων για την αρχική και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών και μεντόρων της ΕΕΚ σε σχολικά και εργασιακά περιβάλλοντα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015α:15).
- **Χρηματοδότηση:** βιώσιμη χρηματοδότηση για την ΕΕΚ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010β:5), εξασφάλιση βιώσιμων επενδύσεων σε όλες τις

1.«Ωστόσο, η πολιτική προσοχή πρέπει να επαναπροσανατολιστεί ώστε να στρέφεται τόσο στις πιεστικές προκλήσεις της οικονομίας και της απασχόλησης όσο και στον ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της ισότητας και της αποφυγής των διακρίσεων και στη μεταλαμπάδευση των θεμελιωδών αξιών, τη μετάδοση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων και την ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής στα κοινά», Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015α:3.

μορφές και τα επίπεδα μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της χρηματοδότησης με βάση τα αποτελέσματα και του επιμερισμού του κόστους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015α:14).

Το Ανακοινωθέν της Μπριζ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010β) ορίζει με αναλυτικό τρόπο την τελεσφόρηση των στόχων της ΕΕΚ:

Ο πρώτος στρατηγικός στόχος *«Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας και ενίσχυση της ελκυστικότητας και της χρησιμότητας της ΕΕΚ»* δύναται να υλοποιηθεί με: α) Α-ΕΕΚ ελκυστική επιλογή μάθησης και β) ενίσχυση της αριστείας, της ποιότητας και της καταλληλότητας τόσο της Α-ΕΕΚ όσο και της Σ-ΕΕΚ μέσω βελτίωσης ποιότητας διαδασκόντων, εκπαιδευτών και διευθυντών σχολείων, ευέλικτης πορείας σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, πρακτικών δραστηριοτήτων, παροχής ενημέρωσης και καθοδήγησης υψηλού επιπέδου, εξασφάλισης βασικών ικανοτήτων, διοργάνωσης εκπαιδευτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων με εκστρατείες και διαγωνισμούς δεξιοτήτων, εξασφάλισης τεχνικού εξοπλισμού, εκπαιδευτικού υλικού και υποδομών, συνεργασίας με επιχειρήσεις-κερδοσκοπικές ή μη- για κάλυψη του σχετικού κόστους, μάθησης στον χώρο της εργασίας, κινητικότητας εργαζομένων, δικτύωσης, συμπράξεων μεταξύ κοινωνικών εταίρων, επιχειρήσεων, φορέων παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης, υπηρεσιών απασχόλησης, δημόσιων υπηρεσιών, ερευνητικών οργανισμών και άλλων ενδιαφερόμενων φορέων, ώστε να εξασφαλιστεί η βελτίωση της μεταφοράς πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και η ανάπτυξη γνώσεων.

Ο δεύτερος στρατηγικός στόχος *«Υλοποίηση δια βίου μάθησης και κινητικότητας»* δύναται να υλοποιηθεί με: α) ευέλικτη πρόσβαση στην κατάρτιση και τα επαγγελματικά προσόντα και β) ανάπτυξη μιας στρατηγικής προσέγγισης για τη διεθνοποίηση της Α-ΕΕΚ και της Σ-ΕΕΚ και την προώθηση της διεθνούς κινητικότητας.

Ο τρίτος στρατηγικός στόχος *«Καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας»* δύναται να υλοποιηθεί με χρήση καινοτόμων μεθόδων μάθησης, συνεργασία με καινοτόμες επιχειρήσεις, με *«συμπράξεις γνώσης»*, με την εισαγωγή μεθόδων μάθησης με βάση την εμπειρία, με τη χρήση των ΤΠΕ, την προώθηση ενεργού μάθησης και την προαγωγή επιχειρηματικού πνεύματος.

Ο τέταρτος στρατηγικός στόχος «*Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη*» δύναται να υλοποιηθεί με: α) Α-ΕΕΚ και της Σ-ΕΕΚ χωρίς αποκλεισμούς μέσω καλλιέργειας βασικών και εγκάρσιων ικανοτήτων, παροχής ΕΕΚ κατάλληλης για την αγορά εργασίας, περισσότερης μάθησης στον χώρο της εργασίας και περισσότερων ευκαιριών μαθητείας, ευέλικτων δίοδων μάθησης, αποτελεσματικού προσανατολισμού και παροχής συμβουλών, συμπράξεων με οργανώσεις πολιτών.

Ο πέμπτος στρατηγικός στόχος «*Οριζόντιοι Στόχοι*» δύναται να υλοποιηθεί με μεγαλύτερη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων παραγόντων στον τομέα της ΕΕΚ και μεγαλύτερη προβολή των επιτευγμάτων της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην ΕΕΚ, με συντονισμένη διακυβέρνηση των ευρωπαϊκών και εθνικών μέσων στους τομείς της διαφάνειας, της αναγνώρισης, με τη διασφάλιση της ποιότητας και της κινητικότητας, με ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ της πολιτικής στον τομέα της ΕΕΚ και άλλων συναφών τομέων πολιτικής, με βελτίωση της ποιότητας και της συγκρισιμότητας των δεδομένων για τη χάραξη της πολιτικής της ΕΕ στον τομέα της ΕΕΚ, με αξιοποίηση της στήριξης της ΕΕ (ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία και προγράμματα).

3.4.2. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση

Οι αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως και στην εκπαίδευση, σχετίζονται με την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότησή της. Ως προς την ποιότητα παρατηρούνται νέα δεδομένα στα Προγράμματα Σπουδών, στις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, στους φορείς, στον χρόνο της επιμόρφωσης, στις μορφές και την πιστοποίησή της και τέλος, στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών δράσεων. Ως προς την πρόσβαση σε αυτήν, μεταβάλλεται ο χρόνος και ο τόπος, εμφανίζονται νέες μορφές και μέσα και διευρύνεται η πληροφόρηση. Τέλος, εμφανίζονται νέοι φορείς και νέοι τρόποι χρηματοδότησης.

3.4.2.1. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα

Αρχικά, τα επιμορφωτικά Προγράμματα Σπουδών καλούνται να είναι ευέλικτα, ποικίλα και ευπροσάρμοστα, για να ανταποκρίνονται στις αλλαγές στους

τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2014β:22· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014γ:9), να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να έχουν στέρεες πρακτικές βάσεις και να εξασφαλίζουν την ποιότητα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009γ:8). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τρία είδη υποστήριξης: προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική (European Commission, 2010:17· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013γ:72). Έτσι, οι δράσεις επιμόρφωσης καλύπτουν βασικά θέματα που έχουν σχέση με τα Προγράμματα Σπουδών της εκπαίδευσης, τη διδακτική, την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, την παιδαγωγική, την κοινωνία και την καινοτομία (Eurydice, 1996:29-30· European Commission 2015a:5). Νέα θέματα επιμόρφωσης, όμως, ανακύπτουν ακολουθώντας τις ευρύτερες οικονομικο-κοινωνικές αλλαγές, όπως κατάρτιση στις ΤΠΕ, λειτουργία των Μέσων Ενημέρωσης, διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον ή σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, επίλυση διαφορών και διαχείριση τάξης, διδασκαλία πολυδύναμων δεξιοτήτων, προσεγγίσεις εξατομικευμένης μάθησης, διαμορφωτική αξιολόγηση, υγεία και ασφάλεια στον σχολικό χώρο, συμβουλευτική κ.ά. (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2010:16-17· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015ε:58&73· Scheerens, 2010:67· EU-OSHA:3, European Commission, 2013b:14-15· European Schoolnet, 2013· European Training Foundation, 2018:56). Τέλος, πιο σημαντικό ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης είναι οι τρόποι σκέψης (δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, δημιουργία και μάθηση), οι τρόποι εργασίας (επικοινωνία και συνεργασία), τα εργαλεία για την εργασία (συμπεριλαμβανομένων των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών) και οι δεξιότητες γύρω από την ιδιότητα του πολίτη, τη ζωή και την καριέρα και την προσωπική και κοινωνική ευθύνη για την επιτυχία στις σύγχρονες δημοκρατίες (European Commission, 2012a:22).

Ως προς την παιδαγωγική η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών καλείται να είναι ενεργός (European Training Foundation, 2018:52· European Commission, 2013b:5 & 2014b:22), πρακτική και με βάση την εργασία (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009β:8 & 2007β:9· European Commission, 2005:4, 2012b:26, 2017:41· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014γ:10 & 2016η:2), αυτορυθμιζόμενη (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007α:15) και εξατομικευμένη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016ζ:25), αναστοχαστική (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007α:5 & 17· European Commission, 2017:41· Scheerens, 2010:12) και ενδοσκοπική (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009γ:8), και τέλος, να ακολουθεί διεπιστημονικές και συνεργατικές

προσεγγίσεις (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2007β:7 & 2014β:22· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014γ:9 & 2015ε:55· European Commission, 2005:2, 2013g:34 & 2015b:6). Γενικά, προωθείται το «κλινικο-επαγγελματικό» μοντέλο που περιγράφει τον εκπαιδευτικό «ως έναν αντανακλαστικό επαγγελματία, ο οποίος διεξάγει ενεργά την έρευνα και αξιοποιεί με κριτικό πνεύμα την επιστημονική γνώση για την ενημέρωση της πρακτικής» (European Commission, 2011:2· Darling-Hammond, 2010b:36). Η μεγάλη πρόκληση είναι να εξισορροπηθεί η αυξημένη εστίαση στην εξατομίκευση με την ανάγκη συνεργασίας και ομαδικής εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (European Commission, 2013d:39).

Άμεση είναι η επίδραση αυτής της παιδαγωγικής στις διδακτικές πρακτικές. Αν και οι τυπικές και παραδοσιακές μορφές κατάρτισης επικρατούν, όπως μαθήματα, συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια και διαλέξεις (European Commission, 2015a:4), όπου κυριαρχεί ο λόγος του επιμορφωτή και η παθητική στάση των επιμορφούμενων, αναδύονται νέες μορφές, όπου η εμπλοκή του επιμορφούμενου είναι άμεση, όπως εργαστήρια, έρευνα, σχολικά προγράμματα, δίκτυα και κοινότητες πρακτικής, ψηφιακές πλατφόρμες, διδακτικές επισκέψεις και επισκέψεις μελέτης στο εξωτερικό, καθοδήγηση και παρατήρηση, μάθηση και αξιολόγηση από ομότιμους, ημερολόγια και χαρτοφυλάκια διδασκόντων, διαγωνισμοί, άτυπος ή δομημένος διάλογος, προσομοιώσεις κ.ά. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007α:8· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2014β:23· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015ε:67· European Commission, 2012b:35 & 2018:54· Scheerens, 2010:63· European Training Foundation, 2011:127 & 2018:54· European Schoolnet, 2013:4). Αυτές οι νέες μορφές εστιάζουν στη συμμετοχή σε επίπεδο βάσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015ε:12) και έτσι, συμβάλλουν στην αύξηση της πρακτικής-βιωματικής κατάρτισης (European Commission, 2015a:2), στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης σχετικά με τη διδακτική διαδικασία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2010:16), του προβληματισμού και της ανατροφοδότησης (Scheerens, 2010:33), γεγονός που εξασφαλίζει τη συνέχιση της μελέτης και της προσωπικής ανάπτυξης που προάγει τον επαγγελματισμό και εξασφαλίζει την ανάπτυξη μιας στάσης δια βίου μάθησης (European Commission, 2010:21).

Η υιοθέτηση των νέων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων επηρεάζει άμεσα τον χρόνο και τις μορφές της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αν και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα από τα υποχρεωτικά επαγγελματικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών, δεν ορίζεται ελάχιστη χρονική περίοδος σε πολλά κράτη της

Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008:47· European Commission, 2018:12). Ο χρόνος της επιμόρφωσης εξετάζεται σε ένα μακρο-επίπεδο και σε ένα μικρο-επίπεδο. Ως προς το μακρο-επίπεδο σε όλα τα θεσμικά κείμενα της ΕΕ προβάλλεται η ανάγκη της συνεχούς και αδιάλειπτης επαγγελματικής ανάπτυξης που θα περιλαμβάνει σε ένα ενιαίο συνεχές συνεκτικό σύνολο την αρχική κατάρτιση, το στάδιο ένταξης και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009γ:7 & 2014β:22· Scheerens, 2010:12· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015ε:42· European Commission, 2015b:24 & 2017:45). Ως προς το μικρο-επίπεδο, αν και διατηρείται το μοντέλο της επιμόρφωσης εκτός ωρών εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008:50), ώστε να ενημερώνεται το εκπαιδευτικό προσωπικό για νέες εξελίξεις, όλο και περισσότερο προβάλλεται και προωθείται η άποψη πως η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να ενσωματωθεί στην καθημερινή εργασία (Ala-Mutka, Redecker, Punie, Ferrari, Cachia & Centeno, 2010:39· European Commission, 2017:47), ώστε ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει τακτικά πληροφόρηση και ανατροφοδότηση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009γ:8 & 2014β:23) και «η ενημέρωση των δεξιοτήτων θα έχει γίνει ένα συνεχές έργο» (Ala-Mutka et al., 2010:24). Όσον αφορά τις μορφές ή τα είδη επαγγελματικής εξέλιξης, οι παραδοσιακές αποσπασματικές μορφές επιμόρφωσης μακριά από το σχολείο (European Commission, 2017:49) δίνουν τη θέση τους σταδιακά σε πιο συνεχείς μορφές που ενσωματώνονται στην καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών, όπως οι συζητήσεις με τους συναδέλφους, η συμμετοχή σε δίκτυο, η ατομική ή συμμετοχική έρευνα (School-based professional development) κ.ά. (Scheerens, 2010:198· European Commission, 2013d:34· European Training Foundation, 2018:41). Επομένως, αναδύεται ένα νέο μοντέλο υβριδικής μάθησης που συνδυάζει τις τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης, που το ενισχύουν οι κινητές τεχνολογίες και η ταχύτερη πρόσβαση στο διαδίκτυο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007α:13· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2007β:8· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016ζ:25· European Commission, 2013d:38).

«Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι πλέον ανοικτά σε νέους φορείς και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να οικοδομήσουν ισχυρές και χωρίς αποκλεισμούς κοινότητες που υποστηρίζουν πλούσιες εμπειρίες μάθησης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013α:3 & 2016ζ:25). Οι νέοι φορείς μπορεί να είναι κρατικοί ή μη (Υπουργεία, δημόσιες υπηρεσίες, ιδιωτικοί οργανισμοί, εταιρείες κ.ά.), τοπικοί, εθνικοί ή διεθνείς, άτομα ή ομάδες, να εργάζονται σε πολλαπλά πλαίσια, όπως

Πανεπιστήμια, σχολεία, επιχειρήσεις, ΜΚΟ, δίκτυα, σωματεία, ενώσεις, κέντρα κατάρτισης κ.ά. (Eurydice, 2006:58· Ala-Mutka et al., 2010:39· European Commission, 2012a:13 & 2017:42· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016ζ:18). Ο διάλογος, η συνεργασία, η δικτύωση, οι εταιρικές σχέσεις και οι συμπράξεις μεταξύ των φορέων κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και με τους εκπροσώπους της αγοράς εργασίας και του κοινωνικού συνόλου, μπορούν να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες και ιδέες κατά τον σχεδιασμό και την παροχή των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών (European Commission, 2005:5 & 2012b:37· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2014β:23· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016ζ:9).

Καθώς οι φορείς διευρύνονται και καλύπτουν όλα τα είδη εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη), προκύπτει η ανάγκη αναπροσαρμογής των τρόπων πιστοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων. Έτσι, αν και κυριαρχεί και αναγνωρίζεται ευρέως η πιστοποίηση από την τυπική εκπαίδευση (Πτυχίο, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, Διδακτορικό), αναδύονται νέες μορφές πιστοποίησης από τη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, όπως πιστοποιητικό, «ανοικτά σήματα», (‘open badges’), πίστωση ακαδημαϊκών μονάδων μέσω των ευρωπαϊκών εργαλείων ECVET, ECTS (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010β:15) κ.ά., με τα οποία πιστοποιείται ότι ο διδασκόμενος έχει ολοκληρώσει ένα κύκλο μαθημάτων ή έχει αποκτήσει μια συγκεκριμένη δεξιότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014β:17). Επίσης, στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη η πιστοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων αποτελεί κριτήριο για αύξηση μισθού, προαγωγές, κινητικότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008:52· 2013γ:60-61 & 2015ε:76· European Commission, 2012a:36 & 2018:57). Το μείζον θέμα της πιστοποίησης σήμερα είναι μια κοινά αποδεκτή για την Ευρώπη αναγνώριση της μη τυπικής και ιδιαίτερα της άτυπης μάθησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010β:7· Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2010:15).

Η αξιολόγηση του συστήματος συνεχούς επιμόρφωσης, που αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την ποιότητά της, διανύει περίοδο αναζήτησης λύσεων και συνεχούς αναπροσαρμογής. Ενώ το 1996 «*οι οργανωτικές αρχές δεν έχουν καταστρώσει ακόμη μια γενική στρατηγική για την αξιολόγηση*» (Eurydice, 1996:31), το 2007 η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κρίνει πως ένας από τους 20 βασικούς δείκτες για την παρακολούθηση της προόδου όσον αφορά την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση είναι ο «δείκτης» για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών

Κοινοτήτων, 2007β:9). Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης συνάδει με τον τρόπο που ασκούν τη νέα γνώση οι εκπαιδευτικοί, με την αντίδραση των μαθητών και με τα μαθησιακά αποτελέσματα (European Training Foundation, 2011:114· European Commission, 2013b:19). Όμως,

«η διδασκαλία, είναι ένα περίπλοκο επάγγελμα και είναι αδύνατο να μετρηθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών μέσω τυποποιημένων δοκιμών. Τέτοιες πτυχές, όπως η στάση, οι αξίες και η ταυτότητα είναι δύσκολο να καθοριστούν και να μετρηθούν. Περικλείει αναστοχασμό, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, αυτονομία, ευθύνη, δημιουργικότητα, έρευνα και προσωπικές κρίσεις. Οι δείκτες που προσδιορίζουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών πρέπει να αντικατοπτρίζουν αυτές τις αξίες και χαρακτηριστικά» (ATEE, 2006:7-8).

Έτσι, τα εργαλεία και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα συστήματα αξιολόγησης είναι πολλά και ποικίλα. Από τη μία αθροιστικά εργαλεία, όπως εξετάσεις και επιδόσεις, ερωτηματολόγια, δοκίμια, πιστοποιητικά κ.ά. αλλά και διαμορφωτικά, όπως αυτοαξιολόγηση, συνεντεύξεις, αξιολόγηση από ομοτίμους, έρευνα δράσης, χαρτοφυλάκιο, ανάλυση βίντεο κ.ά. (Ala-Mutka et al., 2010:35· European Commission, 2013d:38) προσπαθούν να αξιολογήσουν με έναν πιο συστημικό και ολιστικό τρόπο την ποιότητα των επιμορφωτικών δράσεων. Επίσης, η αξιολόγηση μπορεί να είναι εσωτερική (αυτοαξιολόγηση) ή εξωτερική (Eurydice, 2006:75-76· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009γ:9). Γενικά, η αξιολόγηση θα πρέπει να εξετάζει ως προς τις ανάγκες των εκπαιδευτικών την επάρκεια, την πρόσβαση/διαθεσιμότητα επιμορφωτικών προγραμμάτων, τον χρόνο και το κόστος, τις ευκαιρίες/υποστήριξη και τους περιορισμούς του περιβάλλοντος, τον αντίκτυπο που σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ποιότητα (European Commission, 2013b:15) και ως προς την οργάνωση να εξετάζεται η συνοχή, ο συντονισμός, οι συμπράξεις, η χρηματοδότηση, η επικοινωνία, ο ποιοτικός έλεγχος και οι στρατηγικές διάδοσης (European Commission, 2013b:18-19). Το πιο σημαντικό από όλα είναι οι εκπαιδευτικοί μέσω της αξιολόγησης της επιμόρφωσής τους να λαμβάνουν τακτικά ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους και για τον εντοπισμό των αναγκών τους (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009γ:8· European Commission, 2012a:40 & 2013c:79).

3.4.2.2. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την πρόσβαση

Η πρόσβαση στις επιμορφωτικές δράσεις αποτελεί τη δεύτερη βασική προτεραιότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων, ο χρόνος, ο τρόπος και η πρόσβαση στην πληροφόρηση είναι τα επιμέρους κριτήρια μελέτης των αλλαγών που παρατηρούνται στην επιμόρφωση την τελευταία δεκαετία.

Η παραδοσιακή επιμορφωτική δράση τελείται σε καθορισμένο χώρο εκτός σχολείου, σε καθορισμένη ώρα εκτός σχολικού προγράμματος με καθορισμένη μορφή, συνήθως παρακολούθηση διάλεξης από κάποιον ειδικό στο θέμα. Βασικό χαρακτηριστικό, λοιπόν, των δράσεων αυτών είναι η τοπική και χρονική οριοθέτηση, η απομάκρυνση από τον τόπο εφαρμογής της γνώσης και η ατομικότητα. Οι εξελίξεις στην τεχνολογία και στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν μεταβάλλει το τοπίο της επιμόρφωσης και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ως προς τον χρόνο και τον τόπο δρομολογούνται δύο σημαντικές μεταβολές. Από τη μία η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συντελείται μέσα στον χώρο του σχολείου, μέσα στην τάξη, την ώρα της διδασκαλίας (European Commission, 2018:12), ενσωματωμένη στην καθημερινή εργασία του εκπαιδευτικού με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη μάθηση φορέων (διευθυντής, ομότιμοι, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία κ.ά.), δημιουργώντας μια μαθησιακή κοινότητα, όπου οι σπουδαστές, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές των σχολείων και το εξειδικευμένο και υποστηρικτικό προσωπικό είναι και εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα (European Training Foundation, 2011:110). Από την άλλη δρομολογείται τοπική και χρονική διεύρυνση της επιμόρφωσης, καθώς με τις ανοιχτές τεχνολογίες η μάθηση πραγματοποιείται *«Οπουδήποτε, Οποτεδήποτε μέσω Οποιασδήποτε συσκευής, με την υποστήριξη των Οποίωνδήποτε»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013α:3). Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τελείται καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009γ:8· Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2010:15· European Commission, 2014α:3) και σε οποιοδήποτε μέρος με τις ψηφιακές κοινότητες, τη δικτύωση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs). Τέλος, με την κινητικότητα των εκπαιδευτικών και τις ανταλλαγές η επιμόρφωση τελείται σε χώρο εκτός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που εμπλουτίζει τη διδακτική εμπειρία και πράξη με νέες παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες και πρακτικές.

Η απρόσκοπτη πρόσβαση δύναται να επιτευχθεί με δύο τρόπους «που καταστούν τα συστήματα επιμόρφωσης περισσότερο ανοιχτά, εξωστρεφή, προσβάσιμα και αποδοτικά» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009γ:8), την κινητικότητα και τη δικτύωση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009γ:8· European Commission, 2005:3· 2013c:187, 2013e:200· 2015a:5 & 2017:49· European Training Foundation, 2011:110 &127). Από τη μία η κινητικότητα διευκολύνει τη διάδοση ιδεών και βέλτιστων πρακτικών διδασκαλίας και προάγει τη βελτίωση των γνώσεων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2010:16). Μπορεί να υλοποιηθεί μέσω διακρατικών ανταλλαγών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2010:16· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015ε:13) και συμμετοχής σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα (European Commission, 2005:3). Από την άλλη η δικτύωση – πραγματική ή εικονική – μπορεί να επιτευχθεί σε επίπεδο ατόμου, ομάδας ή σχολείου. Οι συμπράξεις, τα δίκτυα, οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης¹ που μπορεί να είναι διαδικτυακές πλατφόρμες, ιστολόγια, φόρουμ ή άλλοι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης, η αδελφοποίηση είναι μερικά από τα μέσα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν επαγγελματική εμπειρία και να μοιράζονται δικά τους εκπαιδευτικά υλικά ελεύθερα με ομολόγους μέσω της χρήσης ανοικτών αδειών (European Schoolnet, 2013:3· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014β:24). Το eTwinning με πάνω από 200.000 εγγεγραμμένους χρήστες και 100.000 σχολεία και το Scientix² είναι δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα ηλεκτρονικής κοινότητας για καθηγητές στην Ευρώπη, όπου μπορούν να βρουν πηγές και υλικό για αυτομόρφωση, να βρουν συνεργάτες για συνεργατική εργασία στο διαδίκτυο, να συμμετάσχουν σε εξειδικευμένες κοινότητες που ασχολούνται με διάφορα παιδαγωγικά θέματα, να συμμετάσχουν σε εργαστήρια, μαθήματα και συζητήσεις και γενικά να συμμετάσχουν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Ala-Mutka et al., 2010:41· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014β:18· European Commission, 2017:49). Τέλος, η δικτύωση διευκολύνει και την πρόσβαση στην πληροφόρηση, καθώς εκτός από την ανταλλαγή πείρας κι τεχνογνωσίας, μπορεί να συμβάλλει και στην καθοδήγηση της σταδιοδρομίας (European Commission, 2018:13).

1. Κοινότητες μάθησης είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται κοινών στόχων και ίσως κάποιων πεποιθήσεων και αξιών και που συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση μαζί και από το καθένα άλλα. Μπορούν να συναντηθούν πρόσωπο με πρόσωπο ή επικοινωνούν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή τηλεδιάσκεψη (25:110).

2. Η Scientix προωθεί και υποστηρίζει μια πανευρωπαϊκή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών STEM (επιστήμη, τεχνολογία, μηχανική και μαθηματικά), ερευνητές της εκπαίδευσης, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και άλλοι επαγγελματίες της εκπαίδευσης STEM. <http://www.scientix.eu/about>

3.4.2.3. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρηματοδότηση

Η επαρκής χρηματοδότηση της επιμόρφωσης αποτελεί την τρίτη προτεραιότητα για τη διεκπεραίωση και την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Βασικός φορέας χρηματοδότησης είναι οι δημόσιοι φορείς - Υπουργεία, δημοτικές αρχές, σχολεία - ή κυβερνητικοί ή μη οργανισμοί που επιχορηγούνται από το κράτος. Η επιμόρφωση παρέχεται δωρεάν ή καταβάλλονται εφάπαξ επιδόματα στους εκπαιδευτικούς για τα έξοδα ταξιδιού και υλικού ή δίνονται υποτροφίες ή άδειες μετ' αποδοχών, δάνεια και επιδόματα ή παρέχονται φορολογικές ελαφρύνσεις τόσο στους φορείς όσο και στους εκπαιδευόμενους. Συνήθως καλύπτεται και το κόστος αντικατάστασης του προσωπικού του σχολείου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015ε:79). Όμως, η δωρεάν επιμόρφωση παρέχεται κυρίως για δράσεις που θεωρούνται υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς ή σχετίζονται με τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013γ:62 & 2015ε:79· European Commission, 2018:64). Η δημόσια επιδοτούμενη παροχή της ΣΕΑ από τα ίδια τα σχολεία αποτελεί τη δεύτερη συνηθέστερη μέθοδο απαλλαγής των εκπαιδευτικών από το σχετικό κόστος. Η εν λόγω χρηματοδότηση, ωστόσο, δεν αφορά αποκλειστικά σε δραστηριότητες ΣΕΑ. Τα ίδια τα σχολεία είναι εκείνα τα οποία αποφασίζουν τα ποσά τα οποία θα κατανεύουν σε δραστηριότητες ΣΕΑ με γνώμονα τις συγκεκριμένες εκάστοτε ανάγκες και περιστάσεις και ανάλογα με τα αναπτυξιακά τους προγράμματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013γ:62-63 & 2015ε:78). Τέλος, ο τρίτος τρόπος απαλλαγής των εκπαιδευτικών από το κόστος επιμόρφωσης είναι το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο με τις χρηματοδοτικές ευκαιρίες που προσφέρουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το πρόγραμμα Erasmus+ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007α:11· European Commission, 2012α:38· Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2014β:24).

Οι πιο πρόσφατες τάσεις στη χρηματοδότηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις τεχνολογικές εξελίξεις και από την οικονομική κρίση. Νέοι φορείς επιμόρφωσης αναδύονται και προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα στους δημόσιους φορείς (σχολεία, υπουργεία) ή στους εκπαιδευτικούς μεμονωμένα. Έτσι, ιδιωτικές εταιρείες κατάρτισης, μη κυβερνητικοί οργανισμοί (ΜΚΟ) και επιχειρήσεις συνάπτοντας συμπράξεις ή εταιρικές σχέσεις με το κράτος ή τις δημοτικές αρχές, που εποπτεύουν τα σχολεία, ή τα ίδια τα σχολεία, που σχεδιάζουν μόνοι τους το επιμορφωτικό πρόγραμμα, προσφέρουν δωρεάν

επιμορφωτικές δράσεις (European Commission, 2012b:19 & 2018:6). Στην Αλβανία, το Μαυροβούνιο, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, το Κοσσυφοπέδιο και τη Βοσνία και Ερζεγοβίνη φαίνεται ότι μεγάλο μέρος της χρηματοδότησης της ΣΕΑ για επαγγελματίες εκπαιδευτικούς προέρχεται από διεθνείς οργανισμούς δωρητών (European Training Foundation, 2018:31). Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι για την ΣΕΑ υπαγορεύουν πιο οικονομικές λύσεις, όπως η ηλεκτρονική μάθηση (EU-OSHA, 2011:7· European Commission, 2017:49) και η ενδοσχολική μάθηση που είναι ενσωματωμένη στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών (school-based development) (European Commission, 2013b:15). Τέλος, επειδή τα επιμορφωτικά προγράμματα πολλές φορές δεν καλύπτουν τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι συνεισφέρουν μέρος ή το σύνολο των δαπανών ή των εξόδων για τα δικά τους εκπαιδευτικά προγράμματα, ιδιαίτερα για αυτά που οδηγούν στην απόκτηση τυπικών προσόντων (European Training Foundation, 2018:31).

3.5. Σύνοψη

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί πια έναν ισότιμο φορέα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στο παγκόσμιο *forum* για τον προσδιορισμό των αρχών και των κατευθύνσεων της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση και η μάθηση ιδιαίτερα μετά το 2000 κατέχουν κυρίαρχη θέση στη οικοδόμηση της Ευρώπης και η ποιότητά τους αποτελεί το επίκεντρο για μια ανταγωνιστική οικονομία.

Έτσι, το παγκόσμιο πρόταγμα για «οικονομία και κοινωνία της γνώσης» έχει επηρεάσει και την Ευρώπη που προωθεί ιδιαίτερα μετά το 1990 την «*Ευρώπη της γνώσης ως στόχο, ως πεδίο, ως διαμεσολάβηση*» (Πασιάς & Φλουρής, 2005:367). Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς ορίζουν το «*σύστημα γνώσης*»¹ μέσα στο οποίο κινείται η Ευρώπη της γνώσης. Αρχικά, αυτό το σύστημα τροφοδοτείται εννοιολογικά από τον εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο εκπαιδευτικό λόγο, π.χ. παγκοσμιοποίηση, οικονομία της γνώσης, απασχολησιμότητα κ.ά. και συνδέεται με «*πολιτικές ρύθμισης*»: εκσυγχρονισμός, προσαρμογή, σύγκλιση. Έπειτα, ακολουθούν οι «*πολιτικές της γνώσης*», όπως αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, λογοδοσία, αξιολόγηση κ.ά., που ρυθμίζουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία συνδέεται με τη σειρά της με την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, τη δια βίου μάθηση, τα δίκτυα, την κινητικότητα κ.ά. Σύμφωνα με Lawn & Grek, (2012:98) τα συστήματα εκπαίδευσης δημιουργούνται, ταξινομούνται, συστηματοποιούνται, ελέγχονται και βελτιώνονται μέσω νέων εργαλείων ήπιας διακυβέρνησης, της σύγκρισης και της αξιολόγησης.

Στο πλαίσιο αυτό επαναπροσδιορίζεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η εκπαίδευση-επιμόρφωσή του. Σύμφωνα με τον Σταμέλο (2001:85-860) καλείται να κινηθεί σε δύο επίπεδα, το υπερ-εθνικό και το ενδο-εθνικό. Στο πρώτο επίπεδο οφείλει να ανταποκριθεί στα εκπαιδευτικά αιτήματα της παγκοσμιοποίησης, όπως ορίζονται από τους διεθνείς οργανισμούς και από την Ευρωπαϊκή Ένωση («*ευρωπαϊκοποίηση*»). Όσον αφορά το δεύτερο επίπεδο φαίνεται πως σταδιακά συρρικνώνεται παραχωρώντας τις αρμοδιότητες του στο υπερ-εθνικό. Έτσι, αναδύεται ένα μοντέλο «*ευρωπαϊού εκπαιδευτικού*» που συνεχώς προσιδιάζει στο

1. «Ως σύστημα γνώσης θεωρούμε/ορίζουμε τους σχηματισμούς του “επιστημονικού λόγου”, οι οποίοι οργανώνονται σε ενιαία μορφή, συγκροτούν ένα σύνολο αρχών και κανόνων νομιμοποίησης και αναπαραγωγής της γνώσης, συγκλίνουν με θεσμούς και πρακτικές και γίνονται φορείς σημασιών για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο», Πασιάς & Φλουρής, 2005:374.

μοντέλο του «παγκόσμιου εκπαιδευτικού» (Ρουσσάκης, 2011). Οι δεξιότητες/ικανότητες που καλείται να αναπτύξει αυτός ο νέος τύπος εκπαιδευτικού είναι ποικίλες: μαθαίνει δια βίου, ανιχνεύει και ικανοποιεί τις μαθησιακές του ανάγκες, αυτο-ρυθμίζεται και αυτο-αξιολογείται, προσαρμόζεται στις κοινωνικές αλλαγές και έχει ατομική ευθύνη για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Πατσιάδου, 2016α:285)

«Είναι προφανές ότι ο λόγος της ΕΕ για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εμπεριέχεται στον λόγο της για την εκπαίδευση» (Μπουζάκης, 2005β:163). Επομένως, όπως στην εκπαίδευση των μαθητών, έτσι και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενδιαφέρει η ποιότητα της γνώσης, της πρακτικής, της παιδαγωγικής, των φορέων, της αξιολόγησης και η ποικιλία των μορφών, η ευέλικτη και χωρίς προσκόμματα πρόσβαση στη μάθηση και ο «εταιρικός» τρόπος χρηματοδότησης. Ο εκπαιδευτικός καλείται μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων να οργανώσει, να βιώσει και να αξιολογήσει όλα όσα πρόκειται να εφαρμόσει κατά τη διδασκαλία του στους μαθητές. Γι' αυτό τα προγράμματα μάθησης μαθητών και εκπαιδευτικών παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία. Και οι δύο ασχολούνται με ποικιλία θεμάτων, μαθαίνουν με βιωματικό και αυτόνομο τρόπο, συνεργάζονται, αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες, έχουν πρόσβαση στη μάθηση οπουδήποτε και οποτεδήποτε, αξιοποιούν τόσο την τυπική όσο και τη μη τυπική ή άτυπη μάθηση, συμμετέχουν σε προγράμματα. Γενικά, η μάθηση συντελείται *επί ίσοις όροις* χωρίς αυθεντίες και αποκλειστικούς φορείς μάθησης αλλά σε ένα ανοικτό ισότιμο μαθησιακό περιβάλλον.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο κριτικός «λόγος» των ερευνητών

Εισαγωγή

Οι παγκόσμιες μεταβολές που συντελούνται σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής επηρεάζουν τόσο τα άτομα όσο και τις κοινωνίες. Διαταράσσουν την παγκόσμια τάξη που πλέον γίνεται *«περίπλοκη, πολυ-δικτυακή και αμφιλεγόμενη, στην οποία το διακρατικό σύστημα ενσωματώνεται όλο και περισσότερο σε μια πολυεπίπεδη περιφερειακή και παγκόσμια διακυβέρνηση»* (Held & McGrew, 2004:198). Στη δίνη αυτών των αλλαγών κυρίαρχη θέση κατέχει η εκπαίδευση, καθώς σύμφωνα με το Althusser (1999:91 & 93) *«ο ιδεολογικός μηχανισμός που κυριαρχεί σήμερα στις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες είναι ο σχολικός»* και μάλιστα *«είναι τόσο αθόρυβος!»*.

Τις τελευταίες δεκαετίες δρομολογούνται αλλαγές τόσο στις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες όσο και στις λιγότερο αναπτυγμένες. Στόχος όλων η εκπαίδευση να αποτελέσει το όχημα που θα τις οδηγήσει σε καλύτερες συνθήκες ζωής, σε οικονομική ανάπτυξη και σε ομαλότερη προσαρμογή στα νέα παγκόσμια δεδομένα. Σχετικά με αυτές τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, από τη μια υπάρχει ο «λόγος» των θεσμικών οργάνων, που αναλύθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια και από την άλλη ο «λόγος» των ερευνητών και μελετητών. Οι πρώτοι προτείνουν, προωθούν και υλοποιούν τις μεταρρυθμίσεις, ενώ οι δεύτεροι παρατηρούν, διερευνούν, συγκεντρώνουν δεδομένα και προσπαθούν να ερμηνεύσουν με τα δικά τους επιστημονικά εργαλεία τα αίτια και τις επιδράσεις των μεταρρυθμίσεων. Τα προβλήματα που καλούνται να εξετάσουν σχετίζονται με την ανάγκη να καταστεί το άτομο υπεύθυνο για τη δόμηση των ικανοτήτων του, την κοινωνικοποιητική λειτουργία της εκπαίδευσης, την ποιότητα των γνώσεων που παρέχει η σύγχρονη εκπαίδευση, την ανάγκη ευελιξίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, τους νέους τρόπους αξιολόγησης και χρηματοδότησης και την παγκόσμια συναίνεση στα θέματα εκπαίδευσης προτάσσοντας τη θεωρία του *«ανθρώπινου κεφαλαίου»*. Όλα τα παραπάνω μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις θεωρητικούς άξονες: η παραγωγικότητα-αποδοτικότητα (productivity), η εξωτερική και εσωτερική αποτελεσματικότητα (effectiveness) και η απόδοση λόγου (accountability), υπαγόμενες και οι τρεις αυτές διαστάσεις στην ανάγκη κυβερνησιμότητας (governmentality) (Παπαδάκης, 2003:222-244). Μάλιστα ο Ball

(1993:10) διασαφηνίζει πως το πρώτο που πρέπει οι ερευνητές να ορίσουν με σαφήνεια είναι η έννοια «πολιτική» και ο ίδιος τη διαχωρίζει την πολιτική ως «κείμενο» και πολιτική ως «λόγο», ώστε να προχωρήσει σε περαιτέρω ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με τον Σολομών (1997) η πρώτη συστηματική κοινωνιολογική θεώρηση της εκπαίδευσης έγινε από τον Durkheim στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όμως η έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων περιορίστηκε στο θέμα της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, γιατί δεν υπήρχαν τα κατάλληλα εννοιολογικά εργαλεία. Τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες του αιώνα αναπτύχθηκαν νέες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως η θεωρία των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους του Althusser, η ανάλυση των θεσμών και των πρακτικών που συγκροτούσαν τον γαλλικό σχολικό μηχανισμό των Baudelot και Establet, η θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και της «συμβολικής βίας» του P. Bourdieu και C. Passeron και τέλος, η ανάλυση των πρακτικών πολιτισμικής αναπαραγωγής και των εκπαιδευτικών πρακτικών του B. Bernstein. Τα πρόβλημα με τις τρεις πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι ότι δεν προσέφεραν εννοιολογικά εργαλεία για την περιγραφή πρακτικών, ενώ ο B. Bernstein με τις έννοιες του παιδαγωγικού κώδικα, της ισχύος των συνόρων, της ταξινόμησης και της περιχάραξης προσφέρει τα κατάλληλα εργαλεία ανάλυσης του παιδαγωγικού μηχανισμού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και η θεωρία αυτή δεν παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις που εντοπίζονται, καθώς αξιοποιείται από τους ερευνητές (Beck & Young, 2005:189).

4.1. Κριτικός «λόγος» για την εκπαιδευτική πολιτική στην εποχή της παγκοσμιοποίησης

Αν και το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης¹ είναι άρρηκτα συνδεδεμένο αρχικά με την οικονομία, τις τελευταίες δεκαετίες επεκτείνεται η δράση του και σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και πολιτικής ζωής (Μπεκ, 1999:28), συνιστώντας σύμφωνα με τον Πανούση (2005:162) «μια νέα γεωγραφία εξουσίας». Η εκπαίδευση κατέχει κυρίαρχη θέση στα «εργαλεία» της παγκοσμιοποίησης για την ευόδωση των στόχων της και οι διεθνείς οργανισμοί είναι οι φορείς που προωθούν σε παγκόσμιο επίπεδο τις πρακτικές της (Ball, 1998:124).

Έτσι, οι διεθνείς οργανισμοί όλο και συχνότερα παρεμβαίνουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Σύμφωνα με τον Καζαμιά (2005:94) ο λόγος και οι πρακτικές τους διαπνέονται από «έντονο οικονομιστικό ήθος, ορθολογική λειτουργικότητα, νεοφιλελεύθερες αξίες και μια επιχειρησιακή ηθική». Παράγουν εκπαιδευτική πολιτική που εμφανίζει αρκετά κοινά σημεία και λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις λόγω της αυξανόμενης νομιμοποίησης και ισχυροποίησης του ρόλου τους (Μούτσιος, 2012:101). Έτσι, παρατηρούνται στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω μεταρρυθμίσεων, διεθνών αξιολογήσεων (PISA, PIAAC, TALIS, ARWU) και συμμετοχής σε παγκόσμια εκπαιδευτικά προγράμματα (Μπουζάκης, 2005α:139· Καζαμιάς, 2005:98· Γούβιας-Θεριανός, 2014:117 & 403· Adnett, 2010· Ball, 2010· Yates & Young, 2010),
- ιδιωτικοποίηση και νεοφιλελεύθερη πολιτική μέσω συμμετοχής ιδιωτών στην εκπαίδευση, δανεισμού τεχνικών από τον ιδιωτικό τομέα, επιλογής σχολείου κ.ά. (Μπουζάκης, 2005α:140· Morris, 2012),
- αποκεντρωτική πολιτική μέσω ενίσχυσης των τοπικών παραγόντων και των εταιρικών σχέσεων (Charlier-Moens, 2005· Γούβιας-Θεριανός, 2014:116),

1. «το μεγαλύτερο τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας προσδιορίζεται από παγκόσμιες διεργασίες που ακυρώνουν εθνικές οικονομίες, κουλτούρες και σύνορα, και αναδεικνύουν μια παγκόσμια οικονομία που καθοδηγείται από τις ανεξέλεγκτες δυνάμεις της αγοράς», Μπουζάκης, 2005:136.

- λογοδοσία και αξιολόγηση μέσω διεθνών εξετάσεων, μέτρησης αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των σχολείων (Lingard, 2011· Webb, 2011· Zoost, 2011· Morris, 2012:92· Dobbins & Mantens, 2012),
- εξατομίκευση (Gillies, 2011)
- μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Αλεξίου, 2005:120· Altinyelken, 2011),
- νέες παγκόσμιου κύρους δεξιότητες και ευελιξία (Charlot, 2004:267· Bonal & Ramma, 2010) και
- δια βίου μάθηση (Τσαούσης, 2009· Νικολακάκη, 2012α)

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της νέας παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής ερευνούν, μελετούν και αξιολογούν οι ερευνητές είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των χωρών τους είτε σε γενικότερο πλαίσιο ανάλυσης των νέων αυτών πολιτικών. Εξετάζοντας ενδεικτικά κάποιες από αυτές τις αναλύσεις αναδεικνύεται ο έντονος προβληματισμός των ερευνητών και η αναζήτηση νέων δρόμων εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο οικονομικο-κοινωνικό πλαίσιο.

Αρχικά, λοιπόν, διαπιστώνεται πως τα εθνικά κράτη κάτω από την πίεση του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού και των διεθνών οργανισμών επανεξετάζουν τους οικονομικο-κοινωνικούς θεσμούς τους και επιδιώκοντας να συνδυάσουν την παγκοσμιοποίηση, την οικονομική αποτελεσματικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, επενδύουν στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Αυτές οι στρατηγικές επένδυσης αποσκοπούν σε μια οικονομία υψηλών ικανοτήτων και υψηλών αμοιβών που θα λειτουργεί ως «μαγνήτης» (*“magnet economy”*) (Brown και Lauder, 2011:179). Οι μεταρρυθμίσεις συντελούνται σε χώρες με πολύ διαφορετικές κουλτούρες, στην Ασία, την Ευρώπη, τις ΗΠΑ, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία με κύριο χαρακτηριστικό την αποκέντρωση (Arreman & Holm, 2011) και με τον κίνδυνο να οδηγηθούν σε «εκπαιδευτικό απομονωτισμό όποιες χώρες είναι επιφυλακτικές» (Ζμας, 2007:5). Και «όλα γίνονται χωρίς αναφορά ή ενημέρωση του κοινοβουλίου, χωρίς απόφαση της κυβέρνησης, χωρίς αλλαγή της νομοθεσίας» αλλά «με ενσωμάτωση στον εσωτερικό χώρο διαδικασιών, κανονισμών και ρυθμίσεων που αποφασίστηκαν σε χώρο ευρύτερο του εθνικού, το παγκόσμιο» (Μπεκ, 1999:38 & 61).

Η κυριαρχία των δεικτών, των πινάκων σύγκρισης και των αξιολογήσεων προωθούν γενικότερα τη διαφάνεια και τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο. Χώρες επιτυχημένες με βάση τα διεθνή πρότυπα μάθησης - Φιλανδία, Χονγκ Κονγκ - και χώρες που «αποτυγχάνουν», που υπολείπονται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και υιοθετούν πρακτικές επιτυχημένων χωρών - Δανία, Γερμανία, Αγγλία, Τουρκία κ.ά. (Morris, 2012:92) - είναι το νέο διεθνές πλαίσιο που κινούνται τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτή η διάκριση οδηγεί στην ανάδυση δύο νέων φαινομένων, την «πολιτική των αριθμών» (*“Policy as numbers”*) και την «πολιτική δανεισμού» (*“Policy borrowing”*) στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού. Τόσο η «πολιτική των αριθμών» (Lingard, 2011:368-369· Lingard, 2014:68) όσο και η «πολιτική δανεισμού» (Morris, 2012) παρέχουν πολιτική εξουσία και νομιμότητα και συμβάλλουν στη μετάβαση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση. Πρόκειται δηλαδή για ένα νέο σύστημα «διακυβέρνησης» (*“governance”*) που «τεκμηριώνει» την αλλαγή, που επιτρέπει την αιτιολόγηση μέσω συγκριτικών στοιχείων (PISA), που μπορεί να ενώσει συμμαχίες διαφορετικών ιδεολογικών πεποιθήσεων, που είναι δύσκολο ν’ αμφισβητηθεί, καθώς παρέχει ισχυρή εξωτερική νομιμότητα. Τόσο ο Morris (2012) όσο και ο Katsuno (2010:305) μελετώντας το σύστημα αξιολόγησης στην Αγγλία και στην Ιαπωνία αντίστοιχα συμπεραίνουν πως το σύστημα λογοδοσίας επηρεάζει τις σχέσεις, τις αξίες και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών και πως η δημιουργία νέων σχολείων που ανταγωνίζονται μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις μερικών μαθητών αλλά δε βελτιώνει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, η Koyama (2011:702-703) μελετώντας το σύστημα αξιολόγησης του προγράμματος «*No Child Left Behind (NCLB)*» στις ΗΠΑ διαπιστώνει πως μέσω των τεχνικών αξιολόγησης η μάθηση αντικαθίσταται από την παραγωγή και τη διαχείριση και πως είναι ένας νέος τρόπος χειραγώγησης από μακριά. Τέλος, στη Γαλλία και στην Αγγλία οι «πίνακες πρωταθλήματος» έχουν κάνει τα σχολεία να συμπεριφέρονται περισσότερο όπως οι επιχειρήσεις, ενθαρρύνοντας τους γονείς να συμπεριφέρονται περισσότερο ως καταναλωτές (Power & Frandji, 2010:386).

Έτσι, ένας τρόπος διείσδυσης στις εθνικές παραδόσεις και «ομογενοποίησης» των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι οι αλλαγές που συντελούνται στο θεσμικό, οργανωτικό και επιστημολογικό πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών κάτω από την πίεση των πινάκων απόδοσης του προγράμματος PISA (Ball, 2010:126).

Επιδιώκοντας την απόκτηση των νέων δεξιοτήτων για ένα είδος μαθητή-εργαζόμενου πιο εύπλαστου και ευέλικτου, δίνεται έμφαση στις μαθησιακές διαδικασίες και στα αποτελέσματα και όχι στο περιεχόμενο (ικανότητα να «κάνει» αντί «να ξέρει»), στην επιλογή, στη λογοδοσία, στην ευελιξία, δηλαδή στην εργαλειακή αντίληψη του Προγράμματος Σπουδών, που προωθεί την αυτο-ρύθμιση (Yates & Young, 2010: 5-7). Έτσι, η Αυστραλία κατά τη δεκαετία του '80 και '90 υιοθετεί ένα Πρόγραμμα Σπουδών που αντικατοπτρίζει «ένα ισχυρά ωφελιμιστικό όραμα της εκπαίδευσης» με αύξηση της λογοδοσίας (Yates & Collins, 2008:15). Η Γαλλία δεν μπόρεσε να αγνοήσει τα αποτελέσματα του PISA και να αντισταθεί στις πιέσεις της αυξανόμενης διακρατικής διακυβέρνησης στον τομέα της εκπαίδευσης για να ακολουθήσει το πρότυπο του «επιτυχημένου» φιλανδικού μοντέλου (Dobbins & Martens, 2012). Στη Σλοβενία οι ερευνητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τις αδυναμίες και παραλείψεις στις υποδείξεις του Προγράμματος (Gaber, Cankar, Umek & Tašner, 2012). Η Τουρκία αξιοποίησε τα αποτελέσματα PISA ως εργαλείο εξωτερικής υποστήριξης, για να προωθήσει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που είχαν προαποφασιστεί, δηλαδή λειτούργησε ως εργαλείο πολιτικής χειραγώγησης (Gür, Çelik & Özoğlu, 2011). Ο Καναδάς δρομολόγησε μεταρρυθμίσεις (Campus 2020) στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προσαρμοσμένες στις διεθνείς αξιολογήσεις (PISA) και στις απαιτήσεις της αγοράς, που προωθούν με τη σειρά τους τα ιδανικά του «νέου εργαζόμενου» (ευέλικτου, ανταγωνιστικού, ευμετάβλητου) και του «νέου δασκάλου» και οι ερευνητές διερευνούν τις συγκαλυμμένες μορφές ελέγχου που υποτάσσουν την εκπαίδευση των πολιτών στις οικονομικές επιθυμίες της αγοράς (Beck, 2002:620· Zoost, 2011· Webb, 2011). Αλλά και η Ασία, π.χ. Ιαπωνία απομακρύνθηκε από το συγκεντρωτικό και τυποποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα και *«χρειάστηκε να αναπτύξει μια πιο διεθνή προοπτική στην εκπαίδευση, ώστε να μπορέσει να εργαστεί αποτελεσματικά σε όλο και πιο παγκόσμια περιβάλλοντα»* (Green, 2013:370).

Η ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση είναι ένας άλλος τρόπος για να προωθηθούν ταχύτερα οι αλλαγές και να υλοποιηθεί η νεοφιλελεύθερη πολιτική. Στις αναπτυγμένες κυρίως χώρες έχει καταγραφεί σε πολλές δράσεις, όπως στην επίτευξη του προγράμματος BSF το 2000 *«Χτίζοντας σχολεία για το μέλλον»* στο Ηνωμένο Βασίλειο όπου κλήθηκαν να συνδράμουν και τα ιδιωτικά κεφάλαια (Mahony, Hextall & Richardson, 2010), ενώ *«σήμερα 4000 από τα σχολεία της Αγγλίας ελέγχονται από ιδιωτικές εταιρείες διοίκησης επιχειρήσεων»* (Jones, 2016:262). Στην Αμερική και

συγκεκριμένα στη μεταρρύθμιση των σχολείων της Νέας Υόρκης το 2002 υιοθετήθηκαν επιχειρηματικές έννοιες και πρακτικές (Traver, 2006). Στη Ν. Ζηλανδία από το 2008 κλήθηκαν από τις εθνικές κυβερνήσεις φορείς του ιδιωτικού τομέα να συμμετέχουν στην κρατική εκπαίδευση δίνοντας τους μάλιστα την προσωνομία «*edu-preneurs*» παραφράζοντας το «*entrepreneurs*» και ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη νεότερων μορφών κρατικής διακυβέρνησης της εκπαίδευσης με το να μη χρηματοδοτούν πλήρως την κρατική εκπαίδευση (προεπιλογή) και να ενεργοποιούν τη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα (O' Neill, 2011& 2017:11 & 23). Στην Αυστραλία οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετά το 1980 αντιμετώπισαν την εκπαίδευση ως βιομηχανία και έτσι, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν αναγκαστεί να συμπεριφέρονται όλο και περισσότερο σαν επιχειρήσεις που αναζητούν κέρδος (Connell, 2013:102), όπως και στον Καναδά, στην Ιαπωνία κ.α. Ο Verger (2012) μελετώντας το φαινόμενο «*συμπράξεις ιδιωτικού-δημόσιου τομέα (ePPP)*» υποστηρίζει πως καλύπτει ανεπάρκειες δημόσιας χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα και υποδεικνύει περαιτέρω έρευνα, καθώς στην Αγγλία με τη μεταρρύθμιση του 1988 δίνεται η δυνατότητα επιλογής σχολείου και ιδιωτικών επιθεωρητών (Gray, 2007:196). Τέλος, η ιδιωτικοποίηση αποτελεί έναν άλλο δρόμο προς τη διεθνή τάση για αποκεντρωτική πολιτική στην εκπαίδευση που σύμφωνα με τον Neave (1998:235) «*το αίτημα να “αποποιηθεί” το Κράτος ορισμένες από τις αρμοδιότητές και να ενισχύσει τη διοικητική αυτονομία των σχολικών μονάδων και κατ’ επέκταση και των εκπαιδευτικών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις της τελευταίας δεκαετίας*».

Οι αλλαγές στην παιδαγωγική και ο επαναπροσδιορισμός των διδακτικών μεθόδων αποτελεί ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό που προωθούν όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η απόκτηση γνώσης μέσω μιας εποικοδομητικής διαδικασίας στη μάθηση, όπου επίκεντρο είναι ο μαθητής και επικρατεί η εξατομίκευση, η βιωματική μάθηση μέσα και έξω από το σχολείο, η διεπιστημονικότητα και η συνεργατική μάθηση φαίνεται να δρομολογείται τόσο με τις αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών των χωρών όσο και με επιμέρους εξωσχολικά προγράμματα που παρεισφρέουν τα τελευταία χρόνια στην τυπική μάθηση. Σύμφωνα, όμως, με τις έρευνες η μαθητοκεντρική προσέγγιση απέδωσε σε χώρες αναπτυγμένες και σε προηγμένα κοινωνικά στρώματα, όπως στη Σουηδία και τις ΗΠΑ (Dahlstedt, Fejes & Schönning, 2011), ενώ επιτείνει κοινωνικές και

οικονομικές ανισότητες σε μη αναπτυγμένες χώρες και κοινωνικά στρώματα, όπως στην Τουρκία, γιατί ήταν άνιση η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά βοηθήματα, πόρους και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ (Altinyelken, 2011:155) ή στην Ινδία, (Little, 2010:60), όπου οι ανισότητες στην πρόσβαση οδηγούν και σε ανισότητες στην εκπαιδευτική επιτυχία. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Αλεξίου (2005:120-122) οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις αποδιοργανώνουν περισσότερο τους μαθητές από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, καθώς τέτοιες πρακτικές είναι έξω από τα ταξικά τους *habitus* και συνήθως *«τους λείπουν και οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες, π.χ. αυτονομία, μαθησιακή κουλτούρα, για να αποκτήσει εναλλακτικό περιεχόμενο, δημιουργώντας συγχύσεις και αδράνειες στον μαθητή»*.

Τέλος, η δια βίου μάθηση αποτελεί το νέο πρόταγμα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς υπάρχει δυσχέρεια του εκπαιδευτικού συστήματος να ανασυνταχθεί άμεσα προκειμένου να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα (Τσαούσης, 2009:196). Έτσι, σε συνδυασμό με τη μάθηση στον χώρο της εργασίας (βιωματική μάθηση) και με τον οργανισμό που αποτελεί έναν *«οργανισμό μάθησης»* διαμορφώνει τα νέα δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας που πλέον συμπορεύονται. Η ενεργός και ευέλικτη μάθηση συμβαδίζει με τον ευέλικτο εργαζόμενο (Murphy, 2005· Gillies, 2011· Νικολακάκη, 2012β:321), που γρήγορα ανταποκρίνεται στις αλλαγές, προβλέπει και αναζητά μόνος του ευκαιρίες αξιοποίησης των συνθηκών (αυτο-ρύθμιση). Η ευθύνη μετατοπίζεται από την πολιτεία στο άτομο που αναμορφώνεται συνεχώς μέσω της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις επιταγές της αγοράς. Άλλωστε, *«η εκπαίδευση ενδιαφέρει τις επιχειρήσεις αφενός ως χώρος όπου θα παραχθεί πειθήνιο εργατικό δυναμικό, αλλά και ως αγορά όπου μπορούν να πουληθούν προϊόντα για την κατάρτιση αυτού του εργατικού δυναμικού»* (Παναγιωτόπουλος, 2004:159). Έτσι, η δια βίου εκπαίδευση ειδικότερα από μέσο συνεχούς ανάπτυξης και καλλιέργειας του ατόμου μεταβάλλεται σε εργαλείο καταπίεσης και ευθυγράμμισης με τον κόσμο της αγοράς, συνεχούς *«ανακεφαλαιοποίησης»* του σύγχρονου εργαζόμενου και διαμόρφωσης ενός εύπλαστου παγκόσμιου εργατικού δυναμικού (Webb, 2011:744).

Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα πρόσφορο πεδίο, προκειμένου όλες οι εκπαιδευτικές αλλαγές όχι μόνο να ελεγχθούν για τα αποτελέσματά τους αλλά και να αποκτήσουν επιστημονικά ερείσματα. Η ανταγωνιστικότητα, η στροφή προς την

αγορά, η ιδιωτικοποίηση και η επιχειρηματικότητα είναι τα κύρια χαρακτηριστικά των Πανεπιστημίων σε παγκόσμιο επίπεδο (Γούβιας-Θεριανός, 2014:434-435). Η Σγκαπούρη διεθνοποιεί την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υιοθετώντας διακρατικά προγράμματα, πιο αποτελεσματική χρηματοδότηση και επιχειρηματικό κλίμα (Mok, 2011). Το 2005 ακολουθεί τον δρόμο της διεθνοποίησης και το Πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ παίρνοντας την απόφαση τα περισσότερα μαθήματα να διδάσκονται στα Αγγλικά (Choi, 2010). Η προώθηση της διεπιστημονικότητας στα αμερικάνικα Πανεπιστήμια αποτελεί μια απάντηση στη διεθνή οικονομική ανταγωνιστικότητα που συνοδεύεται από διεπιστημονικά Προγράμματα Σπουδών που σε τακτά χρονικά διαστήματα ανανεώνονται και από συνεργασία με μεγάλες εταιρείες. Η διεπιστημονικότητα, όμως, και η «*περιφερειοποίηση*» (“*genericism*”) της γνώσης (Beck, 2002:621· Beck & Young, 2005:190) αναμένεται να παρουσιαστεί σε χαμηλού επιπέδου Πανεπιστήμια, για να γίνουν πιο ανταγωνιστικά (Barret, 2010:110). Σύμφωνα με τον Adnett (2010) η εισροή ξένων φοιτητών σε αναπτυγμένες χώρες κυρίως του Βορρά αποτελεί σημαντική πηγή εισοδήματος, γι’ αυτό και οι χώρες αυτές προωθούν τη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και ανταγωνίζονται, ενώ οι χώρες αποστολής φοιτητών συναινούν, προκειμένου να ενισχύσουν τα εγχώρια αποθέματα «ανθρώπινου κεφαλαίου». Τέλος, στην Αγγλία παρατηρείται αύξηση εταιρικών σχέσεων-συνεργασιών μεταξύ Πανεπιστημίων και επιχειρήσεων που αποτελεί μια νέα οργανωτική μορφή, όπου συνδυάζεται το δημόσιο με το ιδιωτικό συμφέρον (Ball, 2010:131) και συντελείται αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών τους, κυρίως προσαρμοσμένα στην απόκτηση δεξιοτήτων για συγκεκριμένες επαγγελματικές θέσεις, υπό την νεοφιλελεύθερη θεώρηση του φοιτητή ως πελάτη και της εκπαίδευσης ως επένδυσης που θα φέρει μακροπρόθεσμες και γενναιόδωρες οικονομικές αποδόσεις. Το γεγονός αυτό μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την «κοινωνία της γνώσης», δεδομένου ότι αυτή χαρακτηρίζεται από μια δυναμική αγορά εργασίας που απαιτεί ευρεία γνώση και βασικές ικανότητες και όχι μόνο στενό προσδιορισμό δεξιοτήτων προσανατολισμένες στην εργασία (Boden & Nedeva, 2010:47-48).

4.2. Κριτικός «λόγος» για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

Οι ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης αποτελούν πρόκληση και επιφέρουν μετασχηματισμούς όχι μόνο στα επαγγέλματα αλλά κυρίως στην ταυτότητα των επαγγελματιών. Η σχέση γνώση-εξουσία δέχεται πιέσεις από καταναλωτές δημόσιων υπηρεσιών που αυτοπροσδιορίζονται ως εμπειρογνώμονες και στη συνέχεια ασκούν πιέσεις στον επαγγελματισμό των δημόσιων λειτουργών, με αποτέλεσμα να οδηγούνται οι δημόσιες υπηρεσίες σε πιο εξατομικευμένες πρακτικές και πιο «αγοραιοποιημένες» σχέσεις κράτους-πολιτών (Clarke & Newman, 2009:43). Ένα από τα επαγγέλματα που δέχεται τις μεγαλύτερες προκλήσεις είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος καλείται να μεταμορφωθεί συλλήβδην, προκειμένου να μετουσιώσει σε πράξη όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Το πεδίο δράσης των ερευνητών ως προς τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών κινείται σε τρεις άξονες: i) διερεύνηση του μεταβαλλόμενου πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου που καλείται ο εκπαιδευτικός να δράσει, ii) διερεύνηση της εμπειρίας του σύγχρονου εκπαιδευτικού και iii) διερεύνηση των πρακτικών που μπορούν να ενισχύσουν την πρακτική του και την επαγγελματική του ταυτότητα. Στα περισσότερα κείμενα των ερευνητών διαπλέκονται οι τρεις αυτοί άξονες.

Αρχικά, μελετώντας οι ερευνητές το ευρύτερο πολιτικο-οικονομικό πλαίσιο διαπιστώνουν πως η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης επηρεάζεται από την «αγοραιοποίηση», τον ανταγωνισμό, τον υπερβολικό διαχειριστικό έλεγχο, την αποεπαγγελματοποίηση, τη στενή παρακολούθηση και τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών συστημάτων, γεγονός που προωθεί την υιοθέτηση πρακτικών και αξιών του επιχειρηματικού τομέα, αυξάνει τον έλεγχο στο έργο των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη μείωση της αυτονομίας τους (Gribb, 2009:33-34· Menter, 2009:221). Επίσης, το «άνοιγμα» και η ευελιξία στα Προγράμματα Σπουδών, στον χρόνο, στον τόπο και στον τρόπο μάθησης υποβαθμίζουν τις ταυτότητες υψηλής ειδίκευσης (“*singulars*”) και τη μόνωση των ειδικοτήτων και εξαιτίας της ανάγκης για λιγότερο εξειδικευμένες ταυτότητες αναδεικνύονται, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1980 και μετά, η «περιφεραιοποίηση» της γνώσης (“*genericism*”) και οι επαγγελματικές ταυτότητες λιγότερο μονωμένες και αφοσιωμένες σ’ έναν τομέα (“*regions*”) (Beck, 2002· Beck & Young, 2005:190). Αυτό ωθεί τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον με ένα πλαίσιο εργασίας βραχύβιο, με

«προσωρινές» επαγγελματικές ταυτότητες, με προτεραιότητα στη συνεχή ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, δηλαδή στη συνεχή «εκπαιδευσιμότητά» τους (*“trainability”*) (Bonal & Ramba, 2010:173-174· Beck & Young, 2005:191). Γενικά, παρατηρείται επέκταση του οργανωτικού επαγγελματισμού, όπου κυριαρχούν η αυξημένη τυποποίηση διαδικασιών και πρακτικών, οι τεχνοκρατικοί έλεγχοι, η εξωτερικευμένη μορφή ρύθμισης και τα μέτρα λογοδοσίας (Evetts, 2009:24), η αύξηση της «τεχνικοποίησης» (*“technicization”*) και η αντικατάσταση των «εκπαιδευτικών εθνικών κρατών από υπηρέτες της παγκόσμιας οικονομίας και υπαλλήλους της παγκοσμιοποίησης» (Menter, 2009:225) και τέλος, η μετάβαση από «ευέλικτους» (*“flexible”*) επαγγελματίες σε «ευκίνητους» (*“agile”*) με συνεχή κεφαλαιοποίηση του εαυτού (Gillies, 2011:212).

Οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχεδόν σε όλα τα κράτη καλούν τους εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίσουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές τους. Στον Καναδά οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθυγραμμίσει τη διδασκαλία με τις μεθόδους αξιολόγησης στο PISA, καθώς υιοθετούν αυθεντικές πρακτικές, συνεργάζονται με μαθητές, τους βοηθούν να αναγνωρίσουν τις μαθησιακές δυνατότητες και να ανακαλύψουν νέους τρόπους ανάπτυξης (Zoost, 2011). Στην Τουρκία η μεταρρύθμιση προς την εφαρμογή παιδοκεντρικής παιδαγωγικής δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους αρχαιότερους, λόγω ανεπάρκειας κατάρτισης, έλλειψης διδακτικού υλικού και πολυπληθούς τάξης (Altinyelken, 2011). Στο Σικάγο η αλλαγή του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών τους δημιουργεί ηθικό δίλημμα και αναγνωρίζουν ότι «είναι μέρος της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης της δημόσιας εκπαίδευσης» (Lipman, 2011:77). Ο Reeves (2011:109) μελετά τον θεσμό του Chartered Teacher και Advanced Chartered Teacher (2001-2003) στη Σκωτία και διαπιστώνει πως προωθείται «ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού με πιο υψηλά προσόντα, πιο αποτελεσματικό επαγγελματισμό, που θα αποκτήσει υψηλότερη θέση εντός της κοινότητας». Ο Jones (2009:56) μελετά την πολιτική διδασκαλίας στην Αγγλία και αναφέρει πως ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζεται, απορρυθμίζεται η εργασία τους, αναμορφώνεται η ταυτότητά τους και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εκτάσεις νεοφιλελεύθερης κοινωνίας της γνώσης, όπου η άσκηση νέων ειδών ικανοτήτων συνοδεύεται από απώλεια αυτοπροσδιορισμού τόσο στον χώρο εργασίας όσο και της πολιτικής. Τέλος, οι Bonal & Rambla (2003:179-181) μελετώντας τις

εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ισπανία το διάστημα 1990 και 1995 διαπιστώνουν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται υπεύθυνοι για τις καινοτομίες, υπεύθυνοι ν' αναπροσαρμόζουν συνεχώς τις γνώσεις και τις μεθόδους διδασκαλίας και προωθείται ένας νέος επαγγελματίας εκπαιδευτικός εμπειρογνώμονας με πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά, για ν' ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Menter (2009) εκτός από την αναμόρφωση της εργασίας των εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές στον χώρο του σχολείου, έχουν δρομολογηθεί δύο άλλες διαδικασίες που επηρεάζουν άμεσα τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Από τη μία το «άνοιγμα» του σχολείου στον κόσμο και στην κοινωνία οδήγησε στον κατακερματισμό του εργατικού δυναμικού στον χώρο του σχολείου, καθώς όλο και περισσότερο βοηθητικό προσωπικό εισέρχεται σε αυτό και όλο και περισσότερο αυξάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μια σειρά δραστηριοτήτων που πολλές φορές είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη, π.χ. φυσικός και σύμβουλος. Από την άλλη η μετανάστευση του εκπαιδευτικού προσωπικού, π.χ. τα σχολεία του Λονδίνου εξαρτώνται από τη διεθνή αγορά εργασίας, στις Μαλδίβες το 50% των εκπαιδευτικών έρχονται από την Ινδία και τη Σρι Λάνκα κ.ά., οδηγεί στην ανάπτυξη μιας παγκόσμιας αγοράς εκπαιδευτικών. Τόσο ο κατακερματισμός των ειδικοτήτων όσο και η διεθνής κινητικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τον επαγγελματισμό τους που αποκτά βραχύβιο χαρακτήρα και υπακούει σε χρησιμοθηρικές τάσεις ανάλογα με τα προτάγματα της εποχής. Η «απο-εθνικοποίηση» των εκπαιδευτικών συντελείται με πολλούς τρόπους σύμφωνα με την Robertson (2013:92-93) κάτω από την πίεση της παγκόσμιας διακυβέρνησης των παγκόσμιων οργανισμών, όπως με την επίκληση κινδύνου για έλλειψη σύγχρονου εκπαιδευτικού εργατικού δυναμικού, με χαλάρωση ορίων, με ανταγωνιστική σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω πινάκων αξιολόγησης και με την είσοδο ιδιωτικών και φιλανθρωπικών οργανισμών στον χώρο του σχολείου. Έτσι, αναδύονται νέες επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών (Robertson, 2000:209-210)

- *δάσκαλος-πολυτεχνίτης, που επιλύει τα προβλήματα*
- *δάσκαλος-διαχειριστής, που είναι κοινωνικά αποτελεσματικός*
- *δάσκαλος-επιτευκτής, που κάνει καλά κάτι*
- *δάσκαλος-προσωρινός, που συμπληρώνει ωράριο*
- *δάσκαλος-περιπλανώμενος, που ασκεί την πρακτική μετακινούμενος.*

4.3.Κριτικός «λόγος» για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Όλο και συχνότερα, όμως, σήμερα οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται και με την ευθύνη της επιτυχίας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και «η δημόσια δυσaréσκεια για τα σχολεία περιλαμβάνει και τη δυσaréσκεια για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» κρίνοντας αναποτελεσματική την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους (Darling-Hammond, 2000:166· Zeichner, 2010:5· Cochran-Smith, 2004:296) και προτάσσοντας ως λύση τον έλεγχο και τη ρύθμιση του έργου τους (Maguire, 2002:264). Μέχρι σήμερα παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στην εφαρμογή, την παιδαγωγική και τη δομή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παγκοσμίως, ανάλογα με τη μορφή του επαγγελματισμού που κυριαρχεί σε κάθε εποχή και σε κάθε τόπο. Από τον «ανενημέρωτο επαγγελματισμό» (“*Uninformed professionalism*”) - την περίοδο πριν από τη δεκαετία του 1980, που συχνά θεωρείται ως η χρυσή εποχή της αυτονομίας των εκπαιδευτικών - επιτακτική προτάσσεται η ανάγκη σήμερα για τον «ενημερωμένο επαγγελματισμό» (“*Informed professionalism*”), «όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε η κυβέρνηση να μπορεί να τους παραχωρήσει μεγαλύτερη αυτονομία, για να διαχειριστούν τις δικές τους υποθέσεις» (Whitty, 2006:2).

Σύμφωνα με τον Ball (2008:50) τρία είναι τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πολιτικής που επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο διδασκαλίας, την ταυτότητα αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αποδοτικότητα (“*performativity*”), ιδιωτικοποίηση (“*privatization*”) και μετατόπιση από την κυβέρνηση της κρατικής διοίκησης (“*government*”) στη διακυβέρνηση των επιχειρήσεων και των δικτύων (“*governance*”). Ο εκπαιδευτικός αρχικά οφείλει να είναι παραγωγικός και αποδοτικός, να νιώθει ενοχές για την ανεπάρκειά του, να νιώθει την ανάγκη να βελτιώνεται συνεχώς επαναπροσδιορίζοντας διαρκώς τους στόχους του, να στρέφεται σε δραστηριότητες που φέρουν άμεσα μετρήσιμα αποτελέσματα, ένας επαγγελματίας ως παραγωγική μονάδα που αποδίδει και παράγει και ελέγχεται συνεχώς. Αναδύεται ένας νέος «επιτελεστικός» επαγγελματισμός που θέτει τον εκπαιδευτικό σε επαγρύπνηση και αναλαμβάνει την επαγγελματική του ανάπτυξη. Επίσης, η εμπλοκή των ιδιωτικών φορέων στη δημόσια εκπαίδευση με τη μορφή κερδοσκοπικών εκπαιδευτικών «προϊόντων» (“*profit*”), φιλανθρωπικών (“*philanthropy*”) και εταιρικών σχέσεων (“*hybridisation*”) (Ball, 2010:130) δεν

αφήνει ανεπηρέαστη την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία του με ιδιωτικούς φορείς είτε στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είτε στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους επηρεάζει πρακτικά και ηθικά τον επαγγελματισμό του και οδηγεί στην εμπορευματοποίηση της γνώσης. Τέλος, το νέο σύστημα επιτελεσματικότητας και λογοδοσίας για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων που έχει θέσει το κράτος είναι ο νέος τρόπος διακυβέρνησης που κινητοποιεί τα άτομα να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επίτευξη των στόχων και τη μεγιστοποίηση της απόδοσης τους και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι όλο και περισσότερο εμφανή σήμερα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι **στοχευμένη**, καθώς υπάρχει αυστηρός καθορισμός επιτευγμάτων, *«ορίζεται το “πώς” και το “τι” της διδασκαλίας ως απόδειξη για τις διεθνείς στρατηγικές της Νέας Αγοράς»* (Bredeson, 2000:64· Whitty, 2008:38) και *«η υπηρεσία ή το προϊόν κατάρτισης έχει υψηλό βαθμό προβλεψιμότητας, μια υπόσχεση ότι ορισμένες δράσεις θα οδηγήσουν σε στοχευμένες απαντήσεις και προκαθορισμένα αποτελέσματα»* (Bullough, 2014: 189). Στην Αγγλία η κατάρτιση είναι πλέον σε μεγάλο βαθμό βασισμένη στο σχολείο, μια πιο πρακτική μορφή προετοιμασίας για την επίτευξη πρακτικών ικανοτήτων που καθορίζονται κεντρικά, έτσι οι ευκαιρίες για ΣΕΑ επικεντρώνονται τώρα σε μεγάλο βαθμό στις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών του και όχι του εκπαιδευτικού (Whitty, 2006:6). Είναι **εμπορευματοποιημένη**, καθώς επώνυμες Ακαδημίες, σύμβουλοι και επιχειρηματίες, π.χ. στην Αγγλία, αναλάβουν περισσότερες ευθύνες για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Whitty, 2006:10-11· Ball, 1998:127). Είναι **αξιολογημένη**, καθώς αξιολογούνται όλα τα μαθήματα κατάρτισης, π.χ. στην Αυστραλία σύμφωνα με ικανότητες (“*competences*”) και πρότυπα (“*standards*”) που καθορίζονται σε εθνικό επίπεδο (Whitty, 2014:8) και μάλιστα *«τα Ινστιτούτα κατάρτισης αποτελούν ταυτόχρονα ένα όχημα επιτήρησης που συνδέονται με το καθεστώς της αγοράς και ένα αποθετήριο πρακτικής τεχνογνωσίας»* (Connell, 2013:108). Τέλος, είναι **συνεχής**, καθώς η προηγούμενη κουλτούρα εμπιστοσύνης αντικαθίσταται από τα ιδανικά της υπευθυνότητας, της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας (Hökkä & Eteläpelto, 2014:40) και υποστηρίζεται η έννοια του επαγγελματία σε μια ατελείωτη διαδικασία ή αναζήτηση για βελτίωση, καθώς οι ίδιοι μετουσιώνονται *«σε “πολιτική” όχι σε κάποια ορατή ομή μορφή, αλλά μάλλον μέσω μιας διαδικασίας που τους ωθεί με ενδιαφέρον και*

περιέργεια να βελτιώσουν τον εαυτό τους, να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι» (Perryman, Ball, Braun & Maguire, 2017: 754).

Ο Whitty (2014:9-10) από τη μια υποστηρίζει πως η νέα μορφή επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι μια ποικιλία από τοπικά κέντρα επαγγελματικής ανάπτυξης (*'local' professionalisms*), όμως το γεγονός ότι κεντρικά καθορίζονται οι αρμοδιότητες και τα πρότυπα σημαίνει ότι η ελευθερία επιλογής είναι περιορισμένη. Από την άλλη η Maguire (2002:264) αναφέρεται στην ανασυγκρότηση του «παγκόσμιου» δασκάλου – *“Reconstructing the (Global) Teacher”* – και στην έμφαση στις «προσανατολισμένες στις αρμοδιότητες απόπειρες συνταγογράφησης και στην καθοδήγηση της αγοράς». Υπάρχουν, λοιπόν, σημεία σύγκλισης της πολιτικής ως προς την ΣΕΑ και διαμορφώνονται όλο και περισσότερο με ευδιάκριτο τρόπο τα παγκόσμια ιδανικά που διαμορφώνουν τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Zeichner, 2010:8· Ben-Peretz, Landler-Pardo, Ward & Aderet-German, 2012:10). Αρχικά, η επαγγελματοποίηση συνοδεύει πολλά προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς σύμφωνα και με την Darling-Hammond (2006:4) «η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα με ορισμένες ηθικές και τεχνικές προσδοκίες». Ένα άλλο παγκόσμιο ιδανικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η εξεύρεση της ισορροπίας μεταξύ θεωρίας και πρακτικής. Επίσης, οι διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και την παιδαγωγική και η δια βίου επαγγελματική εξέλιξη είναι βασικά χαρακτηριστικά της «παγκόσμιας» εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν και κάποιες βασικές δομές προκειμένου να υλοποιηθούν τα νέα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ειδικοί θεσμοί και πλαίσια συμβάλλουν στην υλοποίηση, όπως ειδικά κολέγια ή Πανεπιστήμια που αναλαμβάνουν την εκπαίδευσή τους και τη μεταφορά της ευθύνης σε όλο και περισσότερες χώρες για τη συνεχή επιμόρφωσή τους στα σχολεία. «Υπάρχει μια τάση για μεγαλύτερη ομοιομορφία και ομοιογένεια στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις βασικές δομές, καθώς και το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας» (Ben-Peretz et al., 2012:25).

Σύμφωνα με τους ερευνητές πολλά είναι τα προβλήματα που ολόένα προκύπτουν από την αναπροσαρμογή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που χρήζουν μελέτης και περαιτέρω έρευνας. Αρχικά, σύμφωνα με την Cochran-Smith (2004:298) η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί ένα «πρόβλημα πολιτικής»

αλλά ένα «πολιτικό πρόβλημα» (“*teacher education is a political problem, not just a policy problem*”). Στόχος του πρώτου είναι να εντοπιστούν οι πρακτικές που θα φέρουν θετικά αποτελέσματα στις δοκιμασίες αξιολόγησης των μαθητών, ενώ του δεύτερου να αντιμετωπιστεί η διδασκαλία και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως μία ευρύτερη πνευματική και πολιτιστική δραστηριότητα, όπου προετοιμάζονται οι στοχαζόμενοι πολίτες για την παγκόσμια κοινωνία. Ακολουθώντας την πρώτη προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σταδιακά σ’ ένα «μοντέλο της αγοράς» στο οποίο «*η ευημερία των εργαζομένων θα εξαρτηθεί από την ικανότητα να ανταλλάσσουν τις δεξιότητές τους, τις γνώσεις και την επιχειρηματική τους αίσθηση σε μια ανοιχτή παγκόσμια αγορά*» (Brown & Lauder, 2011:174). Έτσι, απειλείται ο ακαδημαϊκός επαγγελματισμός (Hökkä & Eteläpelt, 2014:40· Lunt, 2008:75), και σύμφωνα με τον Crook (2008:23) εξαιτίας της ανταγωνιστικότητας συγχέουν τη φύση του επαγγελματισμού και της επαγγελματικότητας.

Παρατηρείται στροφή από την κοινωνική εμπιστοσύνη του επαγγελματισμού στον επαγγελματισμό του ειδικού που δεν συλλαμβάνει την ένταση ανάμεσα στην ιδεατή εικόνα του μοντέρνου επαγγελματισμού (επικέντρωση στον πελάτη, ανεξαρτησία, αξιόλογος, καλά αμειβόμενος, με επιρροή) και ποια είναι μερικές φορές η πραγματικότητα (κυριευμένος από εργασίες, το φόβο της κρίσης, υπερφόρτωση εργασίας, άγχος).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει ήδη πολλές προκλήσεις. Αρχικά, τείνει να επικεντρωθεί στις δραστηριότητες αντί για τις συνθήκες υπό τις οποίες συμβαίνουν, να εκπαιδεύσει γρήγορα και να πιστοποιήσει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταποκριθούν άμεσα στις εκάστοτε ανάγκες ανά χώρα, π.χ. αύξηση εγγραφών στην Ουγκάντα (Kagoda & Ezati, 2014:189), όμως σύμφωνα με τον Bullough (2014:189) «*οι υπηρεσίες και προϊόντα μπορούν να συσκευαστούν και να πωληθούν, οι διαδικασίες δεν μπορούν*». Σε περίοδο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ενώ οι διευθυντές συναινούν στις πιέσεις της πολιτικής για αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί και αντιστέκονται (Hardy & Lingard, 2008:76-77). Επίσης, η «*ακαταστασία*» σύμφωνα με Bell (όπως αναφέρεται στο Whitty, 2014:11), που δημιουργείται εξαιτίας της εμφάνισης πολλών μικρών συστημάτων κατάρτισης που αναδύονται συνεχώς στον εκπαιδευτικό τομέα λόγω των νέων αγορών και των ευκαιριών κέρδους, προκαλεί το πρόβλημα της επιλογής του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος και το πρόβλημα αυτό εντείνεται, όταν «*από τα 1.300*

ιδρύματα στις Ηνωμένες Πολιτείες που υποστηρίζουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όταν ελέγχθηκαν το 2010, η συντριπτική πλειοψηφία κρίθηκε στην καλύτερη περίπτωση οριακή ή ελάχιστη ως προς την ποιότητα» (Bullough, 2014:185· Darling-Hammond, 2006:3). Οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι, γιατί δεν έχουν κίνητρο εσωτερικό να προβληματιστούν σχετικά με τους σκοπούς και τις πρακτικές διδασκαλίας τους και λίγοι έχουν κίνητρο να παρακολουθήσουν επαγγελματικές δραστηριότητες ανάπτυξης, εκτός από την αναβάθμιση από ένα ακαδημαϊκό επίπεδο στο άλλο (Kagoda & Ezati, 2014:189), γιατί η «λατρεία του αυτο-προβληματισμού στη διδασκαλία που κατοχυρώνεται στα πρότυπα των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί εσωτερική ανάγκη» (Perryman et al., 2017:755). Τέλος, «οι παγκόσμιες τάσεις βελτίωσης του σχολείου και της αποτελεσματικότητας, επιτελεσματικότητας και διαχείρισης εργάζονται από κοινού για την εξάλειψη του συναισθήματος και της επιθυμίας από τη διδασκαλία - καθιστώντας διαφανή, αλλά άδεια την ψυχή των εκπαιδευτικών» (Ball, 1999) και οι εκπαιδευτικοί σήμερα «νιώθουν πιο σίγουροι αλλά λιγότερο εφησυχασμένοι» (Crook, 2008:23)

4.4. Θεωρητικές επιδράσεις στον «λόγο» των ερευνητών

Τόσο η θεωρητική όσο και η εμπειρική έρευνα πολλών ερευνητών αξιοποιεί τις θεωρίες και τα μεθοδολογικά εργαλεία κυρίως τριών κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, του B. Bernstein, του P. Bourdieu και του M. Foucault. Τόσο οι έρευνες που αναφέρονται στην εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα όσο και αυτές που αναφέρονται στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών βρίθουν από συσχετίσεις και αναφορές στις θεωρίες των τριών αυτών κοινωνιολόγων.

Αρχικά, πολλές έρευνες αξιοποιούν τα μεθοδολογικά εργαλεία του Bernstein, για να ερμηνεύσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αξιοποιώντας τη θεωρία των «κωδίκων»¹, τις έννοιες της «ταξινόμησης»² και της «περιχάραξης»³ της γνώσης του Bernstein (1991:67-71), καθώς και τους «κανόνες κατανομής», «αναπλασιώσης» και «αξιολόγησής» της (Bernstein, 2000:29-35· Κουλαϊδης & Τσατσαρώνη, 2010:32) ερμηνεύουν τα αποτελέσματα των διεθνών συγκριτικών πινάκων PISA και τις αποδόσεις των μαθητών που διαφέρουν, καθώς οι επιδόσεις εξαρτώνται από τον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, οι παιδαγωγικές και διδακτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούν τη συμμετοχικότητα, την ευθύνη του μαθητή και την κονστрукτιβιστική οικοδόμηση της γνώσης προωθούνται με τα «συγχωνευμένα»⁴ προγράμματα σπουδών, όπου εξασθενεί η «περιχάραξη». Τέλος, αναφέρονται συχνά στο πεδίο του «συμβολικού ελέγχου»⁵ που ασκείται είτε με την προσφορά υπηρεσιών είτε με την παραγωγή κειμένων και λόγου και οι φορείς του μπορεί να είναι τόποι πολιτισμικής αναπαραγωγής αλλά και τόποι για τη διατάραξή της (Κουλαϊδης & Τσατσαρώνη, 2010:25).

Και οι έρευνες για τις αλλαγές που υφίσταται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αξιοποιούν τα μεθοδολογικά εργαλεία του Bernstein. Καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν με ανοικτά και ευέλικτα προγράμματα

1. «Ο όρος «κώδικας εκπαιδευτικής γνώσης» αναφέρεται στις θεμελιώδεις αρχές που διαμορφώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση», Bernstein, 1991:64.

2. «Η ταξινόμηση προσδιορίζει την ισχύ των συνόρων μεταξύ των κατηγοριών, όπως διαφορετικών περιεχομένων, δράσεων, δρώντων, λόγων, πρακτικών και των πλαισίων μετάδοσής τους», Bernstein, 2000.

3. «Η περιχάραξη αναφέρεται στον βαθμό του ελέγχου που έχουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι αναφορικά με το τι συνιστά θεμιτή γνώση εντός του παιδαγωγικού πλαισίου», Bernstein, 2000.

4. «Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου τα διάφορα περιεχόμενα δεν ακολουθούν δικούς τους ξεχωριστούς δρόμους, αλλά όπου τα περιεχόμενα βρίσκονται σε μια ανοιχτή σχέση μεταξύ τους», Bernstein, 1991:67.

5. «Το σύνολο των θεσμών, των φορέων δράσης και των κοινωνικών σχέσεων μέσω των οποίων η γνώση και ο λόγος μετατρέπονται σε ρυθμιστικούς μηχανισμούς», Bernstein, 1990:134.

σπουδών και με ασθενή «περιχάραξη» ως προς τη σχέση μαθητή-διδάσκοντα παρατηρείται όλο και συχνότερα υποχώρηση των πεδίων γνώσης που καταχωρούνται ως “*singulars*” (Bernstein, 2000:52) και η σταδιακή αντικατάστασή τους από επιτελεστικά μοντέλα γενικισμού (“*genericism*”). Κάτω από αυτές τις συνθήκες «*μια ζωτικής σημασίας ικανότητα θα πρέπει να αναπτυχθεί, η εκπαιδευσιμότητα (trainability), ώστε οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση να επωφελούνται από τις συνεχείς παιδαγωγικές ανα-δομήσεις*» (Bernstein, 2000). Αυτό συμβάλλει στην αντικατάσταση των σταθερών ταυτοτήτων ζωής, «*σταθεροί εαυτοί*», από νέες ταυτότητες, «*μικρής διάρκειας*» (“*short-termism*”) (Beck and Young, 2005:191), ευέλικτες και ευπροσάρμοστες που ορίζονται από την κατάσταση (Bernstein, 2000).

Ορισμένοι ερευνητές ερμηνεύουν τις μεταρρυθμίσεις και τις πρακτικές με τη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου του Bourdieu (1986) και της κοινωνικής αναπαραγωγής που επιτελείται μέσω της εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται, λοιπόν, πως μέσω των διεθνών εξετάσεων εκφράζονται οι ακαδημαϊκές αξίες και οι επιλογές ως προς το είδος της γνώσης που επιθυμεί η κυρίαρχη ιδεολογία και έτσι μεγιστοποιείται η κοινωνική αξία κάποιων δεξιοτήτων και δημιουργείται «*μια ακαδημαϊκή ιεραρχία που συμβάλλει στην άμυνα και νομιμοποίηση των κοινωνικών ιεραρχιών*» (Bourdieu & Passeron, 1977:152). Στη συνέχεια ασκείται μια μορφή πίεσης, «*συμβολικής βίας*», προς τα εκπαιδευτικά συστήματα των εθνικών κρατών, που καλούνται να δρομολογήσουν μεταρρυθμίσεις στα Προγράμματα Σπουδών, μεταρρυθμίσεις που εξυπηρετούν το «*νεοφιλελεύθερο όραμα*» που στοχεύει στην εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Μάλιστα, «*τις επιβάλλει ως νόμιμες συγκαλύπτοντας τις σχέσεις δύναμης στις οποίες θεμελιώνεται η δύναμή της*» (Bourdieu & Passeron, 2014:30). Τα πεδία (“*fields*”), τα κεφάλαια (“*capitals*”) και οι συνήθειες (“*habitus*”) αλληλεπιδρούν και ερμηνεύουν τη διαφορά ανάμεσα στα κείμενα της πολιτικής και την εφαρμογή τους (Hardy & Lingard, 2008:65). Κατά τον Bourdieu το μέλλον που προετοιμάζεται για την εκπαίδευση είναι η εξεύρεση μεθόδων που να αποδυναμώνουν τις άμυνες των εθνικών παιδαγωγικών συστημάτων και «*η εξαφάνιση των εθνικών πτυχίων... προς όφελος των πτυχίων ενός και μόνο, κυρίαρχου έθνους*» (Παναγιωτόπουλος, 2004:161).

Τέλος, μερικοί ερευνητές ερμηνεύουν τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα με τις θεωρίες του Foucault, ο οποίος επικεντρώνεται στις σχέσεις γνώσης-εξουσίας και

στις πειθαρχίες¹. Οι τεχνολογίες εξουσίας που διατρέχουν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα δρομολογούνται με τρόπο που

δεν βαραίνει πάνω μας σαν μια δύναμη που λέει “όχι”, αλλά διασχίζει τα πράγματα, παράγει πράγματα, επιφέρει ηδονή, μορφές γνώσεις, παράγει λόγο... μια νέα “οικονομία” της εξουσίας... που επιτρέπει στα αποτελέσματα της εξουσίας να κυκλοφορούν κατά μήκος όλου του κοινωνικού σώματος με έναν τρόπο συνεχή, αδιάλειπτο, προσαρμοσμένο και εξατομικευμένο (Φουκό,1991:21-22).

Η εξουσία «επεκτείνεται πέρα από κανόνες δικαίου, επενδύει τον εαυτό της σε θεσμούς, ενσαρκώνεται σε τεχνικές και εξοπλίζεται με εργαλεία...» (Φουκό,1991:105). Οι δείκτες, οι πίνακες κατάταξης, η ιεράρχηση εκπαιδευτικών συστημάτων είναι μερικά από τα νέα εργαλεία που πετυχαίνουν «την ιεραρχική επιτήρηση, τη συνεχή καταγραφή, την ατέρμονη κρίση και ταξινόμηση» (Φουκό, 1989:289), όπου στην «οικονομία της ορατότητας τα υποκείμενα πρέπει να ορώνται ... ώστε η εξουσία να τα διατηρεί σε κατάσταση υποταγής» (Φουκό,1989:248). Έτσι, μέσα από την εξατομικευση και τη μέτρηση των εκτροπών, δηλαδή μια «νέα οικονομία της εξουσίας» (Φουκό, 1987:22) προωθείται η ομοιογένεια των συστημάτων και η απομάκρυνση των ατομικών διαφορών, ώστε «τα πειθαρχικά συστήματα να λειτουργήσουν όλο και περισσότερο ως τεχνικές που κατασκευάζουν χρήσιμα άτομα...» (Φουκό,1989:278). Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο οι πειθαρχήσεις περνούν κρίση από τις νέες δυνάμεις που εμφανίζονται και «οι κοινωνίες ελέγχου έρχονται ν' αντικαταστήσουν τις πειθαρχικές κοινωνίες» (Deleuze, 2001:10). Η νέα γλώσσα του ελέγχου είναι ψηφιακή, «τα άτομα δημιουργούνται από τις “διαιρέσεις” και οι μάζες από τα στατιστικά δείγματα, τα δεδομένα, τις αγορές ή τις “τράπεζες πληροφοριών”» (Deleuze, 2001:12).

Οι αλλαγές στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ερμηνεύονται και αυτές από τους ερευνητές μέσα από τις έννοιες του M. Foucault. Οι «αλλαγές στη μακροκλίμακα (αλλαγές στην οργάνωση της οικονομίας και στον καταμερισμό εργασίας) δημιουργούν πιέσεις για αλλαγή στις μικροκλίμακες (εκπαίδευση κρατών και εκπαιδευτικοί)» (Gewirtz & Cribb, 2011:63). Μέσα στο πλαίσιο, λοιπόν, του νεο-

1. «Οι μέθοδοι που επιτρέπουν το σχολαστικό έλεγχο των δραστηριοτήτων του σώματος, εξασφαλίζουν τη σταθερή καθυπόταξη των δυνάμεών του και επιβάλλουν σ' αυτές μια σχέση υπακοής-χρησιμότητας», Φουκό, 1989:183.

φιλελευθερισμού, της αγοραιοποίησης και της εμπορευματοποίησης κυριαρχεί ο οργανωτικός επαγγελματισμός, που ουσιαστικά πρόκειται για μία πειθαρχική λογική με τυποποιημένες διαδικασίες και μορφές λογοδοσίας. Αυτή σε συνδυασμό με τη «λογιστική λογική» στην επαγγελματική δεοντολογία δημιουργούν σύγχυση ανάμεσα στις θεσμικές και ηθικές υποχρεώσεις και δημιουργούν τη διάβρωση των ταυτοτήτων και τη μείωση της αυτονομίας. Η «*κουλτούρα ελέγχου*» («*audit culture*») (Beck and Young, 2005) και οι τεχνολογίες εξουσίας διατρέχουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης μέσα από τις πολιτικές που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ για επαναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης τόσο εσωτερικά (διδασκαλία-μάθηση) όσο και εξωτερικά (θέση εκπαίδευσης στον δημόσιο στίβο). Το πεδίο του συμβολικού ελέγχου για τον Foucault συνδέεται με την «*κανονικοποίηση*», δηλαδή το «κανονικό» μέσω των επιτυχημένων σχολείων και επιτυχημένων εκπαιδευτικών καθιερώνεται ως αρχή καταναγκασμού και η δύναμη της «*κανονικοποίησης*» «*εξαναγκάζει στην ομοιογένεια αλλά συνάμα εξατομικεύει, επιτρέποντας να μετρώνται οι εκτροπές*» (Φουκώ, 1989:244).

4.5. Σύνοψη

Τα νέα προτάγματα της παγκόσμιας και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και η επίδρασή τους στην εργασία των εκπαιδευτικών και τον επαγγελματισμό τους υπόκεινται σε συνεχή, επιστάμενο και ενδεδειγμένο έλεγχο των ερευνητών¹. Είναι μια διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη, καθώς οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν έχουν ολοκληρωθεί σε πολλές χώρες ή βρίσκονται σε εξέλιξη, και αντιμετωπίζουν συχνά τη σθεναρή αντίσταση από τους φορείς υλοποίησης και τους συνδικαλιστικούς θεσμούς κατά την εφαρμογή τους. Επίσης, όπου έχουν συντελεστεί, οι επιδράσεις τους αναφέρονται αργά και σταδιακά, γιατί τα αποτελέσματα των μεταρρυθμίσεων ιδιαίτερα στην εκπαίδευση αναδεικνύονται συνήθως μετά από αρκετά χρόνια εφαρμογής τους.

Αρχικά, οι ερευνητές επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το «υπό κατασκευή» εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μελετώντας τα χαρακτηριστικά του επισημαίνουν πως στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα σημειώθηκαν ριζοσπαστικές αλλαγές που μεταμορφώνουν τον προσανατολισμό του σχολείου, καθώς από σχολείο της κοινωνίας (*κοινωνία της γνώσης*) μεταβάλλεται σε σχολείο της αγοράς (*οικονομία της γνώσης*) και «*η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως επένδυση*» (Γούβιας-Θεριανός, 2014:398) Το «νέο σχολείο» σύμφωνα με τους ερευνητές καθοδηγείται από τους δείκτες, τους πίνακες κατάταξης και τη λογοδοσία, υπόκειται σε συνεχή και πολύμορφη «ενδογενή» και «εξωγενή» ιδιωτικοποίηση (Ball & Youdell, 2007), σε ομοιόμορφη παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση, σε αναδιάταξη του χώρου, του τόπου και του χρόνου μάθησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η δια βίου μάθηση που προωθείται ως μέσο για τη συνεχή προσαρμογή των εργαζόμενων στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας. Το στοιχείο που προβληματίζει περισσότερο τους ερευνητές είναι η ομοιομορφία της εκπαιδευτικής πολιτικής και η «*ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων*» (Lingard, 2011:368) που προωθείται. Σύμφωνα με Shahjahan (2011:191) πρόκειται για μια νέα μορφή «*αποικιοκρατικής πολιτικής*» των αναπτυγμένων χωρών «*μέσα από τη “μονοκαλλιέργεια του νου” με τυποποιημένο Πρόγραμμα Σπουδών και αυξανόμενη έμφαση στις δοκιμασίες και τον πολιτισμό της λογοδοσίας*».

¹ «Τα βασικά ερωτήματα του ερευνητή της εκπαιδευτικής πολιτικής των μεταβιομηχανικών κοινωνιών», Παπαδάκης, 2003:198-199.

Ένα άλλο πεδίο έρευνας ασχολείται ενδελεχώς με την επίδραση των μεταρρυθμίσεων στην εργασία των εκπαιδευτικών και τον επαγγελματισμό τους. Οι μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις που μεταβάλλουν τον ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματά τους διερευνώνται και συνδέονται με το ευρύτερο οικονομικο-κοινωνικό πλαίσιο που υπαγορεύει αυτές τις αλλαγές. Κεντρικό θέμα αποτελεί και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, καθώς βάλλεται σε επίπεδο επιστημονικό και κοινωνικό. Οι έρευνες αναφέρονται στο μειωμένο κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών, στην υποτίμηση του έργου τους και στις υπερβολικές αξιώσεις της κοινωνίας απέναντί τους (Καρράς, 2007:131· Bonal & Ramba, 2010:179· Maviş, Çaycı & Arslan, 2014:100· Δακοπούλου, 2016:275). Επιχειρείται η απορρύθμιση και η αποδυνάμωσή τους με πολλαπλούς τρόπους και η προσπάθεια ανακατασκευής τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και έτσι, να διαμορφωθεί ο νέος επαγγελματισμός του «παγκόσμιου» δασκάλου.

Ο νέος επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού θα διαμορφωθεί αρχικά μέσα από την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και γενικά την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η «νέα» εκπαίδευση και μάθηση του εκπαιδευτικού είναι στοχευμένη, εμπορευματοποιημένη, αξιολογημένη και συνεχής. Τόσο η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών όσο και η επιμόρφωσή τους κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους ακολουθούν αρχές και πρακτικές της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τις Sarakinioti & Tsatsaroni (2015:268) «*από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων στην Ελλάδα έχουν εμφανίσει έναν ισχυρό προσανατολισμό προς τα ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια της πολιτικής και της πρακτικής*». Από την άλλη η επιμόρφωση ακολουθεί σταδιακά συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους, απομακρύνεται από την εποπτεία του κράτους, αξιολογείται έμμεσα μέσω των διεθνών συγκρίσεων ή άμεσα από τους φορείς επιμόρφωσης και θέτει τον εκπαιδευτικό σ' ένα συνεχή κυνήγι παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να ανταποκριθεί στα συνεχώς μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ένα από τα μοντέλα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που ανταποκρίνεται στα παραπάνω δεδομένα και προωθείται είναι το μοντέλο της «μαθητείας». Σύμφωνα με την Τραϊανού (2016), καθώς το μοντέλο αυτό από το 2013 προωθείται στην Αγγλία, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απομακρύνεται σταδιακά από τα Πανεπιστήμια και

παραχωρείται στα σχολεία, με αποτέλεσμα να στοιχειοθετείται μια εκπαίδευση αποκομμένη από την επιστημονική έρευνα και τα ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα, που εδραιώνει την τεχνοκρατική αντίληψη της εκπαίδευσης και αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς ως διεκπεραιωτές τεχνικών προβλημάτων, «*εκπαιδευτικοί σύμβουλοι-“γκουρού” και επιχειρηματίες των πολιτικών γρήγορης επιδιόρθωσης*» (Ball, 1998:126), που ο στόχος τους είναι η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα.

Αρκετοί ερευνητές μελετούν τα νεοεμφανιζόμενα εκπαιδευτικά φαινόμενα υπό το πρίσμα των θεωριών κυρίως τριών κοινωνιολόγων, του Bernstein, του Bourdieu και του Foucault. Τα εννοιολογικά εργαλεία αυτών των κοινωνιολόγων αξιοποιούνται και ερμηνεύουν τα εκπαιδευτικά δεδομένα που συγκεντρώνουν οι ερευνητές, οι οποίοι επισημαίνουν τους κινδύνους για την οικονομία και την κοινωνία και υποβάλλουν εμπειριστατωμένες προτάσεις και λύσεις.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση στην Ελλάδα

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στο τέλος του 20^{ου} και στις αρχές 21^{ου} αιώνα κινείται σε δύο άξονες, σ' έναν ενδογενή και έναν εξωγενή. Έτσι, από τη μια μεριά είναι εγκλωβισμένη και απομονωμένη στις εθνικές ιστορικές περιπέτειες και από την άλλη καταβάλλει προσπάθειες να ανοιχτεί και να εναρμονιστεί με το ευρωπαϊκό και το παγκόσμιο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Οι δύο άξονες εκπαιδευτικής πολιτικής αντιστοιχούν χρονικά σε δύο περιόδους: την εκπαιδευτική πολιτική και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πριν από τη δεκαετία του '90 και την περίοδο μετά. Κατά την πρώτη περίοδο η εκπαιδευτική πολιτική είναι επηρεασμένη κυρίως από ενδογενείς προκλήσεις, ενώ μετά το 1990, ιδιαίτερα μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και της Λισσαβόνας, είναι προσανατολισμένη προς τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εκπαιδευτικές επιταγές. Οι μεταρρυθμίσεις μέχρι το 1990 χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια να δοθεί «εθνικός βηματισμός» στην εκπαίδευση με αποκορύφωμα τη μεταρρύθμιση του 1985 που αποτελεί έκφραση του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Από την άλλη οι μεταρρυθμίσεις από το 1997 και μετά αποτελούν μια στροφή στη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 2005· Ρέππας, 2014). Οι περισσότερες εκπαιδευτικές αλλαγές συνδέονται με την αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων και την κοινοτική χρηματοδότηση. Κατά την πρώτη και τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα και ιδιαίτερα υπό τη σκιά και το βάρος της οικονομικής ύφεσης και των ευρωπαϊκών και διεθνών πιέσεων (Σύμβαση Δανειακής Διευκόλυνσης της Ελλάδας από το 2010 και «μνημόνια») η εναρμόνιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα ευρωπαϊκά και τα διεθνή γίνεται όλο και πιο επιτακτική.

Την πορεία και τις παθογένειες της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα ακολουθεί και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση «μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '70 ήταν σε κατάσταση υπανάπτυξης» (Κασσωτάκης, 2011:675). Ο εκδημοκρατισμός του σχολείου τη δεκαετία του '80 επηρέασε και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχοντας τη δυνατότητα επιμόρφωσης σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο αλλά παρά την προσπάθεια που έγινε, προέκυψαν προβλήματα και δεν

ανταποκρίθηκαν τα επιμορφωτικά προγράμματα πλήρως στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στην αυγή του νέου αιώνα ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) που αναλαμβάνει ως επίσημο θεσμικό όργανο τον σχεδιασμό και τον συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Όμως, όπως η σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχει περιέλθει στη «μέγγενη» της οικονομικής κρίσης, έτσι και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει υποστεί περιορισμούς και αδιέξοδα και διανύει μια περίοδο επαναπροσδιορισμών και αλλαγών.

5.1. Τα εκπαιδευτικά δρώμενα

Η Ελλάδα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο δοκιμάζεται από ένα ιδιαίτερα συγκρουσιακό ιστορικό σκηνικό στη σκιά του οποίου κινείται και η εκπαιδευτική πολιτική. Ο Ελληνικός Εμφύλιος (1946-1949), τα ταραγμένα πολιτικά μετεμφυλιακά χρόνια και η περίοδος της δικτατορίας (1967-1974) αποτελούν γεγονότα που δεν επέτρεψαν στην εκπαίδευση να λάβει μια ισότιμη θέση δίπλα στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα του δυτικού κόσμου. Με καθυστέρηση περίπου 30 χρόνων προσπαθεί -με συνεχείς ανατροπές μέχρι και σήμερα- να βρει τον «εκπαιδευτικό βηματισμό» της.

Μελετώντας τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων 50 χρόνων και με κριτήριο τον σκοπό της εκπαίδευσης που ορίζει κάθε μεταρρύθμιση, είναι ευδιάκριτη η προσπάθεια εναρμόνισης με τις παγκόσμιες και ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές τάσεις. Από τις επτά εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι πέντε έχουν υλοποιηθεί (μεταρρύθμιση 1976, 1985, 1997, 2006 και 2013), η μεταρρύθμιση του 2011 (μεταρρύθμιση Διαμαντοπούλου), ενώ σχεδιάστηκε, δεν εφαρμόστηκε λόγω αλλαγής πολιτικού σκηνικού και τέλος, η κυοφορούμενη σήμερα (2016) μεταρρύθμιση οδεύει πορεία σταδιακής εφαρμογής. Με κριτήριο τον σκοπό της εκπαίδευσης που ορίζει κάθε μεταρρύθμιση η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική διαιρείται σε δύο περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο, όπου ανήκουν η μεταρρύθμιση του 1976 και του 1985, η Ελλάδα προσπαθεί να εδραιώσει τη δημοκρατία και μέσω της εκπαίδευσης, ενώ κατά τη δεύτερη περίοδο, με τις υπόλοιπες μεταρρυθμίσεις σε συνδυασμό και με άλλες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και τη συνδρομή της κοινοτικής χρηματοδότησης, προσπαθεί να ακολουθήσει τα άλλα αναπτυγμένα κράτη (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015:137).

Οι δύο πρώτες μεταρρυθμίσεις κινούνται σ' έναν ενδογενή άξονα, καθώς είναι επηρεασμένες περισσότερο από εθνικά πολιτικά γεγονότα. Η μεταρρύθμιση του 1976 μετά τη δικτατορία στοχεύει στην αποκατάσταση των εθνικών και δημοκρατικών αξιών, έτσι ο στόχος της εκπαίδευσης του Γυμνασίου είναι *«να αναπτύξει την θρησκευτικήν και εθνικήν συνείδησίν των και να εμπνεύση εις αυτούς φρόνημα σύμφωνον προς τας αρχάς του δημοκρατικού πολιτεύματος της Χώρας»* (Νόμος υπ' αριθ. 309, 1976:646) και του Λυκείου *«μόρφωσιν πλουσιωτέραν και ευρυτέραν... την βαθυτέραν μελέτην της εθνικής Γραμματείας και Ιστορίας... την τόνωσιν του εθνικού και θρησκευτικού αισθήματος, την ουσιατικωτέραν γνωσιν των αρχών του*

δημοκρατικού πολιτεύματος της Χώρας» (Νόμος υπ' αριθ. 309, 1976:647). Η μεταρρύθμιση του 1985, με την επικράτηση των σοσιαλιστών στην εξουσία, προσπαθεί να εκδημοκρατίσει σε όλους τους τομείς τη χώρα και να εξαλείψει κοινωνικές ανισότητες του παρελθόντος, έτσι ο στόχος της εκπαίδευσης είναι «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» και ειδικότερα να γίνουν

ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί, να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης... να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους... να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες... προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό (Νόμος υπ' αριθ. 1566, 1985:1).

Κοινός επίσης στόχος στις δύο μεταρρυθμίσεις είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Οι μεταρρυθμίσεις του 21^{ου} αιώνα κινούνται σε έναν εξωγενή άξονα, καθώς υιοθετούν όλο και περισσότερο στους στόχους τους τα προτάγματα της παγκόσμιας και ευρωπαϊκής πολιτικής. Κομβικό σημείο γι' αυτήν τη μεταστροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η μεταρρύθμιση του 1997 «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*». Στις εισηγήσεις των αρμόδιων υπουργών στη Βουλή είναι ευδιάκριτος ο νέος εκπαιδευτικός λόγος. Ο Κατσιλιέρης προλογίζοντας τη μεταρρύθμιση υποστηρίζει πως «*Σήμερα, το ζητούμενο για τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν είναι πια η εφάπαξ προσαρμογή σε μια νέα δεδομένη κατάσταση αλλά η δυνατότητα διαρκούς προσαρμογής τους σε μεταβαλλόμενες συνθήκες*» (Πρακτικά Βουλής ΛΑ, 1997:943). Ο Αρσένης, υπουργός Παιδείας, προβαίνει στην ίδια συνεδρίαση στις εξής διαπιστώσεις

Τα πράγματα έχουν αλλάξει ριζικά. Υπάρχουν μερικές λέξεις-κλειδιά που θέλω να αναφέρω γιατί είναι μέσα στη φιλοσοφία αυτού του νομοσχεδίου, για την καινούρια παιδεία, για την παιδεία του 21^{ου} αιώνα και θα έλεγα ότι

αυτές οι λέξεις-κλειδιά είναι “επιλογή”, “ευελιξία”, “δια βίου κατάσταση”
(Πρακτικά Βουλής ΛΒ, 1997:991).

Έτσι, στον σκοπό του Ενιαίου Λυκείου απουσιάζει η διαμόρφωση της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και στη θέση τους τίθενται η παιδεία υψηλής ποιότητας, η «ανάπτυξη ικανοτήτων, πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης» και τέλος, η «καλλιέργεια δεξιοτήτων» (Νόμος υπ’αρ. 2525, 1997:1). Ευδιάκριτες, λοιπόν, είναι οι ομοιότητες με τη ρητορική του εκπαιδευτικού λόγου των ευρωπαϊκών και των διεθνών θεσμών.

Σύμφωνα με τους Σταμέλο κ.ά. (2015:33) από τη δεκαετία του ’80 και μετά «η παλιά θεώρηση του σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής αλλάζει ριζικά. Εκείνο που φαίνεται πλέον να αποτελεί ζητούμενο είναι η ικανότητα σχεδιασμού (εκπαιδευτικών) προγραμμάτων με εστιασμένη στοχοθεσία και πεπερασμένη διάρκεια». Έτσι, και στην Ελλάδα, ενώ συντελούνται πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές κατά το διάστημα 2000-2018, ελάχιστες ονομάζονται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Στις προαναφερθείσες τέσσερις μεταρρυθμίσεις του 21^{ου} αιώνα (2006¹, 2011², 2013³ & 2016⁴) η στόχευση συγκλίνει και εναρμονίζεται ευθαρσώς με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Κοινός στόχος σε όλες είναι η παιδεία υψηλού επιπέδου, η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας και επίσης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων. Στις δύο μη εφαρμοσθείσες μεταρρυθμίσεις ενυπάρχουν στόχοι που αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου. Έτσι, στη μεταρρύθμιση του 2011, που δεν εφαρμόστηκε, τονίζεται πως οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις «*βασίζονται στις αρχές της αποκέντρωσης, της υπευθυνότητας, της διαφάνειας, της λογοδοσίας, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας*» (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011β)⁵. Τέλος, στη μεταρρύθμιση που επίκειται, αναφέρεται:

η κεντρική μας στόχευση, όπως διατυπώθηκε και στην ενδιάμεση έκθεση, είναι η ενδυνάμωση και η ενηλικίωση της εκπαίδευσης σε όλα τα πεδία και σε όλους τους συμμετέχοντες. Αυτονομία, ανάληψη της ευθύνης και λογοδοσία θα πρέπει να συγκροτούν το πνεύμα ενηλικίωσης και

1. ΝΟΜΟΣ ΥΠ’ΑΡΙΘ. 3475 «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

2. «Πρώτα ο Μαθητής» - «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο, <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=854>

3. ΝΟΜΟΣ ΥΠ’ΑΡΙΘ. 4186 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».

4. «Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Διαπιστώσεις, Προτάσεις και Χρονοδιαγράμματα υλοποίησης», Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής.

5. «Δημόσια Διαβούλευση “Πρώτα ο μαθητής” - “Πρώτα η Σχολική Μονάδα” Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο», <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=854>

ενδυνάμωσης που θα πρέπει να διαπερνά τις μεταρρυθμίσεις από το σχολείο έως το πανεπιστήμιο, από τα προγράμματα σπουδών έως τη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης. (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016:4)¹.

Επομένως, η αυτονομία, η ευθύνη και η λογοδοσία για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρονται και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1. «Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία», <https://dialogos.minedu.gov.gr/>

5.2. Αλλαγές ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση

Μελετώντας τους νόμους, τις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους της εκπαιδευτικής πολιτικής μετά τη μεταπολίτευση έως σήμερα είναι ευδιάκριτες οι αλλαγές και η προσπάθεια αλλαγών και βελτιώσεων ως προς την ποιότητα της μάθησης και ως προς την πρόσβαση. Η χρηματοδότηση παραμένει στα επίσημα έγγραφα σταθερά στον ίδιο προσανατολισμό: «*Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος δωρεάν*» (Νόμος υπ' αριθ.1566/85:1) και «*Εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους*» (Νόμος υπ' αριθ.4186/2013:52).

5.2.1. Νέες τάσεις ως προς την ποιότητα

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το 2013 συστάθηκε «*Ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)*» (Νόμος υπ' αριθ. 4142/2013:1085). Σκοπός της είναι «*η διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*» μέσω αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υποστήριξης σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής και η «*διαφάνεια όλων των δράσεων της στο πλαίσιο της αξιολόγησης της οργανωτικής διάρθρωσης και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*». Η ποιότητα στην παρούσα εργασία μελετάται με βάση τις συντελεσθείσες και προταθείσες αλλαγές ως προς το περιεχόμενο σπουδών, το εποπτικό υλικό, τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, τους φορείς, τις μορφές μάθησης, την πιστοποίηση και την αξιολόγηση.

Το περιεχόμενο σπουδών τα τελευταία σαράντα χρόνια υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές. Ενώ ο βασικός κορμός των μαθημάτων παραμένει σταθερός (Θρησκευτικά, Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσικές Επιστήμες, Ξένες Γλώσσες, Καλλιτεχνική Παιδεία, Φυσική Αγωγή), το Πρόγραμμα Σπουδών εμπλουτίζεται σταδιακά με μαθήματα που συνάδουν με την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης και της τεχνολογίας, π.χ. Πληροφορική, Ερευνητική Εργασία (συνθετική

εργασία/project), Γερμανικά, Ιταλικά ή Ισπανικά, Θέατρο, Χορός, Δημιουργική Γραφή. Ένα άλλο χαρακτηριστικό του Προγράμματος Σπουδών είναι ότι παρατηρείται μετάβαση από τα αυτόνομα διδασκόμενα μαθήματα στα διδακτικά/μαθησιακά πεδία, π.χ. «Φυσικές Επιστήμες» (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Γεωγραφία), «Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας» (Ιστορία, Θρησκευτικά) ή «Βιοματικές Δράσεις - Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες» (Τεχνολογία, Οικιακή Οικονομία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Τοπική Ιστορία, Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός) (Υ.Α. 97364/Γ2/2011). Τέλος, από συγκεκριμένα κεφάλαια «διδασκτέας ύλης» παρατηρείται μετάβαση σε θεματικούς άξονες και «φακέλους μαθήματος», π.χ. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά (Υ.Α. Αριθμ. 101470/Δ2/2017)¹.

Σημείο καμπής για τις δύο «εκπαιδευτικές εποχές», την παλαιότερη με το καθορισμένο, «κλειστό» και περιορισμένο Πρόγραμμα Σπουδών και τη νεώτερη με το αυτόνομο, «ανοικτό» και ευέλικτο, αποτελούν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (Υ.Α. αρ. 21072α/Γ2/2003) ύστερα από πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2001)². Τα κύρια χαρακτηριστικά τους σύμφωνα με το Π.Ι. είναι «υψηλής επιστημονικής ποιότητας σύμφωνα και με τη διεθνή πρακτική των *Curricula*», «γνώση ως ενιαία και πολυπρισματική», «βιοματικές ευκαιρίες μάθησης», «ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας», «νέες τεχνολογίες σε όλες τις δραστηριότητες» και «επιτυχή αντιμετώπιση διεθνών δοκιμασιών, όπως λ.χ. του PISA, TIMS και Reading Literacy IEA» (σ. 10-11). Η ύλη των μαθημάτων εκσυγχρονίζεται και επικαιροποιείται τακτικά, εμμένει σε βασικές και ουσιώδεις γνώσεις και όχι περιττές επαναλήψεις, είναι πολυπρισματική και διαθεματική, οργανώνεται με σπειροειδή διάταξη, είναι περιορισμένη, για να εξετάζεται σε βάθος και όχι σε επίπεδο πληροφορίας, προωθείται με μορφή οργανωμένων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων εφαρμόζοντας ποικίλες προσεγγίσεις, αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες, καλλιεργεί ποικιλία αλφαριθμητικών και

1. «Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά», <http://iep.edu.gr/el/thriskoftika-programmata-spoudon>

2. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.», 2001 <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

όλα αυτά στοχεύουν στη γενικότερη ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001:11-12).

Η εφαρμογή του παραπάνω εκπαιδευτικού πλαισίου προϋποθέτει αλλαγές στα διδακτικά βιβλία και στο εποπτικό υλικό. Τα νέα βιβλία οφείλουν να αποπνέουν «τον σεβασμό και την ευαισθησία στην προσπάθεια των μαθητών, επιφέροντας μια σημαντική εσωτερική αλλαγή στη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001:13). Έτσι, το 2009 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καταθέτοντας πρόταση για τα σχολικά βιβλία, υποστηρίζει το πολλαπλό βιβλίο και την ελεύθερη επιλογή του από τον διδάσκοντα και συγκεκριμένα αναφέρει

με τον όρο σχολικό βιβλίο (για κάθε αντικείμενο) εννοείται ένα διδακτικό πακέτο στο οποίο συμπεριλαμβάνεται υλικό για τον μαθητή (βιβλίο του μαθητή και φάκελος του μαθήματος ο οποίος περιλαμβάνει οδηγίες και υλικό έντυπο και ηλεκτρονικό για την πραγματοποίηση εργασιών, εργαστηριακών ασκήσεων, ασκήσεων πεδίου, μελετών για διάφορα θέματα κτλ.) και υλικό για τον εκπαιδευτικό (βιβλίο εκπαιδευτικού, υποστηρικτικό υλικό έντυπο και ηλεκτρονικό κτλ.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:8).

Παράλληλα, προς ταχύτερη επίτευξη της παραπάνω πρότασης προωθείται με εντατικό ρυθμό το «ψηφιακό σχολείο» και το «ψηφιακό υλικό» με τους ανοικτούς διαδικτυακούς πόρους και πληθώρα εκπαιδευτικών δράσεων και υλικού σε όλα τα μαθήματα και το 2010 το Υπουργείο Παιδείας «καλεί τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που έχουν αναπτύξει (π.χ. πολυμεσικές παρουσιάσεις, διαδραστικές εφαρμογές, οπτικοακουστικό υλικό, προσομοιώσεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια)»¹. Όλο και σε περισσότερα μαθήματα το τελευταίο διάστημα στις οδηγίες διδασκαλίας περιορίζεται η χρήση του σχολικού βιβλίου, π.χ. στις οδηγίες για την Ιστορία «προτείνεται η διδασκαλία των διδακτικών ενοτήτων με δύο τρόπους: α) “Διδασκαλία με έμφαση στα ακόλουθα σημεία” και β) “συνοπτική παρουσίαση” ή “απλή αναφορά”» (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 164288/Δ2/ 03-10-2017:1), για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή προτείνεται να αξιοποιηθούν ως διδακτικό υλικό εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο και πηγές από το διαδίκτυο (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 159333/25-

1. ΥΠ.Π.Ε.Θ, <https://www.minedu.gov.gr/aei-9/nomothesia-aei/112-ekdhlwseis-epimorfwsh/ekdhlwseis-drasesis/679-prosklisi-katathesis-psifiakoy-ekpaideytikoy-perioxomenoy-gia-tin-aksiopoiisi-toy-stin-ekpaideytiki-diadikasia-02-06-10>

09-2017), για τη Γλωσσική διδασκαλία προτρέπει τους εκπαιδευτικούς «να αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία του μαθήματος όχι ως άθροισμα ενοτήτων, αλλά ως ένα σύνολο στόχων» και

Υπ' αυτό το πρίσμα ο σχεδιασμός της διδασκαλίας δε χρειάζεται να ακολουθεί τη γραμμική διάταξη του σχολικού εγχειριδίου, αλλά είναι στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία μεταξύ τους, να κάνουν επιλογές ως προς τη θεματική των διδακτικών ενοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Ως εκ τούτου, από το σχολικό εγχειρίδιο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν από τις διδακτικές ενότητες τα θέματα που θα προσπελάσουν, με όποια σειρά κρίνουν σκόπιμη, αυτοτελώς ή και σε συνδυασμό (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 154689/18-09-2017:2).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οδηγίες για το διδακτικό υλικό των ΕΠΑΛ «οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν όποια στοιχεία των προτάσεων κρίνουν ότι ταιριάζουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών/μαθητριών τους»¹. Επίσης, τους προτρέπει να εμπλουτίζουν το υλικό του βιβλίου με κείμενα και δραστηριότητες από έγκριτες πηγές, έντυπες ή /και ηλεκτρονικές προσφέροντας τους πληθώρα ψηφιακών πόρων και εργαλείων². Τέλος, δρομολογείται και η πλήρης κατάργηση του σχολικού βιβλίου, π.χ. συνθετική εργασία/project, Θρησκευτικά κ.ά.

Οι αλλαγές στο περιεχόμενο σπουδών και στο διδακτικό υλικό δεν υφίστανται, αν δεν μεταβληθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι διδακτικές πρακτικές. Αν και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1566/1985 με τη θέσπιση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων (Άρθρο 45) και των σχολικών συνεταιρισμών (Άρθρο 46) αποτελεί τον οiwνό της μεταστροφής στην παιδαγωγική, καθώς οι μαθητές/τριες «συμμετέχουν στην οργάνωση της μαθητικής ζωής και στην οργάνωση και πραγματοποίηση κάθε είδους σχολικών εκδηλώσεων» (Νόμος υπ αριθ. 1566/85), δεν είναι εύκολο να μεταβληθεί το δασκαλοκεντρικό παιδαγωγικό μοντέλο μάθησης. Με τη θεσμοθέτηση των «Σχολικών Δραστηριοτήτων», όπου «η συμμετοχή των μαθητών πρέπει να είναι ενεργητική, δημιουργική και όχι παθητική» οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τις δραστηριότητες αυτές «συζητούν μαζί με τους μαθητές,

1. ΥΠ.Π.Ε.Θ, Επαγγελματική Εκπαίδευση, <http://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/didaktiko-yliko>

2. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας,

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPITIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2017/evretirio_2017_final.pdf

αποφασίζουν για τη διοργάνωση και πραγματοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων και από κοινού καταρτίζουν συγκεκριμένα προγράμματα» (Υ.Α. Αρ. Γ2/4867/1992:5960-61). Το 2001 ο Σ. Αλαχιώτης, πρόεδρος του Π.Ι., υποστηρίζει τη «Νέα Παιδαγωγική» λέγοντας πως «το σχολείο, αντίθετα, πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους, χώρος ελκυστικός, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή» και τονίζει πως

Άλλωστε πέρασε ο καιρός που ο δάσκαλος αποτύπωνε τη γνώση στο πετσί του μαθητή με τη βέργα, που ο αυταρχισμός είχε τη θέση της συνεργασίας και η επιβολή της δημιουργικότητας. Το Γυμνάσιο θα υποδεχτεί τον προσεγγίζοντα την ταραχώδη εφηβεία νέο με τις αντιρρήσεις του, τις αμφισβητήσεις του, την ακόρεστη περιέργεια για τον κόσμο που εμείς του παρουσιάζουμε, προκειμένου να τον γνωρίσει, να τον κατανοήσει, να τον αποδεχτεί και να τον αγαπήσει (Αλαχιώτης, 2001:3).

Η μεταστροφή στην παιδαγωγική επηρεάζει άμεσα τις διδακτικές προσεγγίσεις. Οι διδακτικοί στόχοι διευρύνονται, καθώς

στα νέα Α.Π.Σ. στο γυμνάσιο επιχειρείται η παροχή βασικών γνώσεων αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων παρατήρησης, διερεύνησης, ταξινόμησης, ερμηνείας, επίλυσης, επιλογής, αξιολόγησης. Ταυτόχρονα καλλιεργούνται κοινωνικές στάσεις, δεξιότητες και αξίες, όπως συνεργατικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, συμμετοχή, αλληλεγγύη, βίωση των πνευματικών αξιών, προστασία της σωματικής και ψυχικής υγείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001:5).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν ποικιλία μεθόδων. Δίνεται έμφαση στον βιωματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας «συνδέοντας το σχολείο με τον προσωπικό βίο, τα ενδιαφέροντα, το είδος της νοημοσύνης και τις κλίσεις των μαθητών/τριών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001:10). Υλοποιείται με εργαστηριακές ασκήσεις, επιδείξεις πειραμάτων, πρακτικές δραστηριότητες, επισκέψεις πεδίου κ.λπ. Προτείνονται η διαθεματική προσέγγιση, που καλύπτει πολύπλευρα το θέμα σε μια «πολυδιάστατη κοινωνία της γνώσης», η εκπόνηση σχεδίων (projects), που καλλιεργεί τις «γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης των μαθητών. Οι δεξιότητες αυτές είναι αναγκαίες για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, που προϋποθέτει η δια βίου εκπαίδευση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001:1), η

διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, η συνεργατική και η συνερευνητική μεθοδολογία για την καλλιέργεια της αποδοχής του άλλου στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η διαλογική και η στοχαστική προσέγγιση.

Σταδιακά, οι προτεινόμενες διδακτικές μέθοδοι υπεισέρχονται στις οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων από το Υπουργείο. Το 1999 στις οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθηματικών προτείνεται η διάρθρωση του μαθήματος γύρω από ερευνητικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα των μαθητών, διαθεματικά και με αναπαραστάσεις (Υ. Α. Αρ. Γ2/2861/1999) και για τη γλωσσική διδασκαλία *«να μην είναι μνημονική, στατική και παθητική. Οφείλει να είναι ενεργητική, δημιουργική, δυναμική»* (Υ.Α. Αρ. Γ2/1088/1999:7242). Επίσης, στις οδηγίες για τα γλωσσικά μαθήματα αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί *«έχουν ρόλο συντονιστή και συντονίστριας και ισότιμου συνομιλητή και ισότιμης συνομιλήτριας κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή των διάφορων γλωσσικών δραστηριοτήτων»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:16). Στην αναδιάρθρωση του Λυκείου προτρέπουν τον εκπαιδευτικό *«να αναπροσαρμόσει τις διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις προς όφελος των μαθητών του»* (Ν. 4186/2013, Άρθρο 3). Το 2015 στο πλαίσιο των θετικών μαθημάτων προτείνονται *«τα βήματα της επιστημονικής/εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση είναι: α) παρατηρώ, πληροφορούμαι, ενδιαφέρομαι, β) συζητώ, αναρωτιέμαι, υποθέτω, γ) ενεργώ, πειραματίζομαι, δ) συμπεραίνω, καταγράφω και ε) εφαρμόζω, εξηγώ, γενικεύω»* (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 144958/Δ2). Τέλος, το 2017 στην προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία για την Ιστορία αναφέρονται: συζήτηση, αναπαράσταση γεγονότων, ερευνητικές εργασίες, αγώνας λόγου, παιχνίδι ρόλων, δημιουργία ιστοριογραμμών και αρχαιολογικών οδηγιών κ.ά. (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 164288/Δ2), για τα Θρησκευτικά βιωματική και διερευνητική προσέγγιση (Υ.Α. Αρ. 101470/Δ2/2017:21052).

Η διεύρυνση του μαθησιακού υλικού και ο διερευνητικός και ανακαλυπτικός τρόπος μάθησης επιφέρουν αλλαγές στους φορείς και στις μορφές μάθησης, που επιτυγχάνεται με δύο τρόπους, έναν άμεσο και έναν έμμεσο. Ο άμεσος σχετίζεται με τη διεύρυνση του προγράμματος σπουδών, καθώς το 1992 με τη θεσμοθέτηση των σχολικών δραστηριοτήτων (Υ.Α. υπ' αριθ. Γ2/4867) το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του προς τον έξω κόσμο, καθώς ορίζει ότι *«σε συνεργασία με μαθητές άλλου σχολείου και τοπικούς φορείς τις πραγματοποιεί εντός ή εκτός σχολικού χώρου»*. Τα αντικείμενα

των σχολικών δραστηριοτήτων σχετίζονται με πολιτιστικά θέματα, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας και επίσης, στις δραστηριότητες εντάσσονται η διοργάνωση εκδρομών, η λειτουργία της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, η συμμετοχή σε προγράμματα CODIESEE, CORDIE, «Συνεργαζόμενα Σχολεία» της UNESCO καθώς και τα κοινοτικά προγράμματα. Η συμμετοχή στα προγράμματα, που υλοποιούνται μέχρι σήμερα (ΥΠ.Π.Ε.Θ., υπ' αριθ. 188142/ ΓΔ4/2017· υπ'αρ. 33120/ΓΔ4/2017), σημαίνει και συνεργασία με τους φορείς υλοποίησής τους και διεύρυνση των φορέων μάθησης. Ο έμμεσος τρόπος που επεκτείνει ακόμα περισσότερο τους φορείς μάθησης συντελείται την τελευταία δεκαετία και συνδέεται με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την κυριαρχία της ψηφιακής εποχής. Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στις αποφάσεις και στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας η διδασκαλία συνοδεύεται από την αξιοποίηση διαδικτυακού υλικού από ένα ευρύ φάσμα φορέων τοπικών, εθνικών, ευρωπαϊκών και διεθνών, ιδιωτικών ή δημόσιων, κυβερνητικών ή μη, ατόμων ή ομάδων, π.χ. εκπαιδευτικοί, Εθνική Πινακοθήκη, Μουσεία, Πανεπιστήμια, Greenpeace, NASA κ.ά. Επομένως, η τυπική εκπαίδευση απεμπολεί σταδιακά την αποκλειστικότητα της μάθησης και «συνεργάζεται» σε επίσημο ή ανεπίσημο πλαίσιο με μη τυπικούς και άτυπους φορείς μάθησης.

Η διεύρυνση των μορφών μάθησης δεν συνοδεύεται ακόμα από τους αντίστοιχους επίσημους τίτλους επικύρωσής της. Η τυπική μορφή μάθησης επικυρώνεται με «Απολυτήρια», «Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας» (ΕΠΑ.Λ.), Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (Ν. υπ' αρ. 2740/1999) και το σχολικό έτος 2015-16 δρομολογείται σε διευρυμένη εφαρμογή η Πιστοποίηση ικανοτήτων μαθητών/τριών Γυμνασίων και Λυκείων¹ στις ΤΠΕ. Επίσης, τα «Αριστεία Προόδου» και τα «Βραβεία Προόδου» αποδίδονται «στους/στις μαθητές/τριες που επιτυγχάνουν βαθμό ετήσιας προόδου» (Υ.Α. Αρ. 10645/ΓΔ4). Οι υπόλοιποι τίτλοι που έχουν θεσπιστεί κατά καιρούς σχετίζονται με την ηθική και κοινωνική υπόσταση του μαθητή/τριας

«διά πράξιν αυτοθυσίας ή ασυνήθους ανιδιοτελούς φιλαλληλίας, ευθύς μετά την τέλεσιν της πράξεως, απονέμεται, δι' αποφάσεως του Συλλόγου των διδασκόντων, δημόσιος έπαινος, Επί πλέον εις τους μαθητάς τούτους, οίτινες διά της αυτής ως άνω αποφάσεως του Συλλόγου των Διδασκόντων

1. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, <https://com2cert.cti.gr/gia-to-ergo.html>

απαλλάσσονται απασών των τυχόν βαρυνουσών αυτούς κυρώσεων μεθ' όλων των συνεπειών των, επιδίδεται ειδικόν δίπλωμα» (Π.Δ.104/1979 - ΦΕΚ 23/Α/7.2.1979).

Το 2018 το ΥΠ.Π.Ε.Θ. με την απόφαση Αρ. 10645/ΓΔ4 θεσμοθετεί τον «*Έπαινο Προσωπικής Βελτίωσης*» για τους μαθητές/τριες που έχουν σημειώσει σημαντική βελτίωση της επίδοσής τους και «*ειδικό έπαινο*» για τους μαθητές/τριες «*που διακρίνονται για ιδιαίτερες πράξεις αλληλεγγύης και κοινωνικής προσφοράς και για πράξεις που εκφράζουν πνεύμα ανιδιοτελούς φιλαλληλίας*».

Η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα και με την αξιολόγηση που στο πέρασμα των τελευταίων χρόνων εμφανίζει ποικίλες μορφές. Η πιο σταθερή και διαχρονική μορφή είναι η αξιολόγηση του μαθητή η οποία συνοδεύεται ή ακολουθείται από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα οι δύο προηγούμενες αξιολογήσεις τείνουν να λάβουν τη μορφή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου¹ ή της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική λειτουργία του σχολείου που «*δεν επικεντρώνεται στον έλεγχο και τη βαθμολόγηση της απόδοσης των επιμέρους παραγόντων της σχολικής μονάδας αλλά λειτουργεί στο πλαίσιο μιας συνεχούς διαδικασίας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*» (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016:18). Από τη δεκαετία του 1990 καταβάλλονται συνεχείς προσπάθειες από το Υπουργείο Παιδείας να εδραιωθεί ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αλλά μέχρι σήμερα αποτελεί αιτία πολιτικών αντιπαραθέσεων και συνεχών ανατροπών².

Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών παρατηρείται αλλαγή του παιδαγωγικού λόγου και πλαισίου. Κατά τη δεκαετία του 1980 στις οδηγίες και στα αναλυτικά προγράμματα δε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, καθώς αυτή περιορίζεται στην καθημερινή προφορική εξέταση αναπαραγωγής της γνώσης και ιδιαίτερα στις γραπτές εξετάσεις. Όμως, κατά τη δεκαετία του 1990 μεταβάλλεται η «ρητορική» γύρω από την αξιολόγηση, καθώς το 1997 έχει ως στόχο «*κυρίως να υιοθετήσει μεθόδους και πρακτικές που αξιολογούν τον*

1. «*Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο*», Π.Δ. υπ' αριθ. 320/1993.

2. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ, <http://aee.iep.edu.gr/legislation>.

βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων και των βασικών δεξιοτήτων και συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για την επίτευξη έγκυρης, αξιόπιστης, αντικειμενικής και αδιάβλητης αποτίμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων, χωρίς πρόσθετη εξεταστική επιβάρυνση» και υιοθετεί τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Νόμος 2525/1997:2).

Η «ρητορική» για την αξιολόγηση αλλάζει συλλήβδην μετά το 2001 και κυρίως μετά την κατάθεση της πρότασης για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την εφαρμογή των νέων Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2003), στα οποία βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι «η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003:3743). Προτείνει την υιοθέτηση της αρχικής/διαγνωστικής, της διαμορφωτικής και της τελικής/συνολικής αξιολόγησης. Οι αρχές που ορίζει για την αξιολόγηση είναι: διαρκής, με συγκεκριμένα κριτήρια με βάση τους στόχους μάθησης, αξιολόγηση όχι μόνο γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, διαφάνεια, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα και αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων επικεντρωμένων στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Τέλος, ως τεχνικές προτείνονται ενδεικτικά εκτός από τις γραπτές και προφορικές εξετάσεις, ο ημιδομημένος διάλογος, οι ερευνητικές εργασίες, η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από τους συμμαθητές. Σταδιακά οι νέες μορφές αξιολόγησης ενσωματώνονται και εμπλουτίζονται στα νέα προγράμματα σπουδών, π.χ. στη Γλώσσα και στη Λογοτεχνία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:20 & 42), στη Φυσική (Υ.Π.Ο.ΠΑΙ.Θ., υπ' αρ. 144958/Δ2/2015:5), στα Θρησκευτικά (ΥΠ.Π.Ε.Θ., υπ' αριθ. 143575/Δ2/2016:30865), στα φιλολογικά μαθήματα (ΥΠ.Π.Ε.Θ., υπ'αρ. 154689/2017:6) κ.ά.

Όπως η αξιολόγηση του μαθητή έτσι και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτικού έργου έχει υποστεί πολλές μεταβολές και διάγει και σήμερα μεταβατική περίοδο. Η δεκαετία του '80 σηματοδότησε την πορεία των αλλαγών, όταν από τον θεσμό του επιθεωρητή εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου (Νόμος 1304/82) ο οποίος καταργείται το 2018 (Νόμος 4547, Άρθρο 17). Από την εποπτεία, τον έλεγχο και τις αξιολογικές εκθέσεις του επιθεωρητή (Νόμος 309/76:650) συντελείται μετάβαση στην «παιδαγωγική καθοδήγηση», στην «ενθάρρυνση» και «επιμόρφωση» του Συμβούλου (Νόμος 1304/82). Από τη δεκαετία

του '90 εισάγεται η έννοια του εκπαιδευτικού έργου, όπου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας. Από το 1993 με το Π.Δ. 320 όπου υιοθετείται η έκφραση «*αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*» μέχρι σήμερα καταβάλλονται συνεχείς προσπάθειες από τις εκάστοτε κυβερνήσεις να εφαρμοστεί η αξιολόγηση αλλά δεν έχουν ευοδωθεί τα σχέδια και οι προσπάθειες εφαρμογής τους. Στο πλαίσιο της αυτονομίας της σχολικής μονάδας που αποτελεί βασική προτεραιότητα της κυβέρνησης σήμερα εντάσσεται και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016:18). Επίσης, η αναδιάρθρωση των δομών υποστήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχει δρομολογηθεί (Νόμος 4547/2018) στοχεύει στην υποστήριξη της αυτοαξιολόγησης, καθώς τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) έχουν ως αρμοδιότητα «*να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες στη διαδικασία προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και της υλοποίησης και της αποτίμησής του*» (σ. 8381), μελετώντας τις εκθέσεις προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολείου, αποδελτιώνοντας τα αιτήματα του και επιμορφώνοντας ανάλογα με τις ανάγκες του.

5.2.2. Νέες τάσεις ως προς την πρόσβαση

Η «*πρόσβαση*» αποτελεί για τον «*Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης*» (2012) τη δεύτερη προτεραιότητα μετά την ποιότητα στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Όμως στην Ελλάδα και αυτός ο τομέας ακολουθεί μια ιδιαίτερη πορεία που συνάδει με τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά ιστορικά γεγονότα της χώρας. Έτσι, η μελέτη της πρόσβασης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα θα μπορούσε να διακριθεί σε δύο περιόδους. Η πρώτη περίοδος, που αρχίζει με τη μεταπολίτευση (1974), κορυφώνεται με την πολιτική αλλαγή του 1981 και ολοκληρώνεται στο τέλος του 20^{ου} αιώνα, χαρακτηρίζεται από τη διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της αποκατάστασης των κοινωνικών και πολιτικών αδικιών, δηλαδή είναι προσανατολισμένη σε εθνικό επίπεδο και καταβάλλονται οι πρώτες προσπάθειες υπέρβασης του εθνικού πλαισίου στο τέλος του 20 αιώνα. Η δεύτερη περίοδος, που καταλαμβάνει τις δύο πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα, χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια να εναρμονιστεί με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και να ανταποκριθεί στις διεθνείς τάσεις.

Οι επιπτώσεις της επανάστασης της γνώσης και της παραγωγής της τεχνολογικής έκρηξης στην οικονομία, την κοινωνική δομή, αλλά και τη διεθνή θέση των διαφόρων χωρών, είναι πολυεπίπεδες. Είναι φανερό πως σ' έναν κόσμο ανοιχτών συνόρων υψηλής διεθνούς αλληλεξάρτησης, οι επιπτώσεις αυτές είναι εξόχως σημαντικές και για τη χώρα μας (Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΛΑ΄, 1997:943).

Αρχικά, διευρύνεται η πρόσβαση ως προς τον τόπο. Η μάθηση κατά την πρώτη περίοδο περιορίζεται στον σχολικό χώρο, μέσα στην τάξη σε αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο και τους μαθητές της τάξης ή του σχολείου. Με τον Νόμο 1566/85 και ιδιαίτερα με το Νόμο 2892/90 (περιβαλλοντική εκπαίδευση και ίδρυση Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης-Κ.Π.Ε.) και την Υ.Α. Γ2/4867/92 (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας θέματα) ξεκινά η διεύρυνση του τόπου μάθησης, καθώς θεσμοθετούνται οι σχολικές δραστηριότητες, όπου «*οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνται στον χώρο του σχολείου αλλά και σε άλλους χώρους ανάλογα με το αντικείμενο ενασχόλησης (Μουσεία, βιβλιοθήκες, εκθεσιακοί χώροι, θέατρα, επιμελητήρια, χώροι άλλων δημόσιων φορέων, εργαστήρια κ.ά.)*» (σ. 5960). Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα με τη θεσμοθέτηση των διδακτικών επισκέψεων παύει ο χώρος του σχολείου να είναι ο αποκλειστικός τόπος μάθησης, καθώς

ενσωματώνονται, εντός του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και εκπαίδευσης εντός και εκτός των φυσικών συνόρων του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται η δυνατότητα διεξαγωγής μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σε εξωσχολικούς χώρους, με τη διοργάνωση σχετικών διδακτικών επισκέψεων, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του ετήσιου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο τούτο η εμπειρία συνιστά τη βάση απόκτησης της γνώσης και το Σχολείο ανοίγεται στη ζωή και στην κοινωνία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ1/Φ12/752/866/19-08-1998: Άρθρο 1).

Σταδιακά, οι παραπάνω εκπαιδευτικές δράσεις μάθησης εκτός σχολικού χώρου εμπλουτίζονται με εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις, εκπαιδευτικές ανταλλαγές, αδελφοποιήσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, προγράμματα διεθνών οργανισμών και διεθνείς συμμετοχές (ΥΠ.Π.Ε.Θ., Υ.Α. Αριθμ. 33120/ΓΔ4/2017). Ο

τόπος μάθησης έχει ξεπεράσει πια τα πεπερασμένα όρια του ρεαλιστικού χώρου και διεξάγεται σήμερα σε ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης στον κυβερνοχώρο, «ένας εικονικός, πλασματικός χώρος που δημιουργείται με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και συνήθως σε σύνδεση με το ιντερνέτ» (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα).

Επίσης, διευρύνεται η πρόσβαση ως προς τον χρόνο. Κατά την πρώτη περίοδο, καθώς ο στόχος είναι η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου του τόπου, η αποκατάσταση των κοινωνικών ανισοτήτων και η μείωση της σχολικής διαρροής, θεσπίζεται η υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση (Ν. 1566/1985) που σήμερα με το Ν. 4521/2018 έχει γίνει δεκάχρονη (Άρθρο 33) και μάλιστα από το 1997 έχει καθιερωθεί και ο τύπος του «ολοήμερου σχολείου». Ο Ν. 3879/2010 για την «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης» καταργεί τον καθορισμένο χρόνο μάθησης, καθώς αναγνωρίζονται

όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Άρθρο 2).

Τέλος, στη διεύρυνση του χρόνου μάθησης συμβάλλει και η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών σε συνδυασμό με την υιοθέτηση της συνεργατικής, ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Έτσι, στα περισσότερα μαθήματα και σύμφωνα με τα νέα αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, π.χ. ερευνητική εργασία-project¹, αξιοποιείται η ψηφιακή τεχνολογία με τρόπους που καταργούν τα χρονικά όρια μάθησης. Οι μαθητές αντλούν το διαδικτυακό περιεχόμενο, οργανώνονται σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες μάθησης και επικοινωνούν ως ομάδα οποιαδήποτε στιγμή. Επίσης, οι πρωτοβουλίες του Υπουργείου Παιδείας, π.χ. «Πιστοποίηση των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»², «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο»³, «Επαγγελματικός Προσανατολισμός»⁴, «Stop bullying»¹ κ.ά., συνοδεύονται και από ανάπτυξη

1. Διαδραστικά σχολικά βιβλία, Ερευνητική Εργασία-project, <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-A107>

2. Πιστοποίηση μαθητών σε ικανότητες ΤΠΕ, <https://com2cert.cti.gr/>

3. Ασφάλεια στο Διαδίκτυο, <https://internetsafety.pi.ac.cy/>

4. Διαδικτυακή Πύλη Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, <https://www.eoppep.gr/teens/>

υποστηρικτικού διαδικτυακού υλικού, το οποίο καλείται να αξιοποιεί όποτε επιθυμεί ο μαθητής/τρια ανάλογα με τις ανάγκες του/της.

Διευρύνεται και η πρόσβαση ως προς τα μέσα μάθησης. Ο μαθητής/τρια έχει πλέον πολλές επιλογές στον τρόπο μάθησης. Κατά την πρώτη περίοδο διευρύνονται οι τύποι σχολείων και στα περισσότερα από αυτά εισέρχεται χωρίς εξετάσεις: μουσικά, αθλητικά, πολιτιστικά, διαπολιτισμικά, ειδικά, Πολυκλαδικό Λύκειο, Μεταλλουργικά Προπαρασκευαστικά Κέντρα, Τεχνικές Σχολές (ιδιωτικές και δημόσιες), Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) καθώς και πολλά νέα Πανεπιστημιακά Τμήματα και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.). Επίσης, καθώς εδραιώνεται σταδιακά η δια βίου μάθηση ιδρύονται νέοι τύποι, όπως Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) κ.ά. Κατά τη δεύτερη περίοδο εναρμονίζονται με τα ευρωπαϊκά σχολεία, «*σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Credit System for Vocational and Education and Training – ECVET)*» (Νόμος υπ' αριθ. 4186/2013). Ένα άλλο μέσο διεύρυνσης της μάθησης είναι η κινητικότητα στο πλαίσιο των προγραμμάτων. Όλο και περισσότεροι μαθητές μετακινούνται για εκπαιδευτικούς λόγους είτε σε εθνικό είτε σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, π.χ. πρόγραμμα Comenius, διαγωνισμοί, διεθνείς μαθητικές ολυμπιάδες κ.ά. Τέλος, ένα νέο μέσο μάθησης που χαρακτηρίζεται και ως πιο ανοικτό και δημοκρατικό είναι η αξιοποίηση του διαδικτύου και γενικά της ψηφιακής τεχνολογίας. «*Οι ψηφιακοί ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι και διαδικτυακές υπηρεσίες*»² (ΥΠ.Π.Ε.Θ.,90205/Α6/2018), όπως ψηφιακό περιεχόμενο και ψηφιακές πλατφόρμες³, ενσωματώνονται στη σχολική εκπαίδευση και ενδέχεται να μεταμορφώσουν ολοκληρωτικά τον τρόπο μάθησης. Επομένως, τόσο η πληροφόρηση όσο και η γνώση αποκτάται με αυτόνομο και ευέλικτο τρόπο.

Η πρόσβαση στη μάθηση με ευελιξία και ποικιλία ως προς τον τόπο, τον χρόνο και τα μέσα επαναπροσδιορίζει και τις μορφές της μάθησης. Στο τέλος του

1. Δίκτυο Πρόληψης & Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας & Εκφοβισμού, <http://stop-bullying.sch.gr/>

2. Ψηφιακό Σχολείο, <http://dschool.edu.gr/>

3. Ανοιχτή Εκπαίδευση για όλους, <https://go.minedu.gov.gr/>

προηγούμενου αιώνα στην Ελλάδα κυριαρχεί κυρίως η τυπική μάθηση¹ που αποκτιέται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος². Σταδιακά, όμως εμπλουτίζεται και με μορφές μη τυπικής μάθησης³, π.χ. σχολικές δραστηριότητες και ανοίγει χρονικά και τοπικά το πεδίο μάθησης αλλά ακόμα δεν αναγνωρίζεται. Με τον Νόμο υπ'αρ. 3879 «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης*» το 2010 θεσπίζεται και επίσημα ότι η μάθηση περιλαμβάνει «*την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση*⁴» (Άρθρο 2) και ορίζονται και οι φορείς της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης.

Οι φορείς άτυπης μάθησης κατατάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες:
α) υπηρεσίες και φορείς του δημόσιου τομέα (ή δημόσιοι φορείς), που λειτουργούν με τη μορφή νομικού προσώπου δημόσιου ή ιδιωτικού δικαίου,
β) φορείς του κοινωνικού τομέα (ή κοινωνικοί φορείς), που λειτουργούν με τη μορφή σωματείου, ιδρύματος ή αστικής μη κερδοσκοπικής εταιρίας ή ένωσης προσώπων και γ) φορείς του ιδιωτικού τομέα (ή ιδιωτικοί φορείς), με οποιαδήποτε νομική μορφή (Άρθρο 14).

Επίσης, ιδρύεται ο «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.)». Στο εξής θα προσδιορίζεται όλο και περισσότερο το πεδίο της δια βίου μάθησης, π.χ. στον Νόμο υπ'αρ. 4186/2013 (Άρθρο 17) και στον Νόμο υπ'αρ. 4547/2018 (Άρθρο 89) ορίζονται επιπλέον φορείς μη τυπικής μάθησης (δημόσια ή ιδιωτικά Σ.Ε.Κ., Ι.Ε.Κ., Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, Κολλέγια, Φροντιστήρια, φυσικά πρόσωπα, νομικά πρόσωπα, ενώσεις προσώπων και νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου - Ν.Π.Δ.Δ.) και αναφέρονται θέματα διασφάλισης της ποιότητας και διαφάνειας. Επιπλέον, εμπλουτίζονται και ορίζονται συνεχώς οι νέες μορφές μάθησης, π.χ. «Εξ

1. Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

2. Το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3. Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

4. Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.

αποστάσεως εκπαίδευση»¹, «Εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση»², «Μικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση»³ και ο τρόπος πιστοποίησης, π.χ. «Πιστοποίηση Εκροών των Κ.Δ.Β.Μ.», «Βεβαίωση Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης», «Βεβαίωση Επιμόρφωσης».

5.2.3. Νέες τάσεις ως προς τη χρηματοδότηση

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της ανοικτής και ευέλικτης πρόσβασης σε αυτήν προϋποθέτει εξασφάλιση οικονομικών πόρων. Σε όλα σχεδόν τα θεσμικά κείμενα που σχετίζονται με εκπαιδευτικές αλλαγές, αναπροσαρμογές και μεταρρυθμίσεις υπάρχει αναφορά στη χρηματοδότηση, η οποία έχει δύο διαστάσεις: ποιος και πώς χρηματοδοτεί.

Οι φορείς χρηματοδότησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα ποικίλουν ανάλογα με την ιστορική περίοδο. Έτσι, μετά τη μεταπολίτευση το κράτος έχει κυρίως την ευθύνη της χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος με εξαίρεση κάποια ευρωπαϊκά κονδύλια για περιορισμένες και στοχευμένες δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης. Με την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ιδιαίτερα κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης τα ευρωπαϊκά κονδύλια (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ- και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης -ΕΤΠΑ) είναι ο κύριος φορέας χρηματοδότησης των περισσότερων εκπαιδευτικών αλλαγών με μειωμένη συμμετοχή του ελληνικού δημοσίου, μάλιστα τη δεκαετία του 1990 «υπάρχει ισχυρή χρηματοδότηση από ευρωπαϊκούς πόρους, μια χρηματοδότηση που όμοιά της δεν είχε δει ποτέ στο παρελθόν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Σταμέλος κ.ά., 2015:124· Ματθαίου & Ρουσσάκης, 2011:202· Μαυρογιώργος, 2001:6). Τα προγράμματα αυτά αποτελούν «εργαλεία εφαρμογής των ευρωπαϊκών

1. Η εκπαίδευση κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι μελετούν κατ' ιδίαν κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο ή και οπτικοακουστικό ή και ψηφιακό, που συνοδεύεται από έναν πλήρη οδηγό μελέτης, ενώ υποστηρίζονται, καθοδηγούνται και αξιολογούνται από εκπαιδευτή σύμβουλο, Νόμος 4574.2018:8437.

2. Η εκπαίδευση η οποία λαμβάνει χώρα, σύγχρονα ή και ασύγχρονα, σε ειδικά διαμορφωμένη ηλεκτρονική πλατφόρμα εκπαίδευσης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μελετούν σε δικό τους χρόνο, τόπο και ρυθμό κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό αναρτημένο στην πλατφόρμα, ενώ υποστηρίζονται, καθοδηγούνται και αξιολογούνται από εκπαιδευτή-σύμβουλο, Νόμος 4574.2018:8437.

3. Η εκπαίδευση κατά την οποία συνδυάζεται η διά ζώσης με την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση ή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Νόμος 4574.2018:8437.

πολιτικών, στον βαθμό που προωθούν, μέσω χρηματοδότησης, τους ευρωπαϊκούς στόχους πολιτικής» (Σταμέλος κ.ά., 2015:80). Ένας άλλος φορέας, ιδιαίτερα μετά τον Νόμο 3852/2010 για τη «*Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης*» είναι η Τοπική Αυτοδιοίκηση που αναλαμβάνει μέρος της χρηματοδότησης των σχολείων. Επίσης, ο Σύλλογος γονέων και άλλοι χορηγοί (ιδιωτικοί ή μη) έχουν το δικαίωμα χρηματοδότησης σχολικών δραστηριοτήτων (Υπ.Ε.Π.Θ, Υ.Α. υπ'αρ. 4867/1992). Τέλος, υπάρχει και η *ιδιωτική πηγή χρηματοδότησης της εκπαίδευσης* (Κ.Αν.Ε.Π., 2016:116), όπου άτομα ή νοικοκυριά αναλαμβάνουν να καλύψουν δαπάνες για αγαθά και υπηρεσίες εκπαίδευσής τους, ιδιαίτερα σε περίοδο οικονομικής δυσπραγίας του δημόσιου τομέα.

Ενώ από τη μια μειώνεται σταδιακά η χρηματοδότηση του κράτους για την εκπαίδευση και κατάρτιση, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης¹, από την άλλη αυξάνεται η κοινοτική χρηματοδότηση² (Κ.Αν.Ε.Π., 2016:78). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα είτε προκύπτουν από πρωτοβουλίες απευθείας από την ΕΕ, π.χ. πρόγραμμα SOCRATES, είτε προκύπτουν από ανάπτυξη εταιρικής σχέσης ΕΕ και κρατών-μελών, π.χ. Α΄ ΚΠΣ (1989-1993), το Β΄ΚΠΣ (1994-1999), το Γ΄ΚΠΣ (2000-2006), το ΕΣΠΑ περιόδου 2007-2013 και σήμερα το ΕΣΠΑ περιόδου 2014-2020³. Οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές έχουν συντελεστεί με τη βοήθεια της κοινοτικής χρηματοδότησης, π.χ. αναβάθμιση ποιότητας, προγράμματα σπουδών, σχολικές δράσεις, δια βίου εκπαίδευση κ.ά.⁴ Η τοπική αυτοδιοίκηση έχει την ευθύνη της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων αλλά δύναται, όπως και ο Σύλλογος γονέων και οι άλλοι χορηγοί να συνδράμουν οικονομικά στην υλοποίηση δράσεων (Υπ.Ε.Π.Θ, Υ.Α. υπ'αρ. 4867/1992). Επιχορηγήσεις σε Πρότυπα σχολεία ή στο Ι.Τ.Υ.Ε. δύνανται να παρέχουν δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς, επιχειρήσεις, οργανισμοί ως δωρεές, χορηγίες, κληροδοσίες κ.ά. (Ν. υπ' αριθ. 3966/2011:Άρθρο 30 & 38). Δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς μη τυπικής

1. Συνολικά, κατά την περίοδο 2005-2014 καταγράφεται σημαντική μείωση των πληρωμών του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων του κράτους στον τομέα της εκπαίδευσης/ κατάρτισης/ έρευνας & τεχνολογίας για έργα χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους (Κ.Α. 8200) κατά -68,6% (164,4 εκ.€) από 239,6 εκ.€ το 2005 σε 75,2 εκ.€ το 2014.

2. Συνολικά, κατά την περίοδο 2005-2014 καταγράφεται αύξηση των πληρωμών του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων του κράτους στον τομέα της εκπαίδευσης/ κατάρτισης/ έρευνας & τεχνολογίας για έργα χρηματοδοτούμενα από κοινοτικούς πόρους (Κ.Α. 8300) κατά 28,3% (223,4 εκ.€) από 788,9 εκ.€ το 2005 σε 1.12,4 εκ.€ το 2013.

3. Συγχρηματοδοτούμενα Αναπτυξιακά Προγράμματα, <http://www.3kps.gr/>

4. Άξονας 2: Προώθηση και βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_1_2_2.html

εκπαίδευσης μπορούν με τη σειρά τους να παρέχουν προγράμματα σπουδών εξ αποστάσεως, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό ή ενότητες σε Προγράμματα Σπουδών (Ν. υπ' αριθ. 4186/2013: 16). Το 2017 εφαρμόζεται ο θεσμός της «*Μαθητείας*» (Υ.Α. υπ'αρ. 26381), όπου συνάπτεται εταιρική σχέση με τις επιχειρήσεις¹. Τέλος, η «*σκιώδης εκπαίδευση (shadow education)*»² (Κ.Αν.Ε.Π., 2016:155) επεκτείνεται, καθώς όλο και περισσότερο τα άτομα μεμονωμένα ή τα νοικοκυριά συνεισφέρουν οικονομικά για την περαιτέρω καλλιέργεια και επαγγελματική ανάπτυξη με τη μορφή διδασκάνων, εξετάστρων, πιστοποιήσεων, συνδρομών, μετακινήσεων σε σεμινάρια κ.ά. (Ν. υπ'αρ. 3369/2005:Άρθρο 10· Ν. υπ'αρ. 3879/2010:Άρθρο 10 & Ν. υπ'αρ. 4452/2017:Άρθρο 3).

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επέρχεται και ιδιαίτερα στο θέμα των οικονομικών των Α.Ε.Ι. που πιθανόν να αποτελέσει τον οiwνό και για τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Με επιβεβαιωμένη την ανεπάρκεια των κρατικών πόρων και την ελαχιστοποίηση της δημόσιας χρηματοδότησης καλούνται τα Πανεπιστήμια να χρηματοδοτηθούν από δύο είδη πηγών: εξωτερικές και εσωτερικές. Οι εξωτερικές πηγές χρηματοδότησης θα προέλθουν από συνεργασίες (εταιρικές σχέσεις) με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς και από την παροχή υπηρεσιών. Οι εσωτερικές πηγές χρηματοδότησης θα προέλθουν από εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διοργανώνονται εκτός τυπικού προγράμματος και τυπικού χρόνου σπουδών, π.χ. το καλοκαίρι από δίδακτρα για προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα, από αξιοποίηση αποτελεσμάτων καινοτόμων δράσεων και από αποτελεσματική διαχείριση της περιουσίας των ιδρυμάτων. Είναι ευδιάκριτη η προσπάθεια αποκεντρωτικής οικονομικής πολιτικής και η πορεία προς την αυτονομία και την αυτοδιαχείριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016:66-67).

1. Οδηγός Μαθητείας για τον εργοδότη, <https://goo.gl/76rqTL>

2. « Η ενισχυτική υποστήριξη των μαθητών είναι ευρύτατα γνωστή ως σκιώδης εκπαίδευση (*shadow education*) και η μεταφορά αυτή χρησιμοποιείται ακριβώς επειδή οι μηχανισμοί εξωσχολικής υποστήριξης μιμούνται την εκπαίδευση. Έτσι, αν κάποια καινούρια δραστηριότητα ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, τότε λίαν συντόμως εμφανίζεται και στη σκιώδη εκπαίδευση», Κ.Αν.Ε.Π., 2016:155.

5.3. Νέα δεδομένα στην επιμόρφωση

Αναπόσπαστο στοιχείο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και γενικότερα των εκπαιδευτικών μεταβολών αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να τις υλοποιήσουν. Γι' αυτό σχεδόν σε κάθε θεσμικό κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής, που δρομολογεί εκπαιδευτικές αλλαγές, υπάρχει αναφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί «*βασική προϋπόθεση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και, κατά συνέπεια, εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:3). Οι αναφορές αυτές άλλοτε επικεντρώνονται σε ολοκληρωμένο σχεδιασμό της επιμόρφωσης και άλλοτε σε επιμέρους θέματά της, π.χ. φορείς, μορφές κ.ά.

Τόσο οι στόχοι της εκπαίδευσης των μαθητών όσο και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ακολουθούν παράλληλη πορεία και επηρεάζονται άμεσα από τα ιστορικά δρώμενα της χώρας. Έτσι, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των δύο περιόδων της εκπαιδευτικής πολιτικής, πριν και μετά την είσοδο στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ιδιαίτερα μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και της Λισσαβόνας, αποτυπώνονται και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της επιμόρφωσης με τον Νόμο 1566/1985 είναι

- α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου,*
- β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και*
- γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων (Άρθρο 28).*

Το 2009 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταθέτοντας την πρότασή του για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ορίζει ως σκοπό της επιμόρφωσης

«αφενός την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω της δια βίου μάθησης. Σήμερα, στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, η επιμόρφωση καλείται να καταστήσει τον εκπαιδευτικό ικανό α) να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, καθώς και τα μηνύματα των καιρών και β) να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες και την ευθύνη» (σ. 3).

Είναι ευδιάκριτο ότι το επιμορφωτικό περιβάλλον κατά το πρώτο διάστημα είναι στραμμένο προς την εθνική ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης (νέο αναλυτικό πρόγραμμα, νέα βιβλία, νέες μέθοδοι) και ο εκπαιδευτικός έχει τον κυρίαρχο ρόλο. Μετά το 2000, όμως, η επιμόρφωση κινείται στο πλαίσιο της «κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας», στόχος της είναι η «ποιότητα» και η «αποτελεσματικότητα». Η «ενημέρωση» (1985) γίνεται «προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη» και «δια βίου μάθηση» (2009), η εφαρμογή των νέων δεδομένων και η «προσαρμογή» σε αυτά (1985) αντικαθίσταται από «την πρωτοβουλία» και «την ευθύνη» (2009) και τέλος, κυρίαρχος είναι ο ρόλος του μαθητή, καθώς ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται, για να «αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του».

Η αναπροσαρμογή του επιμορφωτικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα επηρεάζεται άμεσα:

- α) από τις εκθέσεις παρακολούθησης, τις συστάσεις και τις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών,
- β) από τις αρχές και την οργάνωση της Δια Βίου Μάθησης, την οργάνωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις και
- γ) από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Όλες οι προαναφερθείσες επιρροές αλληλοσυνδέονται και αποτελούν «συγκοινωνούντα δοχεία», δίνοντας βέβαια το προβάδισμα στους διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς που διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό λόγο και τον βασικό βηματισμό. Σύμφωνα με αυτούς η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέεται με το

σχολείο και την τοπική κοινωνία, την αυτονομία και τη λογοδοσία του σχολείου, την πρωτοβουλία και την εμπλοκή του εκπαιδευτικού, τις συμπράξεις και τα δίκτυα κατάρτισης (ILO, 2010:16).

5.3.1. Προτάσεις Διεθνών Οργανισμών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Πιο συγκεκριμένα, τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και ο ΟΟΣΑ καταθέτουν εκθέσεις παρακολούθησης και προτάσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ελλάδα. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αρχική, εισαγωγική και δια βίου, τονίζοντας μάλιστα πως *«τα επιτυχημένα προγράμματα περιλαμβάνουν δασκάλους σε μαθησιακές δραστηριότητες, όμοιες με αυτές που θα εφαρμόσουν με τους μαθητές τους, και ενθαρρύνουν την εξέλιξη της επιμορφωτικής κοινότητας των εκπαιδευτικών»* (ΟΟΣΑ, 2011:35). Επικρίνουν το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και προτρέπουν σε σταδιακή αποκέντρωση και αυτονομία και σύνδεση με το σχολικό και τοπικό περιβάλλον, καθώς οι δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης δε συνάδουν πολλές φορές με τους διδακτικούς στόχους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015στ:6-7· ΟΟΣΑ, 2011:37· OECD, 2017c:27).

Γίνεται αναφορά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευση που *«εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και από τον καθορισμό υψηλών προτύπων για την αρχική τους εκπαίδευση, την προετοιμασία εισόδου τους στο επάγγελμα και τη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη»* (Eurydice, 2006:75-76· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015στ:17), στην πρόσβαση, στην ευελιξία και στον εκσυγχρονισμό της κατάρτισης, ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή σε αυτήν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017ια:11). Προτείνουν τη θεματολογία των επιμορφώσεων, π.χ. διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, εξατομικευμένη μάθηση, διδασκαλία με νέες τεχνολογίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015στ:15· ΟΟΣΑ, 2011:39), τις μεθόδους, π.χ. ομαδοσυνεργατικές, διερευνητικές, διεπιστημονικές (ΟΟΣΑ, 2011:36) και τις μορφές επιμόρφωσης, π.χ. μέσω δικτύων, ομότιμων, δραστηριοτήτων, εργαστηρίων (ΟΟΣΑ, 2011:37· OECD, 2017c:69-70). Για την πιστοποίηση προτείνεται να *εξετάσει η Ελλάδα το ενδεχόμενο να απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ανανεώνουν τα πιστοποιητικά διδασκαλίας μετά από μια χρονική περίοδο και να αποδεικνύουν ότι έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης και μαθήματα,*

προκειμένου να αυξήσουν, να εμβαθύνουν και να ενισχύσουν τις γνώσεις τους (ΟΟΣΑ, 2011:36) και για τη χρηματοδότηση προτείνουν να ανατεθεί σε σχολικές μονάδες ή σχολικές ενότητες, για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση στην επιμόρφωση (ΟΟΣΑ, 2011:37).

5.3.2. Αλλαγές στην ΕΕΚ στην Ελλάδα

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με το ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο Ν. 2009/1992, με τον οποίο θεσπίζεται το *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης* και συγκροτείται ο *Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.)* που το 2010 με το Ν. 3879 (Άρθρο 24) πολλές από τις αρμοδιότητές του αναλαμβάνει ο Ε.Ο.Π.Π., ο Ν. 3191/2003, με τον οποίο οργανώνεται το *Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.)*, καθώς και οι νόμοι για τη Δια Βίου Μάθηση (Ν. 3369/2005· Ν. 3879/2010) διαμορφώνουν το ευρύτερο πλαίσιο και τις αρχές στις οποίες κινείται και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική εκπαίδευση σταδιακά οργανώνεται και εκσυγχρονίζεται. Οι νεότεροι νόμοι (Ν. 4186/2013) για την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης όλο και περισσότερο συνδέουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με την αγορά εργασίας και την οικονομία και συμμετέχουν σε αυτήν και οι κοινωνικοί εταίροι. Στο τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνδέεται άμεσα με τη Δια Βίου Μάθηση (Eurydice, Cedefop & ETF, 2009/10:51· Cedefop, 2014:18) και διαμορφώνεται «*ενιαίο πλαίσιο ποιοτικής αναβάθμισης της δια βίου μάθησης (αρχικής-συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων), του επονομαζόμενου π³*» (Cedefop, 2014:45). Οι νέες τάσεις σε αυτήν είναι η αποκέντρωση και η σύνδεση με την κάθε περιοχή, η πρακτική άσκηση, η αξιοποίηση της τεχνολογίας, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εμφάνιση νέων πιστοποιημένων φορέων, το ενιαίο σύστημα πιστοποίησης, η αξιολόγηση και η συμμετοχή κοινωνικών εταίρων (Cedefop, 2002:41-42· ΣΕΒ, 2017:102).

Διευρύνονται οι μορφές και φορείς που παρέχουν εκπαίδευση. Ο Νόμος 3879/2010 «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης*» ορίζει ως σκοπό του την «*αναγνώριση εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση*» και ο Ν. 4186/2013 προτρέπει τους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης «*να παρέχουν προγράμματα σπουδών εξ αποστάσεως κατάρτισης*» και «*την ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*» (σ. 16). Αναγνωρίζει, λοιπόν, πέρα από την τυπική εκπαίδευση¹, τη μη τυπική² και την άτυπη³ εκπαίδευση. Επίσης, «*αρκετές επιχειρήσεις παρέχουν στους εργαζόμενούς τους οργανωμένη και συστηματική εκπαίδευση στον χώρο εργασίας (ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση), κυρίως μέσω σεμιναρίων και ταχύρρυθμων προγραμμάτων*» (Cedefop, 2014:34).

Η διεύρυνση των μορφών μάθησης έχει ως φυσικό επακόλουθο και τη διεύρυνση των φορέων μάθησης. Καθορίζονται με νόμους οι μη τυπικοί και άτυποι φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στους μη τυπικούς συμπεριλαμβάνονται: η Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.), το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης, το Κολλέγιο, οι δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), κοινωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών, π.χ. Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝ.Ε.), Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Ε.) κ.ά. (Ν. 3369/2005, Άρθρο 2· Ν. 3879/2010, Άρθρο 3· Ν. 4186/2013, Άρθρο 17). Στους Φορείς άτυπης μάθησης περιλαμβάνονται δημόσιοι φορείς, που λειτουργούν με τη μορφή νομικού προσώπου δημόσιου ή ιδιωτικού

1. «*Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων*», Νόμος 3879/2010, Άρθρο 2.

2. «*Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων*», Νόμος 3879/2010, Άρθρο 2.

3. «*Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του*», Νόμος 3879/2010, Άρθρο 2.

δικαίου, κοινωνικοί φορείς, που λειτουργούν με τη μορφή σωματείου, ιδρύματος ή αστικής μη κερδοσκοπικής εταιρίας ή ένωσης προσώπων και ιδιωτικοί φορείς, με οποιαδήποτε νομική μορφή. Επίσης, μπορεί να είναι σχολεία, μουσεία, βιβλιοθήκες, κοινωνικοί, επιμορφωτικοί και πολιτιστικοί φορείς που εφαρμόζουν προγράμματα ή παρέχουν υπηρεσίες διά βίου μάθησης που απευθύνονται σε νέους ή σε ενηλίκους ή σε άτομα της τρίτης ηλικίας (Ν. 3879/2010, Άρθρο 14).

Σύμφωνα με το Ν. 4186/2013 η δια βίου εκπαίδευση οργανώνεται συστηματικά όχι μόνο ως προς τους φορείς αλλά και ως προς το περιεχόμενο των προγραμμάτων (Κεφάλαιο Δ'), ως προς τους τίτλους επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Κεφάλαιο Ε') και ως προς την οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών μη τυπικής εκπαίδευσης (Κεφάλαιο ΣΤ'). Έτσι, η οργάνωση προγραμμάτων υλοποιείται *«σύμφωνα με τις εθνικές και περιφερειακές ανάγκες της εθνικής οικονομίας, τις προτάσεις των Περιφερειακών Επιτροπών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, της Γ.Σ.Ε.Ε. και της Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε, των Επιμελητηρίων και των Επιστημονικών Ενώσεων και τις προτάσεις του Υπουργείου Εργασίας, Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας, Υγείας»* (σ.16) και άλλων υπουργείων. Το περιεχόμενο τους *«περιλαμβάνει τόσο τεχνικές δεξιότητες (ΤΠΕ, ασφάλεια και ποιότητα κ.ά.) όσο και οριζόντιες δεξιότητες (επικοινωνία, διοίκηση έργου, ομαδική εργασία, κλπ.)* (ΓΓΔΒΜ, 2013:16-17· Cedefop, 2014:34 & 40· ΣΕΒ, 2017:101-102). Επιπλέον, για τη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών *«λαμβάνονται υπόψη τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα¹ που πιστοποιούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού»* (Ν. 4186/2013, Άρθρο 18), το *«Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων»²* (Ν. 4186/2013, Άρθρο 18) και η διάγνωση των αναγκών σε επαγγέλματα και δεξιότητες. Το νέο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας είναι συμμετοχικό, *«η απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι προφανώς πολύ μικρότερη από την αντίστοιχη του ακαδημαϊκού προτύπου»* (Πασσάς & Τσέκος, 2004:18). Ο εκπαιδευόμενος είναι φορέας εμπειριών

1. Το σύνολο των βασικών και επί μέρους επαγγελματικών δραστηριοτήτων που συνθέτουν το αντικείμενο εργασίας ενός επαγγέλματος ή μιας ειδικότητας, καθώς και οι αντίστοιχες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την ανταπόκριση στις δραστηριότητες αυτές, Ν. 3879/2010, Άρθρο 2.

2. Το πλαίσιο κατάταξης προσόντων με τη μορφή μαθησιακών αποτελεσμάτων, σύμφωνα με ένα σύνολο κριτηρίων επίτευξης επιπέδων μάθησης. Στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων τα μαθησιακά αποτελέσματα κατηγοριοποιούνται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, χωρίς να διασπάται ο ενιαίος χαρακτήρας της μάθησης, Ν. 4186/2013, Άρθρο 18.

που τις αξιοποιεί και ο εκπαιδευτής τον διευκολύνει να μάθει από την εμπειρία τη δική του και των άλλων.

«Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να έχουν «αρθρωτό» (modular) χαρακτήρα, να συγκροτούνται δηλαδή από μικρότερες θεματικές ενότητες οι οποίες θα παρέχονται στον κάθε ενδιαφερόμενο σε βάθος χρόνου διαμεσολαβούμενες από περιόδους πρακτικής εφαρμογής «επί τω έργω» (on the job). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με τρόπο που θα επιτρέπει την αποτελεσματική σύνδεση των φάσεων και θα διασφαλίζει την μαθησιακή συνέχεια μεταξύ εκπαίδευσης και πράξης διαμορφώνοντας ένα ολικό πλαίσιο διαχείρισης της γνώσης (knowledge management) θα συμβάλει στην επιτυχία της νέας αυτής προσέγγισης» (Πασσάς & Τσέκος, 2004:86).

«Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Credit System for Vocational and Education and Training – ECVET)» (Ν. 4186/2013, Άρθρο 10). Η αρμοδιότητα της ανάπτυξης του συστήματος πιστοποίησης έχει ανατεθεί στον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.), που «αποτελεί τον εθνικό φορέα πιστοποίησης των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης» (Ν. 3879/20101, Άρθρο 10) και έχει ορίσει τα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, τους τύπους προσόντων και τους φορείς χορήγησης¹. Έτσι, πέρα από την τυπική μάθηση, δρομολογείται σύστημα επικύρωσης και πιστοποίησης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης «ανεξάρτητα από ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και ανεξάρτητα από κλειστές και γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι οποίες αναπαράγουν συστημικά τον εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και κατ' επέκταση τον κοινωνικό αποκλεισμό» (Cedefop, 2014:45). Σύμφωνα με τους Φωτόπουλο και Ζάγκο (2016:28) η πιστοποίηση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης τίθεται «στην πρώτη θέση της ατζέντας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής» και «βασικός και συνεχής στόχος αυτής της πρωτοβουλίας είναι η διαμόρφωση ενός κοινού πεδίου δράσης των εθνικών συστημάτων σε διεθνικό και διακρατικό επίπεδο με σκοπό τη συγκρισιμότητα (comparability), τη συμβατότητα

1. Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., <http://proson.eoppep.gr/el>

(compatibility) και τη διαφάνεια (transparency) των διαδικασιών πιστοποίησης εντός της ΕΕ» (ό.π:30).

Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καλούνται να ξεκινήσουν με διάγνωση αναγκών και να ολοκληρωθούν με αξιολόγηση. Είναι σημαντική η ανίχνευση των αναγκών, προκειμένου να αποφευχθεί «ο κίνδυνος αναντιστοιχίας των αναπτυσσόμενων δεξιοτήτων με τις ανάγκες της οικονομίας» (Cedefop, 2014:40). Απαιτείται, λοιπόν, να γίνει συστηματική συλλογή στοιχείων για απαιτούμενες δεξιότητες και εστίαση σε αυτές που πιστοποιούνται, υλοποίηση προγραμμάτων με βάση την εργασία και υποστήριξη τους από το κράτος και τις επιχειρήσεις και να οργανωθούν τμήματα με βάση εθνικές και περιφερειακές ανάγκες (ΓΓΔΒΜ, 2013:17 & 26· Ν. 4186/2013:16· Cedefop, 2014:40· Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015:36). Η αξιολόγηση αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της δια βίου μάθησης (Ν. 3879/2010, Άρθρο 4) και θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της διασφάλισης ποιότητας προτείνοντας την «προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα ευρωπαϊκών εργαλείων και δικτύων (CAF, EQAVET, EFQM, QALLL, ECVET), έτσι ώστε να μπορέσουν να αποτελέσουν πρότυπα για το εθνικό πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας» (ΓΓΔΒΜ, 2013:17:18). Η αξιολόγηση καλύπτει όλη τη διαδικασία της δια βίου μάθησης: αξιολόγηση δομών, φορέων, προγραμμάτων, γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων κ.ά. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς ανάλογα με τους στόχους και τη φιλοσοφία τους, αν και συμφωνούν για την αναγκαιότητα εφαρμογής της, ακολουθούν μια διαφορετική προσέγγιση. Από το Υπουργείο Παιδείας προτείνεται κυρίως η αυτοαξιολόγηση, η επανααξιολόγηση των δομών και αξιολόγηση των σπουδαστών, καθώς και διαμορφωτική αξιολόγηση - έρευνες αλλά και εξωτερική αξιολόγηση, παρέχοντας και μια «εργαλειοθήκη δεικτών ποιότητας» (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011α:40-41 & 46-61· Ν. 4186/2013:16). Ο ΣΕΒ από την άλλη υποστηρίζει πως «πρέπει να ενσωματωθούν πρακτικές αποτίμησης κόστους – οφέλους σε χρηματικούς όρους και αξιολόγησης των υπηρεσιών από τον χρήστη (εσωτερικό πελάτη, πολίτη, επιχειρήσεις) ώστε να αποτιμηθεί η πραγματική συνεισφορά της δημόσιας διοίκησης στην ανταγωνιστικότητα της οικονομίας» (ΣΕΒ, 2017:88-89).

Σημαντικό ρόλο για τη συμμετοχή στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης διαδραματίζουν τα κίνητρα και οι πηγές πληροφόρησης.

«Η ελληνική πολιτεία ενθαρρύνει τη συμμετοχή παρέχοντας κίνητρα σε άτομα, επιχειρήσεις και φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα κίνητρα μπορεί να είναι κανονιστικής, οικονομικής ή άλλης μορφής» (Cedefop, 2014:49). Στον Ν. 3879/2010 για τη Δια βίου Μάθηση γίνεται ιδιαίτερη μνεία στα κίνητρα και θεσπίζονται μέτρα, όπως η σύνδεση προγραμμάτων της τυπικής εκπαίδευσης με τη μη τυπική μέσω σπονδυλωτών και πιστοποιημένων προγραμμάτων μάθησης, η χορήγηση ειδικών αδειών, η χρηματοδότηση από τους εργοδότες, οι ατομικοί εκπαιδευτικοί λογαριασμοί μαθησιακού χρόνου και η σύνδεση αξιολόγησης των φορέων μάθησης με τη χρηματοδότηση (Άρθρο 18). Επιπλέον, «νέοι τρόποι παροχής περιεχομένου μάθησης, όπως εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βραδινά μαθήματα και εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις συνθήκες του ατόμου, και πρακτικές e-learning», καθώς και «εναλλακτικές, πιο ευέλικτες μορφές για την απόκτηση τίτλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κ.ά.)» (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015:7). Επίσης, θεωρείται εξίσου σημαντικό για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση η ανάπτυξη «άμεσα και εύκολα προσβάσιμων, ποιοτικών και αποτελεσματικών υπηρεσιών για τους ενήλικες κάθε ηλικίας σε θέματα διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτοδιαχείρισης της σταδιοδρομίας τους και πληροφόρησης» με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (ΓΓΔΒΜ, 2013:26 & 28), οι οποίες

επιτρέπουν στην δευτερογενή παραγωγική πληροφορία από τα ηλεκτρονικά αρχεία των υπηρεσιών να συναντά τα πεδία ηλεκτρονικού διαλόγου (forums και chat-rooms), τις διαδικτυακές τεχνικές διάχυσης της πληροφορίας όπως ιστοσελίδες, ηλεκτρονικά δελτία και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, (web-pages, newsletters, e-mails), να αξιοποιεί τις διαδικασίες ψηφιακής αναζήτησης πληροφορίας (browsers, search-engines) και να συνδέει όλα τα ανωτέρω με ηλεκτρονικές και διαδικτυακές μορφές εκπαίδευσης τόσο συγχρονικές όσο και ασynchρονικές (Πασσάς & Τσέκος, 2004:86-87).

Τέλος, η χρηματοδότηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξή της. Αν και οι «δημόσιες επενδύσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης συνιστούν προτεραιότητα», κάτω από την πίεση της οικονομικής κρίσης «εξαιρετικά χαμηλή είναι και η επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση» (ΓΓΔΒΜ, 2013:32-33). Οι μηχανισμοί χρηματοδότης ποικίλλουν: δημόσιο, κοινοτικοί πόροι, δίδακτρα από εκπαιδευόμενους, χορηγίες από ιδιωτικούς

φορείς κ.ά.¹ Επίσης, «καίριο ρόλο στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων κατέχει η αξιοποίηση συνεργειών και συμπληρωματικότητας και ο διϋπουργικός και διατομεακός πολιτικός συντονισμός, ιδιαίτερα όσον αφορά στα χρηματοδοτικά προγράμματα, ώστε να αποφεύγεται η κατασπατάληση πόρων που οφείλεται σε αλληλεπικαλύψεις» (ΓΓΔΒΜ, 2013:32-33). Πολλά, λοιπόν, από τα προγράμματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης υλοποιούνται μέσω των επιχειρησιακών προγραμμάτων² (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.)³ που συγχρηματοδοτούνται στο πλαίσιο του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ)⁴ από την ΕΕ (75%) και από την ελληνική κυβέρνηση (25%). Ιδιαίτερα, το νέο επιχειρησιακό πρόγραμμα 2014-2020 «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» έχει έναν υψηλό προϋπολογισμό, προκειμένου να αναγεννηθεί η ελληνική οικονομία και να ενισχυθεί η κοινωνική συνοχή⁵.

5.3.3. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ευρύτερες ή πιο στοχευμένες, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Στην άμεση σύνδεση αναφέρεται το απόσπασμα που ακολουθεί από το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (2011), μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2010 «Νέο Σχολείο»:

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης... Η επιμόρφωσή του προβάλλει ως πρωταρχική ανάγκη καθώς αφορά τον μετασχηματισμό του

1. Ellada: Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων, Eurydice, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-funding-33_el

2. Τα Επιχειρησιακά Προγράμματα είναι πολυετή προγράμματα που ισχύουν για όλη την περίοδο προγραμματισμού και συνδέονται με τομείς ή/και συγκεκριμένες γεωγραφικές περιφέρειες σε διεθνές, εθνικό ή τοπικό επίπεδο.

3. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση" (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) του Υπ.Ε.Π.Θ., <http://www.epeaek.gr/epeaek/el/home.jsp>

4. Συγχρηματοδοτούμενα αναπτυξιακά προγράμματα, <http://www.3kps.gr/>

5. ΕΣΠΑ 2014-2020, <https://www.espa.gr/el/Pages/staticOPEpanadv.aspx>

σε ενεργό και κριτικό αναδημιουργό του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:4).

Έμμεσες αναφορές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντοπίζονται σε νόμους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών ή την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, όπου μέσα από τα κριτήρια διαφαίνονται και οι τάσεις στην επιμορφωτική πολιτική. Για παράδειγμα στο Π.Δ. 320/1993 *«Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»* υποστηρίζεται πως *«η συστηματική ανάλυση και μελέτη και ανάλυση των στοιχείων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός για την επιμόρφωσή τους σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο»* (Άρθρο 1). Στο Προεδρικό Διάταγμα υπ' αρ. 152/2013 *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* ως σκοπός της αξιολόγησης ορίζεται η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού *«μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση»* (Άρθρο 2) και υπάρχει ο δείκτης *«Κατηγορία IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη»* (Άρθρο 3). Επίσης, στους νόμους για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης υπάρχει το *«κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης που αξιολογείται με είκοσι έξι μονάδες κατ' ανώτατο όριο»* (Ν. 3848/2010, Άρθρο13) ή *με 17 μονάδες κατ' ανώτατο όριο* (4547/2018, Άρθρο 24).

Επομένως, οι αλλαγές που δρομολογούνται κάθε φορά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή συνδέεται και με την πολιτική της Δια Βίου Μάθησης και το ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα σε τρεις άξονες:

α) την **ποιότητα**,

β) την **πρόσβαση** και

γ) τη **χρηματοδότηση**.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) στη νέα πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καταθέτει οι δύο πρώτες γενικές αρχές αναφέρονται στη διαμόρφωση ενός *«ευέλικτου και αποκεντρωτικού συστήματος επιμόρφωσης»* (πρόσβαση) και *«στη δημιουργία Παρατηρητηρίου για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση*

το οποίο θα παρακολουθεί συστηματικά και θα αξιολογεί τις υλοποιούμενες επιμορφωτικές δράσεις» (σ.10). Στις προτάσεις της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2016:2) προτείνεται

η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συμβολής τους στη διαμόρφωση της σχολικής μονάδας σε «κοινότητα μάθησης» και της ενεργού συμμετοχής τους σε αυτήν (πρόσβαση)... και ως τέτοια προσφέρεται ιδιαίτερα για την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που τους επιτρέπουν, με ευελιξία προσεγγίσεων και με ευαισθησία προς το παιδί και την κοινωνία, να επιτελούν τον κοινωνικοποιητικό, τον διδακτικό, τον αξιολογικό και τον εποπτικό-συμβουλευτικό ρόλο τους (ποιότητα).

Τέλος, και η πρόταση της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016:58-59) αναφέρεται στην **ποιότητα**, καθώς υποστηρίζει πως τα επιμορφωτικά προγράμματα «εκσυγχρονίζουν και αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό έργο, ενδυναμώνοντας τον εκπαιδευτικό, ώστε να μην καταφεύγει σε παγιωμένες και ενδεχομένως παρωχημένες πρακτικές», στην **πρόσβαση**, καθώς προτείνει να «είναι ευέλικτα όσον αφορά στην επιλογή του τύπου επιμόρφωσης και τον τρόπο υλοποίησης» και στη χρηματοδότησή τους από το ΕΣΠΑ.

5.3.3.1. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (2011α:5) «*Η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της και σε όλες τις μορφές της είναι μια βασική πολιτική επιλογή*» και θεσπίζει «*ενιαίο πλαίσιο ποιοτικής αναβάθμισης π³*» που σημαίνει

- 1. Ποιότητα στο πλαίσιο παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης (δομές, διδακτικό υλικό, προγράμματα, εκπαιδευτικοί).*
- 2. Ποιότητα στις διαδικασίες (διδακτικές μέθοδοι και εφαρμογή).*
- 3. Ποιότητα στις εκροές δηλαδή στα αποτελέσματα της μάθησης, στις γνώσεις, στις δεξιότητες, στις ικανότητες που αποκτώνται στο τέλος μιας μαθησιακής διαδρομής (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011α:6).*

Έτσι, κάθε μαθησιακή διαδικασία διαιρείται σε τρεις συνιστώσες: τις εισροές, π.χ. δομές, προγράμματα, εκπαιδευτές κ.ά., τις διαδικασίες, π.χ. επιλογή εκπαιδευόμενων, μέθοδοι διδασκαλίας, πληροφόρηση κ.ά. και τις εκροές, π.χ. γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο (Ν. 3879, 2010, Άρθρο 2· Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011α:17). Η ανά χείρας εργασία αποτυπώνει τις επιμορφωτικές αλλαγές κατά το διάστημα των τελευταίων δεκαετιών ως προς τις δύο πρώτες συνιστώσες και συγκεκριμένα τις αλλαγές ως προς τα Προγράμματα Σπουδών, τους φορείς, τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, τον χρόνο και τον τόπο της επιμόρφωσης, τις μορφές και την πιστοποίησή της και τέλος, ως προς την αξιολόγηση των επιμορφωτικών δράσεων.

Τα Προγράμματα Σπουδών των επιμορφωτικών δράσεων κινούνται σε δύο άξονες, τον εθνικό και τον ευρωπαϊκό. Το διάστημα που κινούνται στον εθνικό άξονα η θεματολογία περιορίζεται σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ κυρίως μετά το 1996 «*παρατηρείται μια διεύρυνση στην παροχή της επιμόρφωσης*» και «*σταδιακά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περνά στο σύνολό της στον αστερισμό των Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., των επιχειρησιακών δηλαδή προγραμμάτων που καταρτίζει και υλοποιεί το Υπ.Ε.Π.Θ. με κοινοτικούς πόρους*» (Ο.Ε.Π.Ε.Κ, 2008:80). Έτσι, αρχικά η επιμόρφωση καλύπτει θέματα που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία, τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ν. 1304/1982, Άρθρο1· Ν. 1566/1985, Άρθρο 28· Ν. 1824/1988, Άρθρο 12). Σταδιακά επεκτείνεται και σε θέματα που άπτονται ευρύτερου ενδιαφέροντος, όπως περιβαλλοντική εκπαίδευση, ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης, θεατρική παιδεία, αγωγή υγείας, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ψυχολογία, εκπαιδευτική έρευνα, αξιοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Π.Δ. 250/1992, Άρθρο5) και ενισχύεται με επιμόρφωση από ευρωπαϊκά προγράμματα, π.χ. στο πλαίσιο του προγράμματος «*Οδύσσεια*»¹ (2002) για την αξιοποίηση των ΤΠΕ, «*Μελίνα*» (1995-2005) για την πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης² κ.ά.

1. Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, <http://odysseia.cti.gr/action-epimorfws/>

2. Στη θεματολογία της επιμόρφωσης περιλαμβάνονται: εικαστική δημιουργία, ήχοι και μουσική δημιουργία, χορός και κίνηση, θέατρο για παιδιά και θεατρική έκφραση, οπτικοακουστική έκφραση, εκπαίδευση στη χρήση σχεδίων δράσης, επισκέψεις προσωπικοτήτων στην τάξη κ.ά., <http://melinamercourifoundation.com/wp-content/uploads/melina.pdf>

Από την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα η θεματολογία της επιμόρφωσης κινείται στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης «σε θέματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων» (Ν. 3879/2010, Άρθρο 5). Έτσι, η επιμόρφωση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. για τον θεσμό των Ολοήμερων και για τις Ερευνητικές Εργασίες (project) διευρύνει τις θεματικές¹ και στο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης» εντάσσονται επιπλέον θέματα που σχετίζονται με την ψηφιακή τάξη, τα αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, τις σχέσεις στη σχολική κοινότητα², το ανοικτό στην κοινωνία και στη δια βίου μάθηση σχολείο κ.ά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:10). Στην αξιολόγηση τόσο των στελεχών εκπαίδευσης όσο και των εκπαιδευτικών το τέταρτο κριτήριο είναι η επαγγελματική ανάπτυξη που περιλαμβάνει γνώση και δεύτερου επιστημονικού πεδίου, επιμόρφωση σε θέματα τέχνης, πολιτισμού, περιβάλλοντος, επιστήμης ή τεχνολογίας, υπολογιστών και ξένων γλωσσών (Π.Δ. 152/2013, Άρθρο 6). Τέλος, το 2016 το περιεχόμενο της επιμόρφωσης θα περιλαμβάνει τέσσερα πεδία: «να εκπαιδεύονται προκειμένου να βλέπουν την τάξη... να βλέπουν το παιδί... να βλέπουν το σχολείο ως «κείμενο»... να βλέπουν το σχολείο με βάση την κοινωνία» (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016:49), προκειμένου να επιτευχθεί η προσωπική, η επαγγελματική και η κοινωνική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η επιμόρφωση θα καλύπτει «τόσο γενικούς τομείς (π.χ. γνωστικό αντικείμενο, διδακτική μεθοδολογία, χρήση νέων τεχνολογιών) όσο και ειδικότερες θεματικές (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχολικός εκφοβισμός, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας κ.ά.)» (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016:59).

Τη διεύρυνση του θεματολογίου των επιμορφωτικών δράσεων ακολουθούν και οι φορείς που αναλαμβάνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αρχικά, η ευθύνη επιμόρφωσης ανατίθεται στον Σχολικό Σύμβουλο (Ν. 1304/1982, Άρθρο 1), στη συνέχεια στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα-Π.Ε.Κ. (Ν. 1566/1985, Άρθρο 29) και στο τέλος της δεκαετίας του '80 διευρύνεται ο κύκλος των φορέων, καθώς φορείς επιμόρφωσης μπορεί να είναι οι σχολικές μονάδες, τα ΠΕΚ, ΑΕΙ, ΤΕΙ και η ΣΕΛΕΤΕ (Ν. 1824/1988, Άρθρο 12).

1. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Έργα Ο.ΕΠ.ΕΚ.,

http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=section&id=5

2. «Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων με έμφαση στη διεργασία ομάδας στη σχολική τάξη, επικοινωνία, συνεργατικές πρακτικές, ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των παιδιών των μεταναστών», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:10.

Μετά το 1996, οι δυνάμενοι να παρέχουν επιμόρφωση φορείς εμπλουτίζονται με το ΙΔΕΚΕ, τις επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, τα επιστημονικά κέντρα ή ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων (ΚΕΜΕΤΕ/ΟΛΜΕ, ΚΜΕΘ/ΟΙΕΛΕ), τις σχολικές μονάδες ή Δίκτυα σχολείων ή συμπράξεις σχολείων και άλλων φορέων, Ιδρύματα ή Οργανισμούς ή Ινστιτούτα ή Εταιρίες μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, Επιστημονικά περιοδικά και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΟΕΠΕΚ, 2008:80).

Το 2002 ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών και αναλαμβάνει τον σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την κατάθεση προτάσεων στο Υπουργείο Παιδείας, τον συντονισμό όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και την εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων (Ν. 2986/2002, Άρθρο 6). Το 2011 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (Ν.3966/ΦΕΚ 118/24-5-2011), στο οποίο συγχωνεύτηκαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), έχει πια τον κεντρικό ρόλο σε θέματα επιμόρφωσης¹. Επίσης, το 2011 στο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης» αναλαμβάνουν επιμορφωτικό ρόλο και οι «εκπαιδευτικοί της πράξης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:14 & 19), πρόταση που υιοθετεί και η Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016:59) «αξιοποίηση των ιδίων των εκπαιδευτικών σε ρόλο επιμορφωτή εντός της σχολικής μονάδας». Ανακεφαλαιώνοντας, κατά τις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα οι φορείς επιμόρφωσης μπορεί να ανήκουν στην τυπική (π.χ. Πανεπιστήμια), στη μη τυπική (π.χ. Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης κ.ά.) ή στην άτυπη μάθηση (π.χ. μουσεία, πολιτιστικοί φορείς κ.ά.), να είναι τοπικοί, εθνικοί, ευρωπαϊκοί και διεθνείς, να είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί (Ν. 3879/2010) και να λειτουργούν σε πλαίσιο δικτύου, π.χ. «Πρόσκληση για δημιουργία δικτύου ενδιαφερομένων μερών για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την υποστήριξη της ένταξης της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, σε εθνικό και

1. Ι.Ε.Π., Προγράμματα Επιμόρφωσης, <http://iep.edu.gr/el/espas-2014-2020>

τοπικό επίπεδο»¹ (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016:83).

Η διεύρυνση της θεματολογίας και των φορέων επιμόρφωσης έχει ως επακόλουθο και τη διεύρυνση των μορφών της επιμόρφωσης. Οι μορφές διακρίνονται με κριτήριο το περιεχόμενο και τους αποδέκτες, τον χρόνο, τον τόπο, το πλαίσιο διεξαγωγής και το μέσο (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008:65-70). Αρχικά, οι βασικές μορφές είναι η εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Π.Δ. 45/1999· Ν. 3848/2010, Άρθρο 4) και η περιοδική επιμόρφωση ή ενδοϋπηρεσιακή που επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα για την ενημέρωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών και τα στελέχη εκπαίδευσης σχετικά με τις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Ν. 1566/1985· Ν.1824/1988· Ε.Κ.Κ.Ε., 2008:18) και συνήθως οι δύο αυτές μορφές είναι υποχρεωτικές (Ν.2009/1992, Άρθρο 17), ενώ κάποια προγράμματα είναι προαιρετικά. Παράλληλα, οργανώνονται και «ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων» (Ν. 1824/1988).

Επίσης, ως προς τον χρόνο διεξάγονται προγράμματα μακράς διάρκειας, π.χ. ετήσια, εξάμηνα, τρίμηνα και βραχείας διάρκειας, π.χ. σεμινάρια, ημερίδες κ.ά. (Ν. 152/2013, Άρθρο 6). Ως προς τον τόπο και τον χρόνο υλοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικά μέσα στο σχολικό ωράριο, π.χ. μαθητεία, με βάση το σχολείο (school-based model) και εκτός σχολικού περιβάλλοντος και σχολικού ωραρίου, π.χ. σε Π.Ε.Κ., Α.Ε.Ι., δηλαδή συναντήσεις κατά τον ελεύθερο χρόνο του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα μάλιστα με το Ν. 3369/2005 η επαγγελματική κατάρτιση «μπορεί να πραγματοποιείται και κατά τις νυκτερινές ώρες, τις αργίες και κατά την περίοδο των θερινών διακοπών» (Άρθρο 4). Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών αναπτύσσεται δυναμικά η συγχρονική και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή το μικτό μοντέλο, δηλαδή τη Συνδυαστική Μάθηση (Blended Learning) που περιλαμβάνει δια

1. Σε αυτό θα ήταν καλό να συμπεριλαμβάνονται: τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού, το Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου, η ΕΡΤ, το Τμήμα Κινηματογράφου του ΑΠΘ και όλα τα πανεπιστημιακά Τμήματα που προσφέρουν οπτικοακουστικά προγράμματα (όπως το Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ του ΕΚΠΑ, το Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου, η ΑΣΚΤ κλπ.), το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους, το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης και όλα τα διεθνή, εθνικά και τοπικά κινηματογραφικά φεστιβάλ της χώρας, η Ελληνική Ακαδημία Κινηματογράφου και τα επαγγελματικά σωματεία του κινηματογραφικού χώρου, η Ταινιοθήκη της Ελλάδος, το Μουσείο Κινηματογράφου και οι τοπικές κινηματογραφικές λέσχες, αλλά και οι ΟΤΑ και οι τοπικοί πολιτιστικοί φορείς.

ζώσης και εξ αποστάσεως δράσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:11). Η Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016:53) προτείνει «*δύο μορφές επιμόρφωσης: η μια θα βασιστεί στη δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής και θα ακολουθηθεί μια μικτή μεθοδολογία εξ αποστάσεως (σύγχρονη και ασύγχρονη) και η δεύτερη θα εκτυλίσσεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ή μιας ομάδας σχολικών μονάδων*». Τέλος, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, της προσωπικής εξέλιξης και της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης προβάλλει πια επιτακτική η ανάγκη αναγνώρισης της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης προκειμένου να αναγνωριστεί και η μορφή της αυτοεπιμόρφωσης¹ (Ν. 3879/2010, Άρθρο 2).

Σταδιακά αναπροσαρμόζονται και οι διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι των επιμορφωτικών δράσεων. Αρχικά, ο Σύμβουλος (Ν. 1304/1982) «*κατευθύνει το έργο των εκπαιδευτικών με θεωρητικές και κυρίως με πρακτικές υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας*», «*οργανώνει σεμινάρια και φροντίζει για την ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών με όποιους τρόπους θεωρεί πρόσφορους στην περιφέρειά του*» (Άρθρο 1). Τα Π.Ε.Κ. (Π.Δ. 250/1992) τόσο στην εισαγωγική όσο και στην περιοδική επιμόρφωση συνδυάζουν θεωρητικές και πρακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Οι πρακτικές διδακτικές μέθοδοι περιλαμβάνουν

παρακολούθηση διδασκαλιών στην τάξη και συζήτηση σχετικά με αυτές, ώστε να ασκηθούν οι επιμορφούμενοι στην παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, σχεδιασμό διδασκαλιών, οργάνωση και εκτέλεσή τους, συζήτηση σχετικά με αυτές και διορθωτικές παρεμβάσεις, άσκηση στη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας, στην επιλογή θεμάτων για τις εξετάσεις, στη βαθμολόγηση γραπτών δοκιμίων, συζήτηση προβλημάτων λειτουργίας σχολείων (Άρθρο 5).

Από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα η ρητορική για τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους εκσυγχρονίζεται. Τόσο ο Ο.Ε.Π.Ε.Κ. όσο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνουν «*ενεργητικές - συμμετοχικές μεθόδους που προσιδιάζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:15· Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2011β:9). Πιο συγκεκριμένα, οι μέθοδοι που προτείνουν είναι: εισήγηση, συζήτηση, ομάδες

1. «*Ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει από μόνος του να διευρύνει τις γνώσεις και τις διδακτικές του μεθόδους αναζητώντας νέες πληροφορίες ή αξιοποιώντας πηγές πληροφόρησης που του παρέχονται από τρίτους (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμια, Ερευνητικά Προγράμματα). Όσο αφορά τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με προϋπάρχουσες σχετικές γνώσεις*», Ε.Κ.Κ.Ε., 2008:19.

εργασίας, καταγισμός ιδεών, εκτέλεση προσχεδιασμένης εργασίας, μικροδιδασκαλίες και προσομοίωση/παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης/επίλυση προβλήματος, διερευνητική μέθοδο, εργαστήρια, αξιοποίηση κειμένων αυτοαναφοράς (ημερολόγια, αυτοβιογραφικά κείμενα κ.ά.), εκπαιδευτικές επισκέψεις, φάκελος υλικού (ΕΚΚΕ, 2008:75-77· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:15-16· ΟΕΠΕΚ, 2011α:11-12, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:5). Τέλος, και η Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016:56 & 59) προτείνει *«πρακτική διδακτική άσκηση σε αυθεντικές συνθήκες τάξης», «χρήση σύγχρονων μέσων και βιοματικών μεθόδων», «αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών», «συνεργατική κουλτούρα»* και γενικά, τα προγράμματα επιμόρφωσης *«να συνδέονται με άμεση εφαρμογή στη σχολική πράξη δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δοκιμάζει τις νέες γνώσεις κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης»*. Γενικά, αξιοποιούνται οι αρχές και οι μέθοδοι της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου 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»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:9).

Η αξιολόγηση, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των επιμορφωτικών δράσεων. Ήδη από το 1992 (Π.Δ. 250, Άρθρο 6) ορίζεται πως οι επιμορφούμενοι αξιολογούνται ως προς *«την ενεργό συμμετοχή τους, την ικανότητα για προετοιμασία, οργάνωση και επιτυχή διεξαγωγή διδασκαλίας, τις ατομικές ή συλλογικές εργασίες, την επίδοσή τους σε γραπτές εξετάσεις»* και η αξιολόγηση γίνεται σύμφωνα με την αριθμητική κλίμακα από 1 έως 10. Στο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης» (2011) απαιτείται *«επιτυχής εκπόνηση τριών γραπτών εργασιών και η ενεργός παρουσία των επιμορφούμενων στις διά ζώσης συναντήσεις»*. Καθώς, όμως, τα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιούνται όλο και συχνότερα με κοινοτικά κονδύλια η αξιολόγηση συνήθως είναι διττή, *«εξωτερική αξιολόγηση, στην οποία φορείς ή άτομα εκτός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος ή προγράμματος αξιολογούν την παροχή, και την εσωτερική αυτο-αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται κανονικά από τον ίδιο τον φορέα παροχής. Η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση συνδέονται συχνά στενά»* (Νόμος 3369/2005, Άρθρο 8· ΕΚΚΕ, 2008:36), έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητά της. Έτσι, αξιολογούνται *«τα έμψυχα στοιχεία: εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές, διοικητικό προσωπικό, επιστημονικά υπεύθυνοι, επιστημονικοί σύμβουλοι, γραμματειακή υποστήριξη»*, καθώς και *«τα μη έμψυχα*

στοιχεία, όπως υλικά στοιχεία: κτιριακή & υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικές παροχές, εκπαιδευτικό υλικό, μέσα, εργαστήρια και γενικά λειτουργικά: διαδικασία επιλογής επιμορφούμενων, διαδικασία επιλογής επιμορφωτών, Αναλυτικά Προγράμματα, διάρθρωση και εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος επιμόρφωσης, διαδικασία πιστοποίησης – αναγνώρισης» (ΕΚΚΕ, 2008:36). Τέλος, στην αξιολόγηση συμμετέχουν η διοίκηση, το ακαδημαϊκό προσωπικό, οι επιμορφούμενοι αλλά και εμπειρογνώμονες ειδικοί στην αξιολόγηση που μπορούν να προσφέρουν τη μεθοδολογική/τεχνική υποστήριξη.

Ανανεώνονται επίσης και τα εργαλεία αξιολόγησης. «Βασικά εργαλεία αξιολόγησης θεωρούνται: α) η παρατήρηση, β) το ερωτηματολόγιο, γ) η έκθεση, δ) η συνέντευξη, ε) η ελεύθερη συζήτηση, στ) το ημερολόγιο, η) οι κλίμακες μέτρησης, ζ) οι κοινωνιομετρικές-ψυχομετρικές τεχνικές κ.λπ.» (ΕΚΚΕ, 2008:35). Σύμφωνα με τις Τσακίρη & Καπετανίδου (2007:56) «Ζητούμενο στην παρουσίαση προτεινόμενων εργαλείων αξιολόγησης είναι η ανάδειξη της διαμορφωτικής λογικής που τα διέπει και η δυνατότητα αξιοποίησής τους για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης». Έτσι, προτείνεται φύλλο αξιολόγησης, προκειμένου οι επιμορφούμενοι να διαπιστώσουν τον βαθμό κατανόησης, συζήτηση για το αν η επιμόρφωση ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους, καταγραφή προτάσεων και παρατηρήσεων και όλα αυτά χωρίς ελεγκτικό χαρακτήρα αλλά ως στοιχεία ανατροφοδότησης για τον ανασχεδιασμό της επόμενης επιμόρφωσης (ΟΕΠΕΚ, 2011α:29). Το νέο πλαίσιο αξιολόγησης διευρύνεται με την πρόταση του Υπουργείου Παιδείας, όπως διατυπώνεται στα πορίσματα του Διαλόγου (2016), καθώς το σχολείο μεταβάλλεται «σ' έναν οργανισμό που μαθαίνει», όπου σύλλογος διδασκόντων, η διοίκηση και οι γονείς αξιολογούν διαρκώς τις ανάγκες τους και «ενθαρρύνονται πολλές μορφές επιμόρφωσης» (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016:53).

Η πιστοποίηση αποτελεί το επιστέγασμα των επιμορφωτικών δράσεων. Οι μορφές πιστοποίησης εξαρτώνται άμεσα από τους φορείς και τις μορφές επιμόρφωσης. Έτσι, απολυτήρια, πτυχία, μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα παρέχονται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και είναι ευρέως αναγνωρισμένα, όπως στην αξιολόγηση στελεχών (Ν. 3848/2010· Π.Δ. 152/2013). Σταδιακά, τις τελευταίες δεκαετίες αναγνωρίζονται τα πιστοποιητικά που παρέχονται από φορείς

μη τυπικής μάθησης. Για παράδειγμα τα ΠΕΚ (Π.Δ. 250/1992, Άρθρο 6) παρέχουν πιστοποιητικά τύπου Α'(εισαγωγική), Β'(περιοδική), Γ'(ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα), όπου αναγράφεται ο χαρακτηρισμός *Μέτρια, Καλά, Πολύ Καλά, Άριστα*. Επίσης, από το 1994 «σε όσους εκπαιδευτικούς παρακολουθούν είτε το ταχύρρυθμο πρόγραμμα των 100 ωρών της εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νεοδιόριστους είτε οποιοδήποτε ταχύρρυθμο προαιρετικό πρόγραμμα περιοδικής επιμόρφωσης χορηγείται μια βεβαίωση φοίτησης με βάση την ανελλιπή φοίτησή τους και τη συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές δραστηριότητες» (ΕΚΚΕ, 2008:25). Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης τα προγράμματα οδηγούν σε *Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης* (μέχρι 75 ώρες) και *Πιστοποιητικό Δια Βίου Εκπαίδευσης* (μέχρι 250 ώρες) (Ν. 3369/2005, Άρθρο 5), ενώ από το 2010 με το Ν. 3879 «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης*» ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού ο «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ)» που «*αποτελεί τον εθνικό φορέα πιστοποίησης των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης*» (Άρθρο 10) και εισηγείται τους τίτλους της μη τυπικής εκπαίδευσης, «*όπως διπλώματα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, πιστοποιητικά, βεβαιώσεις επάρκειας και άλλοι τίτλοι που βεβαιώνουν επιτυχώς περατωθείσα επαγγελματική κατάρτιση*». Στο «*Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*» παρέχεται Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Κατάρτισης και μοριοδότηση (2 Μόρια) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:11). Τέλος, το 2016 η Επιτροπή Παιδείας προτείνει να θεσπιστεί Πλαίσιο Προσόντων των Εκπαιδευτικών (ΠΠΕ), το οποίο θα αποτελέσει τη βάση για την «*οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τη μοριοδότησή τους, τη διαπίστευση των διάφορων μορφών επιμόρφωσης και την αναγνώριση άτυπων μορφών επιμόρφωσης*» (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016:45). Στο ίδιο έγγραφο αναφέρονται νέες μορφές πιστοποίησης, π.χ. «*ανάπτυξη φακέλου (portfolio), παροχή πιστωτικών μονάδων*», όμως συχνά οι νέες μορφές επιμόρφωσης

δεν ελέγχονται από κανέναν φορέα... δεν υπάρχει καμία αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών αυτών σχημάτων... οι βεβαιώσεις συμμετοχής που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί δεν μοριοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας και δεν έχουν ουσιαστικό αντίκρισμα στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ο εκπαιδευτικός δεν επιβραβεύεται για τη συμμετοχή του σε τέτοιες επιμορφωτικές δράσεις (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016:5).

5.3.3.2. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την πρόσβαση

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως προς την πρόσβαση σε αυτήν απασχολεί την εκπαιδευτική πολιτική την τελευταία δεκαετία. Ιδιαίτερα μετά τη θέσπιση της δια βίου μάθησης, την ανάγκη συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη της τεχνολογίας, τη μείωση οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση και τη μειωμένη διάθεση και οικονομική δυνατότητα των εκπαιδευτικών όλο και συχνότερα κατατίθενται προτάσεις για την απρόσκοπτη συνεχή πρόσβαση σε ποικίλες μορφές επιμόρφωσης.

Η ευελιξία ως προς τον τόπο, τον χρόνο, τον τρόπο και την πληροφόρηση της επιμόρφωσης ενισχύεται σταδιακά και προτάσσεται, ιδιαίτερα σήμερα, προκειμένου να επιτευχθεί ο ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης και στην Ελλάδα. Ο νέος προσανατολισμός ξεκινά το 1994, όταν λόγω των αδυναμιών των προγραμμάτων των ΠΕΚ της περιόδου 1992-1994¹, «οδήγησαν το ΥΠΕΠΘ, μετά από εισήγηση ειδικής επιστημονικής ομάδας (2η Επιτροπή Ξωχέλλη Υπουργ. Αποφ. 908/11/1561/15-2-94), να εφαρμόσει ένα νέο μοντέλο ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης» (Ματθαίου, Αγγελάκος, Κωστάκος, Μάρκου, Μπενέκου & Σπυροπούλου, 1999:8) και το 1995 με τις υπουργικές αποφάσεις Γ2/3222/29-3-95 και Γ2/7578/12-10-95, θεσμοθετήθηκαν τα ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Την επιμορφωτική περίοδο 1998-1999, στα 16 ΠΕΚ που λειτουργούσαν σε ολόκληρη τη χώρα προβλέφθηκε και υλοποιήθηκε σημαντικός αριθμός ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (ΤΠΕΠ), διάρκειας 40 ωρών. Αυτά ανακοινώθηκαν στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επέλεξαν σαν 'πελάτες' εκείνα που θεώρησαν ότι ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Βεργίδης, 2012:100)

Τα κύρια χαρακτηριστικά του ευέλικτου χαρακτήρα της επιμόρφωσης που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας είναι ο προαιρετικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης κατά τον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών με την παροχή κινήτρων, η πολυμορφία, ώστε να καλύψει τις ποικίλες ανάγκες και να ενισχύσει την ελεύθερη επιλογή και ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας της, ώστε να εξασφαλίσει την ίση

1. «Ο «σχολειοποιημένος» χαρακτήρα αυτής της επιμόρφωσης, η συγκεντρωτική λειτουργία της, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της, τα προβλήματα που δημιουργούσε τόσο στη λειτουργία των σχολείων όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς λόγω μεγάλων μετακινήσεων ,ο πολυδάπανος χαρακτήρας της σε σχέση με το αποτέλεσμα, δεν μερμινούσε για την επιμόρφωση πολλών κατηγοριών εκπαιδευτικών», Ματθαίου κ.ά., 1999:8.

πρόσβαση στις ευκαιρίες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς των αστικών κέντρων και των απομακρυσμένων περιοχών της χώρας (Ματθαίου κ.ά., 1999:8-9).

Αυτός ο ευέλικτος προσανατολισμός ενισχύθηκε από τους νόμους 3369/2005 και 3879/2010 για τη θεσμοθέτηση της δια βίου μάθησης, όπου ένας από τους στόχους είναι η *«διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης των ατόμων... σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων»* (3879/2010, Άρθρο 1). Επηρεάζεται, λοιπόν, άμεσα και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το 2009 η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θεωρεί ως βασική προϋπόθεση των καινοτόμων στοιχείων της επιμόρφωσης την *«αξιοποίηση ευέλικτων μοντέλων επιμόρφωσης»* και τον *«μακροπρόθεσμο και ευέλικτο προγραμματισμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή και των επιμορφουμένων»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:10-11). Έτσι, το 2011 το *«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης»* διέπεται από την αρχή της *«ευελιξίας»*, καθώς *«παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη μέγιστη δυνατή ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό των επιμορφωτικών δράσεων»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:7). Τέλος, το 2016 η Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής προτείνει για τα επιμορφωτικά προγράμματα να *«είναι ευέλικτα όσον αφορά στην επιλογή του τύπου επιμόρφωσης και τον τρόπο υλοποίησης»* και να υπάρχει *«ποικιλία στη χρονική διάρκεια, ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να επιλέγει ελεύθερα το πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του»* (σ. 59). Η ευελιξία των επιμορφωτικών δράσεων σύμφωνα με την παραπάνω πρόταση εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και της αυτοαξιολόγησης, όπου την *«ευθύνη για την υλοποίηση των διαδικασιών, τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων/πληροφοριών αλλά και τη χρήση των αποτελεσμάτων της για τους σκοπούς της βελτίωσης ανήκει αποκλειστικά στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας»* (σ. 18) και επομένως, θα αναλάβουν *«την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας τους μέσω εστιασμένης επιμόρφωσης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των ιδίων αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας»* (σ. 19). Ανάλογη πρόταση έχει καταθέσει και η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ, 2016:10-11).

Αναπροσαρμόζεται ο τόπος και ο χρόνος της επιμόρφωσης. Από τα αυστηρά καθορισμένα και περιορισμένα τοπικά και χρονικά όρια γίνεται μετάβαση σε πιο ανοικτά και ευέλικτα πλαίσια. Ενώ η επιμόρφωση συνήθως συντελείται σε συγκεκριμένο χώρο (ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ, ΑΕΙ κ.ά.) και σε συγκεκριμένο χρόνο (ετήσια, εβδομαδιαία, ώρες), σήμερα στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού η επιμόρφωση σταδιακά διενεργείται, όπως και στην ποιότητα π³, «πάντα» και «παντού» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α:6). Η αναγνώριση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, όπως ορίζεται στη δια βίου εκπαίδευση, επηρεάζει άμεσα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία καλείται να γίνει συνεχής και να τεθεί σε «διαδικασίες δια βίου ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με στόχο τη δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής συνείδησης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, 3 & 5). Ως προς τον τόπο η ενδοσχολική επιμόρφωση προτάσσεται ως η πλέον κατάλληλη για την επίτευξη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:11· Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016:50). Την τελευταία δεκαετία το σχολείο καλείται να μετασχηματιστεί σε κοινότητα μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:7· ΑΔΙΠΠΑΔΕ, 2016:9· Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016:53· ΥΠΠΕΘ & ΙΕΠ, 2017:22). Γενικά, «η χρονική διάρκεια και ο τύπος των επιμορφωτικών προγραμμάτων (π.χ. ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, μικτό μοντέλο) εξαρτώνται από τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις γεωγραφικές συνθήκες αλλά και τις οικονομικές δυνατότητες» (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016:58).

Αναπροσαρμόζονται ο τρόπος και τα μέσα επιμόρφωσης. Προωθείται η «χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών μεθόδων επιμόρφωσης που συνάδουν με τις αρχές και τις πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:11). Ένα από τα μέσα που υπηρετούν το νέο αυτό προσανατολισμό είναι η δικτύωση και οι κοινότητες μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί οργανώνονται σε ομάδες εντός του σχολείου τους ή σε ομάδες όμορων σχολείων ή σε ομάδες κοινών ενδιαφερόντων σε περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό ή παγκόσμιο επίπεδο. Συνεργάζονται, ανταλλάσσουν ιδέες και διδακτικό υλικό, ενημερώνονται για δράσεις, αναλαμβάνουν ρόλο επιμορφωτή, αποτιμούν τα αποτελέσματα του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου τους και γενικά, ενθαρρύνονται για μεγαλύτερη κοινή εμπλοκή, αλληλεπίδραση και ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας (Διαρκής Επιτροπή

Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016:59· Ν. 4547/2018, Άρθρο 48). *Η συνεργασία των εκπαιδευτικών παράγει νέα γι' αυτούς γνώση, οδηγεί σε επεξεργασμένες προτάσεις και επιλογές κατά τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων... μετατρέπει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία λειτουργεί ως μία μορφή διαρκούς ενδο-σχολικής επιμόρφωσης* (ΥΠΠΕΘ & ΙΕΠ, 2017:22). Επίσης, «εντός των κοινοτήτων μάθησης θα επικρατούν τα βιωματικά εργαστήρια και οι μικρο-έρευνες δράσης είτε σε ενδο-σχολικό ή δια-σχολικό πλαίσιο, είτε σε επιμορφωτικά κέντρα ευρύτερης ακτίνας» (ΑΔΙΠΠΔΕ, 2016:9). Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 για την «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» χαρακτηρίζεται «εξαιρετικός» ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε «δίκτυα συνεργασίας» και σε «πρωτοβουλίες τύπου έρευνα δράσης» (Άρθρο 14). Επιπλέον, η ΑΔΙΠΠΔΕ (2016:7-8) προτείνει και τη θεσμοθέτηση του ρόλου του μέντορα, του ρόλου του συντονιστή ειδικότητας και την αναβάθμιση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του υπευθύνου τμήματος, προκειμένου να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και η εξ αποστάσεως (σύγχρονη και ασύγχρονη) εκπαίδευση αποτελούν δύο νέα μέσα με τα οποία αναπτύσσεται επαγγελματικά ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Στο πλαίσιο του Erasmus+ οι εκπαιδευτικοί είτε μέσω της κινητικότητας (Βασική Δράση 1/ KA1)¹ είτε μέσω των συμπράξεων σχολείων (Δράση KA2)² έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, είτε διδάσκοντας σε συνεργαζόμενο σχολείο του εξωτερικού είτε συμμετέχοντας σε διαρθρωμένα προγράμματα μαθημάτων ή σε εκδηλώσεις κατάρτισης στο εξωτερικό ή σε πρόγραμμα παρακολούθησης/παρατήρησης εργασίας (job shadowing) σε συνεργαζόμενο σχολείο ή άλλον συναφή οργανισμό που δραστηριοποιείται στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης και επίσης, συμμετέχοντας σε διακρατικές συνεργασίες μεταξύ σχολείων. Τέλος, η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί μια νέα πρόκληση και υπόσχεση στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης, αποθετήρια ψηφιακού υλικού, ανοικτά μαθήματα MOOCs, Fora συζήτησης, κοινωνικά δίκτυα είναι μερικά από τα νέα μέσα που έχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός

1. Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, Σχολική Εκπαίδευση, Βασική Δράση 1 (KA1),

<https://www.iky.gr/el/erasmusplus-ka1/sxolikiekpedeisis-ka1>

2. Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, Σχολική Εκπαίδευση KA2, <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-ka2/sxolikiekpedeisis-ka2>

στη διάθεσή του «για συλλογική σκέψη, συνεργατική οικοδόμηση γνώσης και συνεχή, δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη» (Τζιμογιάννης, 2016:119). Η ανάπτυξη των ΤΠΕ συμβάλλει στη δικτύωση σχολείων, εκπαιδευτικών, ερευνητών, πανεπιστημιακών ιδρυμάτων κ.ά. και προσφέρει «έναν καινοτόμο και ευέλικτο επαγγελματικό χώρο δημόσιας ασύγχρονης συζήτησης... είναι σε θέση να αποτελέσουν δίκτυα μάθησης για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των μάχιμων εκπαιδευτικών και διευθυντών» (Χατζηπαναγιώτου, 2016:108). Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο¹ είναι το εθνικό δίκτυο του Υπουργείου Παιδείας που «παρέχει στην εκπαιδευτική κοινότητα ένα σύνολο από προηγμένες υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας, υπηρεσίες ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, καθώς και υπηρεσίες υποστήριξης και αρωγής των χρηστών» (Ν. 3966/2011, Άρθρο 32).

Η πρόσβαση στην πληροφόρηση θεωρείται σήμερα σημαντικός παράγοντας και βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ήδη από το 2009 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει τη «δημιουργία ιστότοπου, απ' όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για τις επιμορφωτικές δραστηριότητες όλων των φορέων και όπου θα μπορούν να δηλώνουν το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετάσχουν» (σ. 11). Το 2011 με το Ν.3966 (Άρθρο 22) ιδρύεται το «Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”» (ITYE), το οποίο έχει ως σκοπό την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, την παροχή «υπηρεσιών κατάρτισης, διαρκούς επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης με την αξιοποίηση των ΤΠΕ» όσο και ενημέρωσης και πληροφόρησης. Με τον νέο Νόμο 4547/2018 ορίζεται πως «οι σύλλογοι διδασκόντων των ομάδων σχολείων βρίσκονται σε συνεχή ενημέρωση μεταξύ τους σχετικά με επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, δράσεις και συμμετοχή σε ποικίλα παιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινή εμπλοκή των εκπαιδευτικών τους κοινοτήτων» (Άρθρο 48). Τέλος, καταβάλλεται συνεχή προσπάθεια ενημέρωσης επιμορφωτικών δράσεων από ιστοσελίδες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα, επίσημα ή ανεπίσημα με την εκπαίδευση, π.χ. Υπουργείο Παιδείας², Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο¹, ΙΕΠ², AlfaVita³, esos⁴ κ.ά.

1. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, <https://www.sch.gr/about/>

2. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Επιμόρφωση, <http://www.minedu.gov.gr/ekpaideutikoi-m/epimorfosi-m>

5.3.3.3. Αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρηματοδότηση

Η υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων εξαρτάται άμεσα από τη χρηματοδότησή τους. Οι πηγές και ο τρόπος χρηματοδότησης είναι δύο παράγοντες που εξετάζονται κατά τον σχεδιασμό και την οργάνωση της επιμόρφωσης, οι οποίοι μπορεί να την ενδυναμώσουν ή να την υποβαθμίσουν αντίστοιχα. Έτσι, σε περιόδους διασφάλισης πλούσιων οικονομικών πόρων παρατηρείται πληθώρα επιμορφωτικών δράσεων, ενώ σε περίοδο οικονομικής κρίσης περιορισμένη προσφορά και ζήτηση.

Οι φορείς χρηματοδότησης μπορεί να είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί, εθνικοί ή ευρωπαϊκοί. Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (2013:32) «οι δημόσιες επενδύσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης συνιστούν προτεραιότητα». Όμως τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης έχουν υλοποιηθεί με κοινοτικά κονδύλια. Πιο συγκεκριμένα, από τη δεκαετία του '90 υλοποιούνται πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο των ΕΠΕΑΕΚ, των επιχειρησιακών δηλαδή προγραμμάτων που καταρτίζει και υλοποιεί το Υπ.Ε.Πθ με κοινοτικούς πόρους (Α', Β', Γ' Κ.Π.Σ.)⁵ μέχρι το 2006 και πιο πρόσφατα το ΕΣΠΑ («Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Ανάπτυξης») της περιόδου 2007-2013⁶ (ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ:123) το οποίο αντικαταστάθηκε από το επόμενο πρόγραμμα που καλύπτει την προγραμματική περίοδο 2014-2020⁷. Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές αλλαγές, την επαγγελματική και ακαδημαϊκή αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό καινοτόμων πιλοτικών προγραμμάτων, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (ΟΕΠΕΚ, 2008:82). Τα προγράμματα συγχρηματοδοτούνται στο πλαίσιο του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) από την ΕΕ 75% και από την ελληνική κυβέρνηση 25%. Επιπλέον, σε περιόδους οικονομικών κρίσεων προτείνεται «η αξιοποίηση συνεργιών και

1. Εκδηλώσεις-Ημερίδες, <https://www.sch.gr/category/events/>

2. Ι.Ε.Π., <http://iep.edu.gr/el/>

3. Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο, Επιμόρφωση, <https://goo.gl/PTfD1c>

4. Καθημερινή Ηλεκτρονική Εφημερίδα για την Παιδεία, Συνέδρια-Ημερίδες, <https://www.esos.gr/katigories/synedria-ekdhlvseis>

5. Ε.Π. «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση», <http://www.3kps.gr/2000-2006.htm>

6. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» 2007-2013, http://www.edulll.gr/?page_id=5

7. Ε.Π. Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος 2014-2020, <https://www.espa.gr/el/Pages/staticOPEpanadvm.aspx>

συμπληρωματικότητας και ο διϋπουργικός και διατομεακός πολιτικός συντονισμός, ιδιαίτερα όσον αφορά στα χρηματοδοτικά προγράμματα, ώστε να αποφεύγεται η κατασπατάληση πόρων που οφείλεται σε αλληλεπικαλύψεις» (ΓΓΔΒΜ, 2013:33).

Επίσης, η ιδιωτική χρηματοδότηση στον τομέα της επιμόρφωσης εμφανίζεται με ποικίλες μορφές και ενισχύεται σε περιόδους δημόσιας υποχρηματοδότησης. *«Η ιδιωτική χρηματοδότηση προσανατολίζεται κυρίως στην αγορά υπηρεσιών εκπαίδευσης που το εκπαιδευτικό σύστημα είτε δεν παρέχει είτε τις παρέχει αλλά δεν πείθει για την ποιότητά τους» (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2015:148).* Η σύνδεση του χώρου μάθησης με την αγορά εργασίας και τις επιχειρήσεις αποτελεί μια μορφή που ενισχύεται στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Η «μαθητεία» (Ν. 4186/2013, Άρθρο 7· Υ.Α. Αρ. 139931/ Κ1/ 2015· Υ.Α. Αρ. Φ7/179513/Δ4/2016· Υ.Α. Αρ. Φ7/136312/Δ4/2017), που *«αποτελεί μία εναλλακτική διαδρομή για αποφοίτους ΕΕΚ στο πλαίσιο της αναβάθμισης των επαγγελματικών τους προσόντων»*, είναι *«το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής» (ΥΠΠΕΘ, 2016:3).* Η ενδοσχολική επιμόρφωση που προωθείται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία μορφή «μαθητείας», που μειώνει το κόστος της δημόσιας χρηματοδότησης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Άλλωστε η ΓΓΔΒΜ (2013:33) υποστηρίζει πως *«η αγορά εργασίας μπορεί να συμβάλει με τους δικούς της πόρους, είτε αυτοί λαμβάνουν τη μορφή μαθητείας, πρακτικής άσκησης, μάθησης στην εργασία, πάρκων έρευνας και καινοτομίας είτε έχουν αμιγώς χρηματοδοτικό χαρακτήρα».* Επίσης, μια άλλη μορφή ιδιωτικής χρηματοδότησης είναι η *«“αυτοεπιμόρφωση”, στην οποία πιθανώς περιλαμβάνονται κύκλοι μαθημάτων κατάρτισης στους οποίους συμμετέχουν με δική τους πρωτοβουλία οι εκπαιδευτικοί» (Cedefop, 2016:5).* Οι νόμοι της Δια Βίου Μάθησης θεσμοθετούν την οικονομική συμμετοχή των εκπαιδευομένων είτε για την παροχή υπηρεσιών είτε για την πιστοποίηση προσόντων (Ν. 3369/2005, Άρθρο 10· Ν. 3879/2010, Άρθρο 9).

5.4. Ο «λόγος» των ερευνητών της επιμόρφωσης στην Ελλάδα

Παράλληλα με τον επίσημο θεσμικό λόγο σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που αποτυπώνεται στους νόμους, στις υπουργικές αποφάσεις ή στα διατάγματα και στις οδηγίες, κινείται ο λόγος των ερευνητών. Αν και η σχετική ελληνική έρευνα και βιβλιογραφία, ιδιαίτερα μάλιστα πάνω στο θέμα των επιμορφωτικών αναγκών και περισσότερο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται «ισχνή» (Βεργίδης, 2012:103) και «δεν υπάρχει ούτε επαρκής αριθμός ερευνών στον τομέα αυτό ούτε δίνουν πανελλαδική κάλυψη εκτός εξαιρέσεων» (ΕΚΚΕ, 2008:20), όλο και συχνότερα δημοσιεύονται έρευνες και μελέτες.

Προς επίρρωση της παραπάνω θέσης, γίνεται αναφορά στην «εμπειρική μελέτη της αρθρογραφίας της περιόδου 1992-2012 για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΠΕ και ΔΕ στην Ελλάδα» (Βενιοπούλου, 2015:102). Σύμφωνα, λοιπόν, με την παραπάνω έρευνα οι θεωρητικές μελέτες καλύπτουν το ποσοστό του 72,7% του συνόλου των άρθρων, ενώ οι ερευνητικές καλύπτουν το 27,3% του συνόλου (σ. 77) και από αυτές οι ποσοτικές έρευνες καταλαμβάνουν το 71,4%, ενώ οι ποιοτικές το 28,5% (σ. 80). Ως προς τις ερευνητικές μελέτες μέχρι το 1996 έχει γίνει μόνο μία δημοσίευση, ενώ από το 1997 έως το 2012 εμφανίζεται σταθερά τουλάχιστον μία έρευνα ανά έτος. Συγκριτικά μεγαλύτερος αριθμός ερευνητικών μελετών δημοσιεύτηκε κατά τα έτη 1998 και 2005, οπότε εμφανίζονται 6 έρευνες για κάθε ένα έτος αντίστοιχα (σ. 82). Από το 1997 έως σήμερα δημοσιεύονται ερευνητικά δεδομένα σε ετήσια βάση, «γεγονός που τονίζει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για πιο συστηματική μελέτη του ζητήματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κυρίως κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000» (σ. 82). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο 1992-2012 συμμετείχαν ως συγγραφείς σε ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες με ποσοστό 45% επί του συνόλου των αρθρογράφων, ενώ το ποσοστό για τα μέλη ΔΕΠ αγγίζει το 26%, για τα μέλη του Π.Ι. το 12,5%, και για τους σχολικούς συμβούλους το 9,5%. (σ. 94). Ως προς τη θεματολογία οι τάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αρθρογραφία της περιόδου 1992- 2012 αφορούν στην κριτική της νομοθεσίας του θεσμού των ΠΕΚ και στην ανάπτυξη προτάσεων για το περιεχόμενο και τις μορφές επιμόρφωσης. Τέλος, διαπιστώνεται η τάση εκπαιδευτικών, μελών ΔΕΠ και σχολικών συμβούλων να εστιάζουν και στην εμπειρική διερεύνηση των αξιολογικών

κρίσεων των εκπαιδευτικών για επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία έλαβαν μέρος ως επιμορφούμενοι (ό.π:98) και στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν εναλλακτικές προτάσεις, που αντιτίθενται στη θεσμοθετημένη επιμόρφωση. «Οι προτάσεις αυτές, όπως διαπιστώθηκε στην ποιοτική ανάλυση, αναφέρονταν σε νέες μορφές επιμόρφωσης (έρευνα δράσης, ενδοσχολική, εξ αποστάσεως επιμόρφωση & δίκτυα μάθησης) και σε περιεχόμενο προγραμμάτων, που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις» (ό.π:97).

Οι μελέτες και οι έρευνες μπορούν να διαιρεθούν αδρομερώς σε πολλές επιμέρους κατηγορίες με κριτήριο τον τόπο, τον χρόνο, το θέμα, την ειδικότητα και τον φορέα. Έτσι, υπάρχουν αυτές που αναφέρονται σε πανελλήνια δεδομένα (Παπαναούμ, 2003· ΟΕΠΕΚ, 2008· Π.Ι., 2010) και σε εκείνες που εστιάζουν σε μία περιοχή (νομό ή περιφέρεια) ή σ' ένα σχολείο, π.χ. Μαγνησία, Αχαΐα, Μεσσηνία (Φιλοκόστα, 2010· Βαλμάς, Μάνεσης & Μπαρής, 2016· Παπακωστοπούλου, 2016· Σταματοπούλου, Μπαλιάμης, & Παπαδοπούλου, 2017), άλλες που αναφέρονται σε ένα επιμέρους θέμα, π.χ. οικονομικά της επιμόρφωσης, ρόλος Πανεπιστημίου, ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, έρευνα-δράσης (Μπρούσας, 2017· Καριπίδου, 2012· Αυγητίδου, 2014· Βοζαΐτης, 2015) ή στο σύνολο της επιμόρφωσης (Κομνηνού, Λεουτσάκος & Παυλίδου, 2016), σε μία ή δύο ειδικότητες, π.χ. Αγγλικής και Γαλλικής Φιλολογίας (Μπαλίτα, 2013), εκπαιδευτικοί μειονοτικών σχολείων (Μάγος, 2005) ή στο σύνολο των εκπαιδευτικών, π.χ. εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Δασκολιά, 2000). Επίσης, μπορεί να διεξαχθεί έρευνα ή μελέτη πριν από την επιμόρφωση, π.χ. διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) ή κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης σχετικά με τη μεθοδολογία, π.χ. διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Ευφραιμίδου, 2014· Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015) ή μετά το πέρας της επιμορφωτικής δράσης, π.χ. αξιολόγηση εσωτερική ή εξωτερική (Μανιάτης¹· Καραλής, Βεργίδης & Κατσιγιάννη, 2000· Σταματοπούλου, Μπαλιάμης & Παπαδοπούλου, 2017) και ο ερευνητής μπορεί να είναι επίσημος θεσμοθετημένος φορέας, π.χ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΠΕΚ, Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής

1. Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών, Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης, Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης: το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/89-odigos-maniatis?showall=1

Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ) κ.ά. ή ιδιώτες ερευνητές στο πλαίσιο μεταπτυχιακής, διδακτορικής διατριβής ή προσωπικής έρευνας. Γενικά, οι ευρείας εμβέλειας έρευνες δεν είναι συχνές, γιατί είναι πολυδάπανες, μακροχρόνιες και απαιτούν υψηλού επιπέδου συντονισμό. Αντίθετα, την τελευταία δεκαετία έχουν αυξηθεί οι έρευνες περιορισμένης εμβέλειας από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Προκειμένου να γίνει ενδεικτικά μια σύντομη επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων των επιμορφωτικών δράσεων, θα διαιρεθεί ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών δράσεων σε τρία μέρη: αρχικά, κάποιες έρευνες που αναφέρονται στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, στη συνέχεια κάποιες που αναφέρονται στην οργάνωση και τη δόμηση των προγραμμάτων και τέλος, έρευνες σχετικές με την αξιολόγηση των δράσεων (ΕΚΚΕ, 2008:7). Σε πολλές έρευνες δεν είναι απολύτως διακριτά τα τρία αυτά μέρη, καθώς, όταν η έρευνα διεξάγεται για τις ανάγκες, αναφέρεται και σε αξιολόγηση προηγούμενων προγραμμάτων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί ή στην αξιολόγηση ενός προγράμματος γίνεται αναφορά σε όλα τα μέρη μιας επιμορφωτικής δράσης, π.χ. αν καλύφθηκαν οι ανάγκες τους, πώς ήταν η οργάνωση ή η μεθοδολογία κ.ά.

Αρχικά, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία είτε οι έρευνες είναι ευρείας εμβέλειας (Δασκολιά, 2000· Παπαναούμ, 2003· ΕΚΚΕ, 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) είτε περιορισμένης (Μάγος, 2005· Φιλοκόστα, 2010). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις έρευνες το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα και πιστεύει πως η επιμόρφωση είναι σημαντική και απαραίτητη. Προτιμούν το «μικτό σύστημα» (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως) και θεωρούν αποδοτικότερη μορφή την επιμόρφωση «μακράς διάρκειας» ως προς τον χρόνο, την οργανωμένη από ΑΕΙ ως προς τον φορέα, την «ενδοσχολική» ως προς τον τόπο, την «πρακτική» που συνδέει τη θεωρία με την πράξη ως προς την οργάνωση και την «εξ αποστάσεως με χρήση Νέων Τεχνολογιών» ως προς τη μορφή διεξαγωγής της επιμόρφωσης. Οι θεματικές ενότητες που προτάσσονται είναι ως προς τη διδακτική «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών» και «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο» και ως προς την παιδαγωγική «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς». Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται οι θεματικές ενότητες «Οργάνωση και Διοίκηση της

Εκπαίδευσης» και «Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας». Τα κυριότερα κίνητρα συμμετοχής είναι η πιστοποίηση και η οικονομική ενίσχυση, η επιμόρφωση εντός σχολικού ωραρίου, η σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη στην τάξη, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων (μικροδιδασκαλίες, σχέδια δράσης, εργασία σε ομάδες κ.ά.) η καταλληλότητα των επιμορφωτών, η καλή οργάνωση και ο συντονισμός του προγράμματος και οι θεματικές ενότητες που θα αναπτυχθούν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010:67-69· Φιλοκώστα, 2010:110-118· Βεργίδης, 2012: 113 & 117).

Οι έρευνες που εστιάζουν στην οργάνωση και τη δόμηση των προγραμμάτων παρουσιάζουν διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων. Από τη μια αξιολογούν αρνητικά οι περισσότεροι τα προγράμματα που παρακολούθησαν ως προς το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και την οργάνωση, τους επιμορφωτές, τη χρονική διάρκεια και την έλλειψη σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010:48· Μπαλίτα, 2013:80· Πατσιάδου, 2016β:529). Το πρόβλημα εδράζεται στις πανεπιστημιακές σπουδές όπου «στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποφοιτούν χωρίς καμία παιδαγωγική κατάρτιση», γι' αυτό και «υιοθετούν την παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία ως μετάδοση γνώσης» (Λιακοπούλου, 2009:266-267). Στη συνέχεια ως προς την επιμόρφωσή τους

«θεωρούν ότι συνέβαλε κάτω του μέτριου στις τρεις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου: διδακτική, επιστημονική και παιδαγωγική, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, στη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση και επαγγελματικές φιλοδοξίες, και τέλος στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά» (Φιλοκώστα, 2010:108).

Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας από τη συμμετοχή τους στην Εισαγωγική Επιμόρφωση των Π.Ε.Κ. 2010-11 δεν είναι ικανοποιημένοι από επιμορφωτές, με επιφύλαξη συμφωνούν ότι ωφελήθηκαν οι μαθητές, ότι διευκολύνθηκαν στη συνεργασία και ότι ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους (Παπαναούμ, 2003:148· Βεργίδης, 2012:119-120). Από την άλλη οι επιμορφωτές των Π.Ε.Κ., αν και αναφέρουν προβλήματα δυσλειτουργίας του θεσμού (δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, απουσία πρακτικής εφαρμογής κ.ά.), είναι ικανοποιημένοι και πιστεύουν πως συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του

σχολείου (Δημακόπουλος, 2008:128· Γούπου, 2012:146-150). Ακόμα και προγράμματα επιμόρφωσης που σχετίζονται με την αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν αποδίδουν, καθώς οι εκπαιδευτικοί

«επικεντρώνονται σε δασκαλοκεντρικές διδακτικές πρακτικές, χρησιμοποιώντας τα ψηφιακά μέσα προς διευκόλυνση των ίδιων χωρίς να καταφέρνουν να εξοβελίσουν εντελώς την παγιωμένη νοοτροπία τους. Μια νοοτροπία που γίνεται αισθητή και από το ότι δε χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για διαθεματικές, διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας» (Σταματοπούλου, Μπαλιάμης & Παπαδοπούλου, 2017:201).

Άλλωστε και οι ίδιοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι σύμφωνα με την έρευνα του Βοζαΐτη (2015:431) υιοθετούν κυρίως παραδοσιακούς τρόπους επιμόρφωσης, π.χ. σεμινάρια και λιγότερο βιωματικά εργαστήρια, διαθεματικές συμπράξεις κ.ά.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για κάποια προγράμματα που συνήθως είναι μικρής εμβέλειας και ακολουθούν νέες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Παπαναούμ, 2008:60). Επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Ευφραιμίδου, 2014:497· Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015:36), έρευνα δράσης (Γερμανός, 2018:96), η σχολική μονάδα ως κοινότητα μάθησης (Καπαχτσή & Κακανά, 2013:179· Βαλμάς, Μάνεσης & Μπαρής, 2016:235· Νικολούδη, 2016:252), ομότιμη συνεργατική μάθηση (Καψάσκη, Δαργέντα, Πατεράκη & Στράντζαλος, 2016:243), ετεροπαρατήρηση (Κακανά, Καπαχτσή & Νικολάου, 2016:786) είναι μερικές από τις επιμορφωτικές πρωτοβουλίες που θέτουν τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της δράσης και αποτιμώνται θετικά. Σπανιότερα αξιολογούν θετικά και ευρείας εμβέλειας προγράμματα, όπως το *«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης»*, όπου επιμορφωτές και επιμορφούμενοι το χαρακτηρίζουν ένα πρόγραμμα *«με πολύ καλή οργάνωση που συνδυάζει όλες τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας»* (Μπαλίτα, 2013:124), *«μια διευρυμένη και συντονισμένη προσπάθεια από την πλευρά της πολιτείας να επιμορφώσει συστηματικά όλους τους εκπαιδευτικούς της»* και τονίζουν την πρόθεση του προγράμματος *«να εστιάσει στον άνθρωπο εκπαιδευτικό, στον συνάδερφο εκπαιδευτικό και στην ανάγκη του για προσωπική αναζήτηση και βελτίωση»* (Μπαλίτα, 2013:126). Επιπλέον, *«αρκετοί συμμετέχοντες, επιμορφωτές και επιμορφούμενοι, εκφράζουν την ιδιαίτερη ικανοποίησή τους για το μοντέλο της συνδυαστικής μάθησης»*

που ακολουθήθηκε για πρώτη φορά σε επιμορφωτικό πρόγραμμα πανελλαδικής εμβέλειας» (ό.π:104).

Η αξιολόγηση αποτελεί τόσο το εφαλτήριο όσο και το επιστέγασμα της επιμορφωτικής διαδικασίας. Αφενός εκκινεί τη διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες των επιμορφούμενων και την αναπροσαρμόζει με τη συμβολή της διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διάρκειά της και αφετέρου με την τελική προσφέρει το υλικό για αναστοχασμό και βελτίωση. Σύμφωνα με τους επιμορφωτές των Π.Ε.Κ. *«γίνεται με ένα ερωτηματολόγιο πολύ γενικό»*, χαρακτηρίζεται *«μια βιαστική διαδικασία που συνήθως γίνεται με προχειρότητα»* και προτείνουν αξιολόγηση και στην αρχή και σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας και είναι δεκτικοί σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Γούπου, 2012:130). Γενικά, η συστηματική αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και θεσμών ήταν πλημμελής, με αποτέλεσμα να μην εξελίσσεται σταδιακά ο θεσμός της επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2012:112) *«η οργάνωση και λειτουργία των ΠΕΚ δεν στηρίχθηκε στη συστηματική αξιολόγηση των ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ· έτσι ερωτήματα όπως ‘τι αποκόμισαν οι απόφοιτοι των Σχολών αυτών και κατά πόσο βελτιώθηκε το εκπαιδευτικό τους έργο έμειναν αναπάντητα»*. Από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 και στο πλαίσιο του Β΄ ΕΠΕΑΕΚ χρηματοδοτούνται μελέτες για την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το κενό καλύφθηκε από *«μελέτες ερευνητών με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως οι Παπαναούμ (2003), Μαυρογιώργος (1999) και Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης (2007)»* (Βεργίδης, 2012:112). Γενικά, αν και η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, *«η ουσιαστική της παρουσία στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση των προγραμμάτων είναι ανεπαρκής»* (Μπαγάκης, 2000· Χατζηπαναγιώτου, 2001:88· Κεραμάρης, 2014:238). Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2001) παρατηρούνται φαινόμενα άγνοιας, τυχαίας επιλογής μοντέλων αξιολόγησης, απουσία μεθοδικής συλλογής και ερμηνείας δεδομένων, υποκειμενισμός αξιολογητή και επομένως, επιφύλαξη για την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων.

5.5. Σύνοψη

Μελετώντας την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας τα τελευταία πενήντα χρόνια αποκαλύπτεται άλλοτε ρητά και άλλοτε υπόρρητα η ιστορική της διαδρομή. Αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί ο εκπαιδευτικός και η επιμόρφωσή του. Τις τελευταίες δεκαετίες τόσο η ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική όσο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει υποστεί αλλαγές ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση και κινείται ακόμα και σήμερα στην τροχιά των μεταρρυθμίσεων καθώς και της κριτικής και του προβληματισμού πάνω σε αυτές τις αλλαγές.

Αρχικά, ως προς την εκπαιδευτική πολιτική διακρίνονται δύο περίοδοι που συνάδουν με τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα της χώρας. Από τη μια η πρώτη περίοδος της διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και του «εθνικού βηματισμού» μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1976 και την επικράτηση των σοσιαλιστών το 1981, όπου συντελείται διεύρυνση της εκπαίδευσης, ευκολότερη πρόσβαση σε αυτήν και προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητάς της. Από την άλλη η δεύτερη περίοδος του εκσυγχρονισμού και εξευρωπαϊσμού της εκπαίδευσης από τη δεκαετία κυρίως του 1990, όπου τα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα επηρεάζονται όλο και περισσότερο από την παγκόσμια και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Το γεγονός ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση συνδέονται με τα κοινοτικά επιχειρησιακά προγράμματα και τις συστάσεις τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹ όσο και του Παγκόσμιου Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης² αποδεικνύουν πως η εκπαιδευτική πολιτική εγκαταλείπει σταδιακά την εσωστρέφεια των εθνικών επιταγών και εναρμονίζεται με το παγκόσμιο και ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι» (Μαυρογιώργος, 2003:351). Νέες τάσεις, νέες λέξεις και νέοι στόχοι αναφέρονται, όπως ευελιξία, δια βίου, αυτονομία, δεξιότητες, λογοδοσία κ.ά.

Με βάση την Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής *«Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα»* (2012) τίθενται οι στόχοι για εκπαίδευση *«υψηλής ποιότητας, προσβάσιμη και οικονομικά προσιτή»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012:5) που επιδιώκουν

1. Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2017. Ελλάδα, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf

2. Education for a bright future in Greece, <http://www.oecd.org/greece/education-for-a-bright-future-in-greece-9789264298750-en.htm>

να εκπληρώσουν όλα τα κράτη-μέλη μέχρι το 2020. Οι οδηγίες, οι συστάσεις και οι προτροπές καλύπτουν τόσο τη βασική εκπαίδευση όσο και την «υποστήριξη των εκπαιδευτικών της Ευρώπης» μέσω της ΕΕΚ (ό.π:13). Επομένως, η ποιότητα, η πρόσβαση και η χρηματοδότηση αποτελούν τις βασικές προτεραιότητες της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στην Ελλάδα δρομολογούνται και συντελούνται αλλαγές, προκειμένου να ανταποκριθεί τόσο η σχολική όσο και η επαγγελματική εκπαίδευση στις παραπάνω προτεραιότητες. Οι αλλαγές υπαγορεύονται από τις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς την Ελλάδα:

Συνιστάται να επικεντρωθεί η Ελλάδα στην αύξηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας στην παροχή βασικών δεξιοτήτων (π.χ. ποιοτική εκπαίδευση και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία, ποιότητα, ελκυστικότητα και σχετικότητα με την αγορά εργασίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση – ΕΕΚ), στην αναντιστοιχία δεξιοτήτων στην ανώτερη εκπαίδευση και στις δεξιότητες ενηλίκων. Η στρατηγική μεταρρύθμιση του συστήματος ΕΕΚ και της μετα-δευτεροβάθμιας μη-τριτοβάθμιας παροχής θα αποτελέσει το κλειδί (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012)¹.

Έτσι, ως προς τη σχολική εκπαίδευση οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές λαμβάνουν υπόψη όλο και περισσότερο τις τρεις προτεραιότητες. Κοινή συνισταμένη των τριών προτεραιοτήτων είναι η «τόνωση της ανοικτής και ευέλικτης μάθησης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012:9). Έτσι, ως προς την ποιότητα το Πρόγραμμα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτίζονται, οι παιδαγωγικές και οι διδακτικές πρακτικές εκσυγχρονίζονται και προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών, οι φορείς και οι μορφές μάθησης διευρύνονται, καθώς τίθενται σε ισότιμη βάση τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και τέλος, η αξιολόγηση απομακρύνεται από τον ελεγκτικό της ρόλο και στοχεύει στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της. Ως προς την πρόσβαση ο τόπος, ο χρόνος και ο τρόπος μάθησης χαρακτηρίζονται από «ανοικτότητα» και ευελιξία, καθώς όχι μόνο αυξάνονται οι τύποι των σχολείων αλλά και με τη συμβολή των τεχνολογιών η μάθηση συντελείται «Οπουδήποτε,

1. Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης και η Ελλάδα, http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/rethinking-leaflet/greece-rethinking-160913_el.pdf

Οποτεδήποτε μέσω Οποιασδήποτε συσκευής, με την υποστήριξη των Οποιασδήποτε» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013:3). Τέλος, ως προς τη χρηματοδότηση, αν και βασικός στόχος είναι η «δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους» (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011δ:3), μεταβάλλεται σταδιακά η ρητορική για τη δημόσια χρηματοδότηση, καθώς υποστηρίζεται «η υπεράσπιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Δημόσια εκπαίδευση δεν σημαίνει κρατική εκπαίδευση... Δημόσια εκπαίδευση σημαίνει δημοκρατική εκπαίδευση, εκπαίδευση στη δημοκρατία και διεύρυνση της πρόσβασης και της συμμετοχής στο κοινό αγαθό της μόρφωσης» (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016:3). Αναζητούνται πόροι «πέραν της δημόσιας χρηματοδότησης» (ό.π:71) και εκτός από τα ευρωπαϊκά κονδύλια συμβάλλουν οικονομικά η Τοπική Αυτοδιοίκηση, οι χορηγοί, οι Σύλλογοι γονέων, οι ιδιώτες κ.ά. μέσω της σύναψης εταιρικών σχέσεων.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ακολουθεί παράλληλη πορεία με τη σχολική εκπαίδευση. Αρχικά, στραμμένη προς την εθνική ανασυγκρότηση και μετά τη δεκαετία του 1990 «υπηρετεί» με τη σειρά της την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, στοχεύει στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της μάθησης, μετονομάζεται επαγγελματική ανάπτυξη και δια βίου και μετατοπίζονται οι πρωτοβουλίες και η ευθύνη της επιμόρφωσης στον εκπαιδευτικό. Τρεις είναι οι επιρροές που δέχεται, οι οποίες διαμορφώνουν και το πλαίσιο που κινείται. Πρώτα απ' όλα οι εκθέσεις και οι συστάσεις των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών που προτείνουν επιμορφωτικές μαθησιακές δραστηριότητες όμοιες με αυτές που εφαρμόζουν με μαθητές και συστήνουν αποκέντρωση, αυτονομία, ευελιξία στην πρόσβαση και σύνδεση με το σχολικό και τοπικό περιβάλλον. Έπειτα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ΕΕΚ που διανύει περίοδο αναδόμησης, καθώς γίνεται δια βίου, συνδέεται με την αγορά εργασίας, με την τεχνολογία, με τον τόπο και διευρύνονται οι φορείς, οι μορφές, οι τρόποι παροχής, πληροφόρησης, αξιολόγησης και χρηματοδότησης. Τέλος, συνδέεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που συντελούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα στην Ελλάδα, οι οποίες, για να εφαρμοστούν, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη διδακτική και παιδαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Οι τρεις προτεραιότητες (ποιότητα, πρόσβαση, χρηματοδότηση) είναι ευδιάκριτες και στα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών. Ως προς την ποιότητα το διευρυμένο Πρόγραμμα Σπουδών της σχολικής εκπαίδευσης συνοδεύεται από ένα διευρυμένο θεματολόγιο στην επιμόρφωση και οι διδακτικές και παιδαγωγικές επιμορφωτικές μέθοδοι γίνονται βιωματικές, ενεργητικές και συμμετοχικές. Εμπλέκονται στην επιμόρφωση φορείς της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, καθώς στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης αναγνωρίζονται και πιστοποιούνται όχι μόνο οι τυπικές μορφές αλλά και οι μη τυπικές και σταδιακά και οι άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Επίσης, αναδύονται νέες μορφές, όπως η εξ αποστάσεως, η ενδοσχολική, η κοινοτική μάθηση και η αυτοεπιμόρφωση, με αποτέλεσμα να αναζητούνται και να θεσπίζονται νέες μορφές πιστοποίησης και νέα εργαλεία αξιολόγησης. Ως προς την πρόσβαση υιοθετούνται ανοιχτά και ευέλικτα επιμορφωτικά πλαίσια σε σχέση με τον τόπο, τον χρόνο, τον τρόπο και την πληροφόρηση. Η συνεχής συμμετοχική επιμόρφωση στην ενδοσχολική κοινότητα που ενισχύεται με δικτύωση, συνέργειες, κινητικότητα και εξ αποστάσεως προγράμματα αποτελεί το νέο επιμορφωτικό τοπίο. Τέλος, ως προς τη χρηματοδότηση εκτός από τους δημόσιους και κοινοτικούς πόρους, υιοθετούνται οι συνέργειες, οι ιδιωτικοί πόροι και οικονομικότερες μορφές επιμόρφωσης, όπως η μαθητεία και η ενδοσχολική επιμόρφωση.

Σύμφωνα με τους ερευνητές η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κινείται σε δυο άξονες. Από τη μια υλοποιούνται είτε ευρείας εμβέλειας προγράμματα από επίσημους φορείς επιμόρφωσης τις περισσότερες φορές με παραδοσιακούς τρόπους, π.χ. διάλεξη, σεμινάρια είτε ταχύρρυθμα βραχείας εμβέλειας προγράμματα χωρίς συνέχεια και χωρίς πρακτική εφαρμογή, συνήθως μη αξιολογημένα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου τύπου προγράμματα από τα οποία είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι, καθώς τα χαρακτηρίζουν αναποτελεσματικά. Από την άλλη όλο και συχνότερα υλοποιούνται από σχολεία, Συμβούλους, Πανεπιστήμια κ.ά. καινοτόμες επιμορφωτικές δράσεις περιορισμένης εμβέλειας που υιοθετούν πιο ενεργητικές και συμμετοχικές πρακτικές, π.χ. έρευνα δράσης, μικροδιδασκαλίες, ομότιμη συμμετοχική μάθηση κ.ά. Καθώς οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά σε αυτές, βιώνουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα, αναστοχάζονται και βελτιώνουν τις πρακτικές, με αποτέλεσμα να τις θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικές και εύκολα εφαρμόσιμες στην καθημερινή διδακτική και παιδαγωγική πράξη.

Γ' ΜΕΡΟΣ – ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΕΡΕΥΝΑ

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Το μεθοδολογικό πλαίσιο της Έρευνας

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Έρευνα ηλεκτρονικών μηνυμάτων

8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Έρευνα δημόσιων φορέων

9^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Έρευνα εκπαιδευτικών

10^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συγκριτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Το μεθοδολογικό πλαίσιο της Έρευνας

Εισαγωγή

Η «Έρευνα» ορίζεται ως «μια διαδικασία σταδίων για τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος ή ζητήματος» (Creswell, 2016:3) ή «συστηματική αναζήτηση πληροφοριών» (Verma & Mallick, 2004:17). Γενικά, τρία είναι τα στάδια της έρευνας: διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος, συγκέντρωση δεδομένων, απάντηση στο ερώτημα.

Το θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας έχει καταγράψει και αναδείξει τις αναδυόμενες αλλαγές τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό πλαίσιο. Η παρουσίαση των αλλαγών εδράζεται πάνω στις τρεις προτεραιότητες που όρισε το κείμενο της ΕΕ «*Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*» (2012): **Ποιότητα, Προσβασιμότητα και Χρηματοδότηση**. Η εμπειρική προσέγγιση και η έρευνα εστιάζει στις αλλαγές που συντελούνται στο επιμορφωτικό περιβάλλον στην Ελλάδα με βάση αυτές τις τρεις προτεραιότητες. Αρχικά, θα γίνει παρουσίαση του ερευνητικού θέματος και των ερευνητικών ερωτημάτων, στη συνέχεια παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας, το ερευνητικό υλικό, οι μέθοδοι και ολοκληρώνεται με τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της.

6.1. Το ερευνητικό θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα

Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι ο ανασχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής και πρακτικής στην Ελλάδα υπό την επίδραση των παγκόσμιων και ιδιαίτερα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που υιοθετούνται. Το ερευνητικό πρόβλημα¹ είναι αν και με ποιο τρόπο επηρεάζεται η επιμορφωτική πολιτική και πρακτική των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την παγκόσμια εκπαιδευτική ρητορική και πρακτική στο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

1. «Ερευνητικό πρόβλημα είναι ένα γενικό εκπαιδευτικό ζήτημα, ένας προβληματισμός ή μια διαμάχη που προσεγγίζεται από μια έρευνα που περιορίζει την εστίαση του θέματος» (Creswell, 2016:62).

Συγκεκριμένα, ο σκοπός της έρευνας σε αυτό το σημείο είναι διττός, καθώς στοχεύει να διερευνήσει δύο δρώντα υποκείμενα της επιμορφωτικής πρακτικής. Από τη μια αν οι υπεύθυνοι φορείς προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικές δράσεις που ακολουθούν τα νέα εκπαιδευτικά προτάγματα ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση και από την άλλη αν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται σε αυτές τις επιμορφωτικές προτάσεις. Στο θεωρητικό μέρος με την παρουσίαση των αναδυόμενων αλλαγών στην εκπαίδευση ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τις επιμορφωτικές πρακτικές δόθηκαν οι απαντήσεις στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Η εμπειρική έρευνα διερευνά τα άλλα δύο ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις στη Ελλάδα ανταποκρίνονται στις αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση;
2. Πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τις αλλαγές αυτές και την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα;

6.2. Ο σχεδιασμός της έρευνας

Η συνολική ερευνητική διαδικασία διήρκεσε περίπου τρία χρόνια και σύμφωνα με τον Morrison (1993, οπ. αναφ. στο Cohen και Manion, 2008:119) μπορεί να διαχωριστεί σε τέσσερις βασικούς τομείς :

- v. αποφάσεις προσανατολισμού
- vi. σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας
- vii. ανάλυση δεδομένων
- viii. παρουσίαση και αναφορά των αποτελεσμάτων.

Οι αποφάσεις προσανατολισμού περιλαμβάνουν τον καθορισμό του σκοπού και των στόχων της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα χρονικά όρια και την αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον καθορισμό του πληθυσμού, την επιλογή του δείγματος και της μεθόδου, των τεχνικών συλλογής δεδομένων και τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων, όπως την κατηγοριοποίηση των δεδομένων (π.χ. φορείς, θέματα, μέθοδοι, χρόνος υλοποίησης κ.ά.), την καταγραφή τους σε φύλλα excel, τον έλεγχο των κατηγοριών, την περαιτέρω ομαδοποίηση, τη στατιστική επεξεργασία τους, τους πίνακες και τα γραφήματα και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει τον τρόπο που θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα π. χ. μορφή κειμένου, πινάκων, γραφημάτων, σύνδεση θεωρητικού πλαισίου και έρευνας.

Ο σχεδιασμός της έρευνας συνδέεται άμεσα με το θεωρητικό πλαίσιο και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία οργανώνει τη βιβλιογραφία σε θέματα και τεκμηριώνει την ανάγκη για την παρούσα έρευνα (Creswell, 2016:82). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας περιλαμβάνει τόσο πρωτογενείς (θεσμικά κείμενα των διεθνών οργανισμών, της ΕΕ και του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας) όσο και δευτερογενείς πηγές (άρθρα, μελέτες, έρευνες επιστημόνων και ερευνητών). Το θεσμικό κείμενο πάνω στο οποίο εδράζεται όλη η έρευνα είναι ο *«Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα»* (2012) της ΕΕ. Οι τρεις προτεραιότητες (Ποιότητα, Προσβασιμότητα και Χρηματοδότηση) που θέτει για τον ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής η ΕΕ αποτέλεσαν τη βάση για τη διερεύνηση και του θέματος της επιμορφωτικής πολιτικής. Έτσι, οι υποκατηγορίες που διερευνήθηκαν ως προς την **Ποιότητα** ήταν:

κύριοι και συνεργαζόμενοι φορείς επιμόρφωσης, δέκτες επιμόρφωσης, θεματολογία, παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι, μορφές και πιστοποίηση. Ως προς την **Προσβασιμότητα** οι υποκατηγορίες ήταν: τόπος, χρόνος, μέσα και πληροφόρηση και ως προς τη **Χρηματοδότηση**: φορέας και τρόπος.

Οι παραπάνω κατηγορίες διερευνώνται από δύο πλευρές, από την πλευρά της προσφοράς επιμορφωτικών δράσεων και από την πλευρά της ανταπόκρισης σε αυτές στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η πρώτη πλευρά περιλαμβάνει τόσο την προσφορά δράσεων από την ελεύθερη αγορά όσο και από τις Υπηρεσίες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που είναι υπεύθυνες και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έτσι, η εμπειρική έρευνα διαιρείται σε τρεις κατηγορίες:

1. Έρευνα ηλεκτρονικών μηνυμάτων
2. Έρευνα δημόσιων φορέων
3. Δημοσκοπική έρευνα των εκπαιδευτικών

Συγκεκριμένα, στην πρώτη και δεύτερη έρευνα αποτυπώνεται το πλήθος των φορέων που προσφέρουν επιμορφωτικές δράσεις στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ποιες ειδικότητες απευθύνονται, ποιες είναι οι μορφές δράσεων, ποιες μεθόδους αξιοποιούν, πώς πιστοποιούν τις δράσεις, πού και πότε υλοποιούνται, με ποια μέσα, πώς πληροφορούν γι' αυτές και ποιος τις χρηματοδοτεί. Από την άλλη στην τρίτη έρευνα διεξάγεται η αντίστοιχη διερεύνηση για τις εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές δράσεις που τους προσφέρονται και πώς ανταποκρίνονται σε αυτές. Στο τέλος, η εμπειρική έρευνα του ελληνικού επιμορφωτικού περιβάλλοντος συνδέεται με το παγκόσμιο και ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σκηνικό, προκειμένου να εντοπιστούν συγκλίσεις και αποκλίσεις.

6.3. Το ερευνητικό υλικό

«Η ποιότητα μιας ερευνητικής εργασίας δεν ενισχύεται ή αποδυναμώνεται μόνο από την καταλληλότητα της μεθοδολογίας...αλλά και από την καταλληλότητα της στρατηγικής δειγματοληψίας» (Cohen, Manion & Morrison, 2008:149). Τέσσερα στοιχεία είναι σημαντικά, σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, για τη δειγματοληψία: το μέγεθος, η αντιπροσωπευτικότητα¹, η πρόσβαση και η στρατηγική (ό.π:150). Το προς ανάλυση ερευνητικό υλικό που αποφάσισε η ερευνήτρια να αξιοποιηθεί για την παρούσα εργασία προέρχεται από τρεις πηγές:

1. Ηλεκτρονικά μηνύματα (emails)
2. Απολογισμοί Υπηρεσιών
3. Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών.

Η πρώτη έρευνα αξιοποιεί 964 μηνύματα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mails) που κατέφθασαν στο 2^ο Γυμνάσιο Κιάτου Κορινθίας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-15. Τα συγκεκριμένα μηνύματα αναφέρονται σε επιμορφωτικές δράσεις και στόχος είναι να καταγραφεί και να μελετηθεί η προσφορά επιμορφωτικών προτάσεων/δράσεων που φθάνουν σ' ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ημερήσιο Γυμνάσιο) και μέσα από αυτήν τη διερεύνηση ν' αποτυπωθούν τυχόν αλλαγές στον χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η δεύτερη έρευνα αξιοποιεί τους «Απολογισμούς» των υπηρεσιών ΚΕ.ΣΥ.Π., Ε.Κ.Φ.Ε., Κ.Π.Ε. Σικωνίων, Σχολικές Δραστηριότητες και Σ.Σ.Ν. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας. Οι απολογισμοί περιλαμβάνουν επιμορφωτικές δράσεις που υλοποίησαν οι παραπάνω φορείς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-15. Τέλος, η τρίτη έρευνα αξιοποιεί το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς σε όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας. Το συμπλήρωσαν 490 εκπαιδευτικοί επί συνόλου 952 που υπηρετούσαν στην Κορινθία κατά το σχολικό έτος 2014-15 και περιλαμβάνει τόσο ερωτήσεις που αναφέρονται στις επιμορφωτικές δράσεις που συμμετείχαν κατά το προαναφερθέν σχολικό έτος όσο και τις απόψεις τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα.

1. «Αντιπροσωπευτικότητα σημαίνει το βαθμό στον οποίο τα υποκείμενα του δείγματος αντικατοπτρίζουν τα άτομα του πληθυσμού, δίνουν μια πιστή εικόνα του πληθυσμού, αποτελούν μικρογραφία του πληθυσμού προέλευσής τους σ' ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά τους» (Βάμβουκας, 1993:153).

6.4. Ο συνδυασμός μεθόδων της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια περιγραφική έρευνα επισκόπησης και ασχολείται με την «*απεικόνιση του παρόντος*» (Verma & Mallick, 2004:162· Cohen, Manion & Morrison, 2008:289). Δεν αποτελεί μια απλή συλλογή, ταξινόμηση και αξιολόγηση δεδομένων προκειμένου να περιγράψουν μόνο τις υπάρχουσες συνθήκες αλλά περιλαμβάνει και στοιχεία σύγκρισης και σχέσεων αλληλεξάρτησης και μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα.

Είναι αναγκαίο στο σημείο αυτό να γίνουν δύο σημαντικές επισημάνσεις. Η πρώτη επισήμανση αναφέρεται στη μεγάλη δυσκολία οργάνωσης του υλικού της έρευνας, καθώς δεν υπάρχει αντίστοιχη έρευνα που να μελετά και να καταγράφει το σύνολο των αλλαγών στη σύγχρονη επιμορφωτική πολιτική. Οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται σε εφαρμογές μεμονωμένων επιμορφωτικών δράσεων νέου τύπου και τα αποτελέσματά τους (έρευνα δράσης, ηλεκτρονικά σεμινάρια, peer learning κ.ά.), ενώ δεν έχουν εκπονηθεί γενικευμένου τύπου έρευνες που να παρουσιάζουν τη συνολική εικόνα του αναδυόμενου επιμορφωτικού περιβάλλοντος. Το γεγονός αυτό είναι λογικό και αναμενόμενο, καθώς οι αλλαγές στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στις επιμορφωτικές δράσεις διάγουν τα πρώτα χρόνια εφαρμογής τους και συνεπώς βρίσκονται σε φάση δοκιμής και εξέλιξης. Η δεύτερη επισήμανση συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη, καθώς η ερευνήτρια προκειμένου να ενισχύσει την «*ταυτόχρονη εγκυρότητα*»¹ των δεδομένων, ακολουθεί την τεχνική της τριγωνοποίησης, δηλαδή τη «*χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων...μελετώντας περισσότερες από μία οπτικές γωνίες*» (Cohen, Manion & Morrison, 2008:189).

Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν είναι η ανάλυση περιεχομένου και η δημοσκοπική έρευνα με ερωτηματολόγιο. Η ανάλυση περιεχομένου αξιοποιήθηκε στις δύο πρώτες έρευνες (Ηλεκτρονικά μηνύματα και Απολογισμοί), ενώ το ερωτηματολόγιο στην τρίτη έρευνα για τη μελέτη των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας για την επιμόρφωσή τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα.

1. «*Τα δεδομένα που συλλέγονται με τη βοήθεια ενός ερευνητικού εργαλείου να έχουν υψηλό βαθμό συσχέτισμού με τα δεδομένα που συλλέγονται με τη χρήση ενός άλλου ερευνητικού εργαλείου*» (Cohen, Manion & Morrison, 2008:188).

6.4.1. Ανάλυση περιεχομένου: Μέθοδος καταχώρησης - κωδικοποίησης δεδομένων

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) αξιοποιήθηκε στην επεξεργασία των «Ηλεκτρονικών μηνυμάτων» και των «Απολογισμών». *«Είναι μια τεχνική έρευνας για να αναπαραχθούν έγκυρα συμπεράσματα από κείμενα στα πλαίσια της χρήσης τους»* (Krippendorff, 2013:24) και οι ερευνητές απασχολούνται, σύμφωνα με τους Hayes και Krippendorff (2007), στη συστηματική ερμηνεία κειμένου, οπτικού ή ακουστικού υλικού, όπως άρθρα εφημερίδων, τηλεοπτικών ειδήσεων, διαφημίσεις, δημόσιες ομιλίες, και άλλα προφορικά κείμενα ή λεκτικές μονάδες ανάλυσης. Μπορεί, σύμφωνα με τους Elo & Kyngas (2007), να χρησιμοποιηθεί με ποιοτικά ή ποσοτικά δεδομένα και επίσης, στον επαγωγικό ή παραγωγικό τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Τα πλεονεκτήματα της για τα οποία θεωρήθηκε κατάλληλη για αυτήν την έρευνα είναι πως:

- Θεωρείται συστηματική και αντικειμενική λόγω περιγραφής και ποσοτικοποίησης των φαινομένων
- Επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγξει θεωρητικά ζητήματα για καλύτερη κατανόηση των φαινομένων
- Δίνει τη δυνατότητα να κατηγοριοποιηθούν οι λεκτικές μονάδες ανάλυσης και να δημιουργηθεί ένα εννοιολογικό σύστημα
- Αναδύονται έγκυρα συμπεράσματα από τα δεδομένα που δίνουν μια αναπαράσταση των γεγονότων και νέα γνώση (Hayes και Krippendorff, 2007:108).

Η διερεύνηση και η επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε τα παρακάτω στάδια, όπως αναφέρονται από τους Miles & Huberman (1994, οπ. αναφ. στο Κόμης, Εργαζάκη), με κάποιες παραλλαγές στο τρίτο στάδιο που ακολουθήθηκε η πορεία που προτείνουν οι Elo & Kyngas (2007:9):

- Ανάγνωση συλλεχθέντων δεδομένων (Ηλεκτρονικά μηνύματα και Απολογισμοί) με σκοπό τη γνωριμία και την εντρύφηση στο συνολικό υλικό
- Ορισμός των τμημάτων ανάλυσης ή των σημασιολογικών μονάδων: λέξη, φράση, ιδέα
- Αρχικά, ανοικτή κωδικοποίηση (open coding) με βάση τις ίδιες τις πληροφορίες των δεδομένων, στη συνέχεια ομαδοποίηση (grouping) και

τέλος, ορισμός των κατηγοριών (categorization) ταξινόμησης των συλλεχθέντων μονάδων (πρωταρχικός ορισμός)

- Διαδικασία κατηγοριοποίησης (αλλαγές και περαιτέρω ομαδοποιήσεις)
- Στατιστική επεξεργασία
- Επιστημονική καταγραφή.

Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε τόσο η λεξιλογική όσο και η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου¹ και ο επαγωγικός τρόπος (inductive), δηλαδή από το ειδικό στο γενικό, από τις συγκεκριμένες μονάδες-περιπτώσεις στις γενικές διαπιστώσεις, γιατί δεν υπήρχαν προηγούμενες έρευνες πάνω στο θέμα. Τρεις είναι οι φάσεις: η προετοιμασία, η οργάνωση και η αναφορά-ανάλυση δεδομένων. Η προετοιμασία περιλαμβάνει: την επιλογή του δείγματος, την επιλογή μονάδας ανάλυσης (λέξη, φράση, θέμα) και την ταξινόμησή τους σε κατηγορίες περιεχομένου. Η οργάνωση περιλαμβάνει: ανοιχτή κωδικοποίηση που θα οδηγήσει σε κατηγορίες (σημειώσεις και κατηγορίες στο κείμενο, καθώς διαβάζεται) και στη συνέχεια ομαδοποίηση, ώστε να μειωθούν οι κατηγορίες οι οποίες θα δώσουν ένα μέσο περιγραφής του φαινομένου και θα βοηθήσουν στην κατανόησή του, δηλαδή τα γεγονότα και περιστατικά ομαδοποιούνται ως κατηγορίες και οι κατηγορίες ομαδοποιούνται ως κύριες κατηγορίες. Η ανάλυση δεδομένων περιλαμβάνει την περιγραφή του περιεχομένου των κατηγοριών. Είναι σημαντικό να μπορεί ο ερευνητής να δικαιολογεί τα συμπεράσματα με βάση την συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων (Elo & Kynsas, 2007:109).

Μια ανάλογη διαδικασία προτείνει και ο Krippenforff (2013:86): μοναδοποίηση(unitizing) → δειγματοληψία (sampling) → καταγραφή/ κωδικοποίηση (recording/coding) → αφαίρεση (reducing) → συναγωγή (inferring) → αφήγηση (narrating), λέγοντας πως καλό θα ήταν να μην οργανωθούν γραμμικά οι έξι συνιστώσες αλλά να γίνεται επανάληψη των συγκεκριμένων διαδικασιών μέχρι να επιτευχθεί μια ορισμένη ποιότητα.

1. Λεξιλογική: λέξεις, όροι, σύμβολα κλπ. διακρίνονται και ταξινομούνται σε προκαθορισμένες κατηγορίες, αφού προηγουμένως έχουν οριστεί τα κλειδιά (όροι) της ανάλυσης. Θεματική ή σημασιολογική: Η φράση (ως τμήμα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο) ή το θέμα (ως τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα), χρησιμοποιούνται με σκοπό την επιλογή και την ορθολογική οργάνωση κατηγοριών οι οποίες συμπυκνώνουν (συνοπτική μορφή) το ουσιαστικό περιεχόμενο ενός κειμένου, μιας επικοινωνίας (Τζαμή, 2005:6).

Ως μονάδα ανάλυσης (Units of analysis)¹ ορίστηκε αρχικά το «ηλεκτρονικό μήνυμα» για την πρώτη έρευνα και ο «Απολογισμός» για τη δεύτερη και αξιοποιήθηκε η «ανάλυση κατά χώρο», δηλαδή το κάθε email ή ο κάθε Απολογισμός τεμαχίζεται σε μικρότερα μέρη με κριτήριο τα ερευνητικά ερωτήματα και αυτά τα «τεμάχια» αποτελούν στη συνέχεια τις νέες μονάδες ανάλυσης και καταγραφής. Ως μονάδα ανάλυσης τώρα από κάθε «τεμάχιο» λαμβάνονται είτε λέξεις μεμονωμένες, π.χ. σεμινάριο, βεβαίωση είτε φράσεις, π.χ. το θέμα κάθε επιμορφωτικής δράσης, τις οποίες εντοπίζουμε και στη συνέχεια συντάσσουμε έναν κατάλογο από αυτές (open coding → coding sheets) και αποτελούν την πρώτη προσπάθεια ομαδοποίησης και στη συνέχεια κατηγοριοποίησης.

Με βάση τη λίστα τύπων της κατηγορίας που διατυπώνει ο Holsti (1968) και ο Berelson (1952, οπ. αναφ. στο Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000:59-60) αξιοποιούμε στην παρούσα έρευνα τις εξής κατηγορίες: θέμα (*Subject, theme*), προέλευση (*Origin: where did the communication come from*), δέκτης (*Goal: to whom is it directed?*), τόπος (*Place*), ώρα/χρόνος (*Time*), μέθοδοι (*Methods*). Έτσι, σταδιακά ορίστηκαν στην παρούσα έρευνα οι παρακάτω κατηγορίες: Βασικός φορέας, Συνεργαζόμενος φορέας, Δέκτης, Μορφές, Περιεχόμενο/θέμα, Μέθοδοι, Διάρκεια, Πιστοποίηση, Χρηματοδότηση, Συνεργασία με υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, κατηγορίες που προκύπτουν άμεσα από τις πηγές και προστέθηκαν και οι κατηγορίες Τυπική/ μη τυπική/ άτυπη μάθηση και Συμμετέχοντες, γιατί θεωρήθηκαν στοιχεία που προκύπτουν έμμεσα και συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προέβη σε περαιτέρω ομαδοποίηση ορισμένων κατηγοριών, π.χ. στις κατηγορίες φορέας και δέκτης.

Συγκεκριμένα, ο Φορέας παροχής επιμορφωτικής δράσης, που ορίζεται από την πηγή, μπορεί να είναι είτε μεμονωμένο άτομο (π.χ. Πανεπιστημιακός, εκπαιδευτικός, Σύμβουλος κ.ά) είτε ομάδα ανθρώπων (π.χ. Σύλλογοι, Ενώσεις, Οργανισμοί, Εταιρείες, Εκδόσεις, Ινστιτούτα, Δήμος, Ίδρυμα, Θέατρο κ.ά.). Αντίστοιχη κατηγοριοποίηση έγινε και στον Συνεργαζόμενο φορέα. Οι Δέκτες των επιμορφωτικών προτάσεων/δράσεων ορίζονται με σαφήνεια στην πηγή και όπου δεν αναφέρονται, θεωρήθηκε πως απευθύνονται σε όλες τις ειδικότητες.

1. «Μονάδες ανάλυσης» ονομάζονται τα προς ταξινόμηση αναλυόμενα στοιχεία του αντικειμένου της έρευνας, Τζανάη Μ., 2005:12.

Οι Μορφές επιμόρφωσης ορίζονται από την ίδια την πηγή (ηλεκτρονικό μήνυμα), π.χ. σεμινάριο, συνέδριο, συμπόσιο, έκθεση, ημερίδα, συνάντηση κ.ά. και λαμβάνοντας υπόψη πως «*επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε δραστηριότητα μαθησιακή/εκπαιδευτική συμβαίνει*» (Παπαναούμ, 2008:58) ορίζει κάποιες και η ερευνήτρια, π.χ. «μελέτη βιβλίου», όταν πρόκειται για προτεινόμενα προς τους εκπαιδευτικούς βιβλία, περιοδικά, και όταν η ενημέρωση/ πληροφόρηση διεξάγεται ηλεκτρονικά ορίζεται ως «ηλεκτρονική ενημέρωση». Ως προς το Περιεχόμενο της επιμορφωτικής δράσης με κριτήριο το θέμα που αναγράφεται σε όλα τα μηνύματα, τις διευκρινίσεις που δίνονται σε πολλές πηγές για το περιεχόμενο της προτεινόμενης επιμορφωτικής δράσης και το πρόγραμμα που συνήθως επισυνάπτεται ή αναζητήθηκε στην ιστοσελίδα που αναγραφόταν για επιπλέον πληροφόρηση, ορίστηκαν οι παρακάτω κατηγορίες: α) επιστημονικό, όταν καλούνται οι εκπαιδευτικοί ανά ειδικότητα να ενημερωθούν για θέματα και εξελίξεις της επιστήμης τους, β) παιδαγωγικό, γ) διδακτικό, όταν αναφέρεται σε θέματα διδακτικής και δ) διοικητικό, όταν αναφέρεται σε θέματα διοίκησης και τέλος, ε) γενικού ενδιαφέροντος, όταν αναφέρονται σε θέματα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, κοινωνικά κ.ά., π.χ. «ανακύκλωση».

Η κατηγοριοποίηση των Μεθόδων βασίστηκε στην κατηγοριοποίηση που προτείνουν οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008:28) που «είναι παρόμοιες με αυτές της *εκπαίδευσης ενηλίκων*»: α) εκθετικές μέθοδοι παρουσίασης, π.χ. εισήγηση, επίδειξη, παρακολούθηση διδασκαλιών, β) ενεργητικές-συμμετοχικές μέθοδοι «που ενθαρρύνουν την ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεργασία, τη διερευνητική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού (ό.π.:29), π.χ. μικροδιδασκαλίες, προσομοιωτικές διδασκαλίες, εργαστήρια (workshops), ομαδοσυνεργατική, project, βιωματικές ασκήσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.ά., γ) εξ αποστάσεως/e-learning και δ) συνδυασμός μεθόδων (όταν αξιοποιούνται δύο ή περισσότερες από τις παραπάνω κατηγορίες). Για την παραπάνω κατηγοριοποίηση και σε περιπτώσεις που δεν αναφερόταν στο ηλεκτρονικό μήνυμα η ερευνήτρια αναζητούσε επιπλέον πληροφόρηση από την ιστοσελίδα που προτεινόταν.

Ως προς τον χρόνο της επιμορφωτικής δράσης κριτήριο ήταν η Διάρκεια της. Έτσι, η κατηγοριοποίηση έγινε ως εξής: α) βραχείας διάρκειας, που περιλαμβάνει τα προγράμματα λίγων ωρών, ημερήσια, διήμερα και τριήμερα, β) μέσης διάρκειας,

προγράμματα τετραήμερα μέχρι μηνιαία και γ) μακράς διάρκειας, που περιλαμβάνει προγράμματα που διαρκούν πάνω από ένα μήνα, ετήσια και για 2-3 χρόνια. Στα περισσότερα μηνύματα ο χρόνος και η διάρκεια ορίζεται με σαφήνεια, υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις όπου δεν ορίζεται, ιδιαίτερα σε νέες μορφές, π.χ. εξ αποστάσεως και η κατάταξη της δράσης σε κάποια κατηγορία απαιτούσε την παρέμβαση της ερευνήτριας. Τέτοιες περιπτώσεις είναι οι εξής: για τη μελέτη βιβλίου θεωρήθηκε πως απαιτείται ένα διάστημα μέσης διάρκειας, για να ολοκληρωθεί το διάβασμά του, ενώ η ηλεκτρονική ενημέρωση εντάχθηκε στα βραχείας διάρκειας (έγγραφα που ενημερώνουν για κάποια θέματα, π.χ. ΟΛΜΕ, Υπουργείο, έγγραφα που δίνουν οδηγίες, π.χ. Σύμβουλος, newsletters ορισμένων ιδρυμάτων, οργανισμών κ.ά.)

Ως προς την Πιστοποίηση η κατηγοριοποίηση έγινε με βάση τις αναφορές των πηγών και, όπου δεν αναφερόταν στην πηγή, με βάση την εμπειρία της ερευνήτριας λόγω της συμμετοχής της στις περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις ως εξής: Βεβαίωση συμμετοχής, Πιστοποιημένη Επιμόρφωση (Εξειδίκευσης, διοικητικής επάρκειας), Πτυχίο, master, Doctoral level, Βράβευση, Έπαινος Συμμετοχής, χωρίς πιστοποίηση.

Η κατηγοριοποίηση της Χρηματοδότησης βασίστηκε αρχικά στις πληροφορίες που παρείχαν οι πηγές, π.χ. «*Η συμμετοχή των ανωτέρω θα γίνει χωρίς δαπάνη για το δημόσιο*», «*η είσοδος στην Ημερίδα είναι ελεύθερη*», «*120 € για τα μη μέλη της Ε.Ε.Φ*», «*θα συμμετέχουν με έξοδα του προγράμματος*». Υπήρχαν, όμως, και μηνύματα που δεν γινόταν καμία αναφορά ή ήταν δεδομένο πως η επιμορφωτική δράση δεν απαιτούσε χρήματα (δωρεάν), π.χ. τα εκπαιδευτικά προγράμματα, διαγωνισμοί, συναντήσεις, ημερίδες κ.ά. Τα παραπάνω δεδομένα και η εμπειρία της ερευνήτριας προβληματίσαν ως προς τον τρόπο κατηγοριοποίησης, με αποτέλεσμα να θέσει ως κριτήριο όχι το φορέα ή την ίδια τη δράση αλλά τον επιμορφούμενο, δηλαδή τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και οποιαδήποτε οικονομική επιβάρυνση του αναλογούσε, διαφορετικά οι περισσότερες δράσεις θα εκλαμβάνονταν ως δωρεάν δράσεις (γεγονός που συνέβη στην αρχική ομαδοποίηση), κάτι που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Έτσι, εκτός από τα μηνύματα, όπου ήταν με σαφήνεια ορισμένο το ποσό συμμετοχής, τα υπόλοιπα διακρίθηκαν σε δύο κατηγορίες, σ' αυτήν που ο εκπαιδευτικός δεν απαιτούσε να προβεί σε κανένα άμεσο χρηματικό έξοδο (δωρεάν)

π. χ. ηλεκτρονική ενημέρωση, e-learning μάθηση και σ' αυτήν που απαιτούσε, π.χ. έξοδα μετακίνησης, διαμονής, διατροφής.

Ένα άλλο στοιχείο του ηλεκτρονικού μηνύματος που αξιοποιήθηκε και κατηγοριοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αν η ενημέρωση-έγκριση των επιμορφωτικών προτάσεων/δράσεων συνδέεται με υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας ή αν οι φορείς λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα από το Υπουργείο και αποστέλλουν τις προτάσεις τους απευθείας στα σχολεία. Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες: α) το «ΝΑΙ» αντιστοιχεί σε δράσεις που φθάνουν στο σχολείο είτε από το Υπουργείο είτε από τη Δευτεροβάθμια Διεύθυνση είτε από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και β) το «ΟΧΙ» αντιστοιχεί σε επιμορφωτικές προτάσεις που καταφθάνουν στο σχολείο χωρίς επίσημη-κρατική μεσολάβηση.

Η κατηγοριοποίηση ως προς τους Συμμετέχοντες στις προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις δεν προέκυψε από το φανερό περιεχόμενο των μηνυμάτων (*manifest content*) αλλά από το λανθάνον περιεχόμενο (*latent content*)¹. Στη συγκεκριμένη έρευνα λανθάνον περιεχόμενο θεωρείται όταν η δράση δεν απευθύνεται άμεσα στον εκπαιδευτικό αλλά στους μαθητές και τις μαθήτριες, π.χ. «*Διαγωνισμός που απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου*», «*το καταφύγιο Φλαμπούρι είναι και πάλι έτοιμο να υποδεχθεί τους μαθητές*». Όμως, όλες οι παραπάνω δράσεις προϋποθέτουν την παρουσία, την ενεργοποίηση και τη δραστηριοποίηση του/της εκπαιδευτικού, γεγονός που αποτελεί γι' αυτόν μια έμμεση επιμορφωτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα μαζί με τους μαθητές. Έτσι, η ερευνήτρια διέκρινε δύο κατηγορίες: α) επιμορφωτική δράση που απευθύνεται μόνο στους εκπαιδευτικούς και β) επιμορφωτική δράση που απευθύνεται και συμμετέχουν ταυτόχρονα μαθητές και εκπαιδευτικοί.

Τέλος, η κατηγοριοποίηση ως προς το είδος μάθησης/εκπαίδευσης που ανήκουν οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις βασίζεται στη διάκριση και στον ορισμό που δίνεται στο Ν.3879 και έτσι, οι κατηγορίες διακρίνονται σε: α) τυπική μάθηση «*στα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας*», β) μη τυπική μάθηση

1. «Κατά την έναρξη της ανάλυσης, ο ερευνητής πρέπει επίσης να αποφασίσει εάν θα αναλύσει μόνο το έκδηλο περιεχόμενο ή και το λανθάνον περιεχόμενο» Elo & Kyngas, 2007:109.

«που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο» και γ) άτυπη μάθηση που περιλαμβάνει «μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου...Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης...με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του» (Ν. 3879/2010, Άρθρο 2). Για να καταχωρηθεί μια επιμορφωτική δράση σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες, λαμβάνεται υπόψη ο φορέας, η μορφή της επιμόρφωσης (εντός ή εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος) και η πιστοποίηση (παροχή ή όχι, αναγνωρισμένη ή όχι).

Η καταχώρηση και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε σε φύλλα εργασίας με την εφαρμογή των λογιστικών φύλλων Excel αρχικά κατά μήνα και στη συνέχεια ο συγκεντρωτικός πίνακας όλων των μηνών που παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα και συμβάλλουν στην εξαγωγή πιο γενικών συμπερασμάτων σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο.

6.4.2. Δημοσκοπική έρευνα με ερωτηματολόγιο

Η τρίτη έρευνα έχει ως στόχο να μελετήσει την αντίδραση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές που αναδύονται στην επιμορφωτική πολιτική, δηλαδή το πώς τις βιώνουν και πώς ανταποκρίνονται σε αυτές. Στόχος, λοιπόν, αυτού του μέρους της έρευνας είναι η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάλυση των απόψεων και των βιωμάτων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις προταθείσες προς αυτούς επιμορφωτικές δράσεις-προτάσεις.

Ο πληθυσμός-στόχος (*sampling frame*) στη συγκεκριμένη έρευνα είναι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς του Ν. Κορινθίας. Η δειγματοληψία από τη μια ακολουθεί τη δειγματοληπτική προσέγγιση με πιθανότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί της Κορινθίας είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού και έτσι, αξιοποιείται η συστηματική δειγματοληψία και η στρωματοποιημένη, καθώς στην έρευνα εκπροσωπήθηκαν υποομάδες (Creswell, 2016:144) του πληθυσμού, π.χ. αστικά,

ημιαστικά και ορεινά σχολεία, μόνιμοι και αναπληρωτές κ.ά. Από την άλλη, όμως, αποτελεί και μία βολική δειγματοληψία, καθώς η ερευνήτρια δεν είχε ούτε την οικονομική ούτε την χρονική δυνατότητα λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων να επεκτείνει την έρευνα και σε άλλους νομούς.

Η έρευνα χρησιμοποιεί τον δημοσκοπικό σχεδιασμό αντιπροσωπευτικού δείγματος (Creswell, 2016:378), καθώς επιδιώκει να εξετάσει τις στάσεις, τις απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές δράσεις που επέλεξαν κατά το σχολικό έτος 2014-15 και τις απόψεις τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα. Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε με τη διανομή ερωτηματολογίου σε όλα τα σχολεία του Ν. Κορινθίας μετά τον πιλοτικό του έλεγχο. Το κλειστό και δομημένο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις με κλίμακα ιεράρχησης Likert. Τα ερωτηματολόγιο ήταν σύντομο ως προς το μέγεθος (21 ερωτήσεις), ώστε να συμπληρώνεται γρήγορα, με απλές και σαφείς ερωτήσεις για τις επιμορφωτικές δράσεις που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί, με εμφάνιση που προσελκύει (μεγάλη γραμματοσειρά, σύντομη ερώτηση) και σύμφωνο με τη δεοντολογία, καθώς ενημερώθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια για τους στόχους της έρευνας, τη σημαντικότητα της συμμετοχής τους, τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και τη δυνατότητά τους να απαντήσουν όσες ερωτήσεις επιθυμούν.

6.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

«Εγκυρότητα (validity) είναι η ποιότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, ώστε να τα αποδεχτούμε ως πραγματικά» (Krippenforff, 2013:329), ενώ «η αξιοπιστία (reliability) είναι ουσιαστικά συνώνυμο της συνέπειας και της δυνατότητας αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου...Έχει να κάνει με τη συνέπεια και την ακρίβεια» (Coen, Manion & Morrison, 2008:199).

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1993:359) τα βασικά κριτήρια για την εγκυρότητα της έρευνας είναι: η αντικειμενικότητα, η μεθοδικότητα, η συστηματικότητα, η επαναληπτικότητα, η εμπειρική και η δημοσιότητα. Συγκεκριμένα, η αντικειμενικότητα της παρούσας έρευνας προκύπτει από το γεγονός ότι τα αποτελέσματα από την επεξεργασία και ανάλυση των πηγών βασίζονται σε

δεδομένα επαρκή και κατάλληλα που δεν επηρεάζονται ούτε εξαρτώνται από την προσωπικότητα της ερευνήτριας αλλά από στοιχεία που προκύπτουν άμεσα από αυτά, ενώ τα συμπεράσματα βασίζονται σε νομοθετικά πλαίσια και οδηγίες. Η μεθοδικότητα εξασφαλίζεται με τον συστηματικό τρόπο που διεξήχθη η έρευνα, με την αξιοποίηση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, με τον προσεκτικό σχεδιασμό της, με τη συγκέντρωση στοιχείων που τα χαρακτηρίζει η σαφήνεια και η ακρίβεια, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα να επαναληφθεί η έρευνα (επαναληπτικότητα). Η εμπειρική διασφαλίζεται με τον καθορισμό μεταβλητών που είναι εννοιολογικά και εμπειρικά τεκμηριωμένες και μπορούν να παρατηρηθούν και να μετρηθούν και άρα «προσεγγίσιμα από άλλο πρόσωπο» (Βάμβουκας,1993:360). Επίσης, μια σειρά αρχών που διατύπωσε ο Berelson για το σύστημα κατηγοριοποίησης, ενισχύουν την εγκυρότητα: το ίδιο στοιχείο δεν ταξινομείται σε δύο κατηγορίες (αποκλειστικότητα), καλύπτεται σχεδόν το σύνολο του προς διερεύνηση περιεχομένου (εξαντλητικότητα), οι κατηγορίες διαμορφώνονται, καθορίζονται με κοινά χαρακτηριστικά (ομοιογένεια), η κατηγοριοποίηση είναι προσαρμοσμένη στο θέμα που διερευνάται (αρμοδιότητα/ καταλληλότητα) (Κούκου & Χαραμής, 2002:227)

Ο Krippenforff (2013:271) διακρίνει τρεις τύπους αξιοπιστίας: σταθερότητα (*stability*), επαναληψιμότητα (*replicability*) και ακρίβεια (*accuracy*). Η αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα πετυχαίνεται, καθώς τα αποτελέσματα περιγράφουν το περιεχόμενο των κατηγοριών οι οποίες με τη σειρά τους καλύπτουν με ακρίβεια και σαφήνεια τα δεδομένα (*accuracy*). Η διαδικασία ανάλυσης και τα αποτελέσματα περιγράφονται με επαρκείς λεπτομέρειες και η χρήση πινάκων για απόδειξη συσχέτισης μεταξύ στοιχείων και αποτελεσμάτων επιτρέπει και σε άλλον να ακολουθήσει τη διαδικασία (*replicability*). Τέλος, τα δεδομένα ελέγχονται συνεχώς μέσα από τα αποτελέσματα που επαναλαμβάνονται (*stability*).

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Έρευνα ηλεκτρονικών μηνυμάτων

Εισαγωγικά

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται το πρώτο μέρος της Έρευνας που σχετίζεται με τις προτάσεις επιμορφωτικών δράσεων που λαμβάνει το 2^ο Γυμνάσιο Κιάτου Κορινθίας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον στόχο της έρευνας και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας και τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων. Τέλος, γίνεται συνολική παρουσίαση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

7.1. Στόχος και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας διευκολύνει την επικοινωνία και τη διάχυση της πληροφορίας. Έτσι, τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια η επικοινωνία των σχολείων με τους επίσημους φορείς εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας, Δευτεροβάθμια Διεύθυνση, Σχολικοί Σύμβουλοι, Π.Ε.Κ., Ι.Ε.Π. κ.ά.) διεκπεραιώνεται συστηματικά πια μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Όμως, την τελευταία δεκαετία εντείνεται η επικοινωνία του δημόσιου σχολείου και με άλλες υπηρεσίες, δημόσιες ή ιδιωτικές, εθνικές, ευρωπαϊκές και διεθνείς, ατομικές ή συλλογικές πρωτοβουλίες, μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (emails) που καταφθάνουν καθημερινά στο σχολείο.

Στόχος αυτού του μέρους της έρευνας είναι η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάλυση των αλλαγών που παρατηρούνται στον τομέα της επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τις επιμορφωτικές δράσεις/προτάσεις που δημοσιοποιούνται στο σχολείο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του πεδίου έγινε από την ερευνήτρια το 2012 στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας, όπου αποτυπώθηκαν οι αντίστοιχες αλλαγές μελετώντας τα ηλεκτρονικά μηνύματα που αναφέρονταν σε επιμορφωτικές δράσεις των πρώτων έξι μηνών του σχολικού έτους 2012-13. Στη παρούσα φάση της έρευνας διευρύνεται η χρονική περίοδος και μελετάται το υλικό (emails) του σχολικού έτους 2014-15, προκειμένου να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο εύρος τα ακόλουθα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες αλλαγές παρατηρούνται ως προς την ποιότητα της επιμόρφωσης – επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (φορείς που ασχολούνται σήμερα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι μορφές των επιμορφωτικών δράσεων, το περιεχόμενο, οι μέθοδοι, ο χρόνος και η πιστοποίηση της επιμόρφωσης)
- Αμβλύνονται τα όρια ανάμεσα στις μορφές μάθησης (τυπική/μη τυπική/άτυπη);
- Ποιες αλλαγές παρατηρούνται ως προς την πρόσβαση στην πληροφόρηση;
- Ποιες αλλαγές παρατηρούνται ως προς τη χρηματοδότηση της επιμόρφωσης;

7.2. Το δείγμα της Έρευνας και η επεξεργασία των δεδομένων

Για τη δειγματοληψία τέσσερα στοιχεία είναι σημαντικά: το μέγεθος, η αντιπροσωπευτικότητα¹, η πρόσβαση και η στρατηγική (Cohen, Manion & Morrison, 2008:150). Λαμβάνοντας υπόψη η ερευνήτρια τα στοιχεία αυτά το ερευνητικό υλικό που αποφάσισε να αξιοποιήσει για την παρούσα εργασία είναι τα μηνύματα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mails) που κατέφθασαν στο 2^ο Γυμνάσιο Κιάτου Κορινθίας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-15. Στόχος είναι να καταγραφεί και να μελετηθεί η προσφορά/παροχή επιμορφωτικών προτάσεων/δράσεων που φθάνουν σ' ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ημερήσιο Γυμνάσιο) και μέσα από αυτήν τη διερεύνηση ν' αποτυπωθούν τυχόν αλλαγές στον χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με το μέγεθος του δείγματος αξιοποιήθηκαν τα ηλεκτρονικά μηνύματα που αναφέρονταν σε επιμορφωτικές δράσεις του σχολικού έτους 2014-15, με αποτέλεσμα να καταγραφούν και ν' αναλυθούν 964 ηλεκτρονικά μηνύματα. Συγκεκριμένα, ο παρακάτω πίνακας καταγράφει τα ηλεκτρονικά μηνύματα που συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν ανά μήνα.

Σύνολο μηνυμάτων ανά μήνα					
Σεπτέμβριος	Οκτώβριος	Νοέμβριος	Δεκέμβριος	Ιανουάριος	Φεβρουάριος
162	135	104	78	90	115
Μάρτιος	Απρίλιος	Μάιος	Ιούνιος		
78	78	60	64		

Τα δείγμα ως προς το μέγεθος θεωρείται επαρκές και αντιπροσωπευτικό, καθώς καλύπτει ολόκληρη τη σχολική χρονιά. Παρατηρείται μια ομοιογένεια ως προς

1. «Αντιπροσωπευτικότητα σημαίνει το βαθμό στον οποίο τα υποκείμενα του δείγματος αντικατοπτρίζουν τα άτομα του πληθυσμού, δίνον μια πιστή εικόνα του πληθυσμού, αποτελούν μικρογραφία του πληθυσμού προέλευσής τους σ' ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά τους» (Βάμβουκας, 1993:153).

τον αριθμό των ηλεκτρονικών μηνυμάτων τους τρεις πρώτους μήνες και τον Φεβρουάριο, ενώ υπάρχει μείωση τους μήνες Δεκέμβριο, Ιανουάριο, Μάρτιο, Απρίλιο, Μάιο και Ιούνιο. Η μείωση αυτή είναι δικαιολογημένη, καθώς οι σχολικές μονάδες διακόπτουν τα μαθήματα για δεκαπέντε περίπου μέρες τα Χριστούγεννα (Δεκέμβριος-Ιανουάριος) και το Πάσχα (Μάρτιος-Απρίλιος), με αποτέλεσμα να καταφθάνουν ελάχιστα μηνύματα αυτό το διάστημα. Τους δύο τελευταίους μήνες οι δράσεις περιορίζονται, καθώς είναι εποχή εξετάσεων, με αποτέλεσμα να μειώνονται πολύ οι δράσεις που απευθύνονται στους μαθητές και να αυξάνονται οι δράσεις που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, π.χ. Συνέδρια, Μεταπτυχιακά κ.ά.

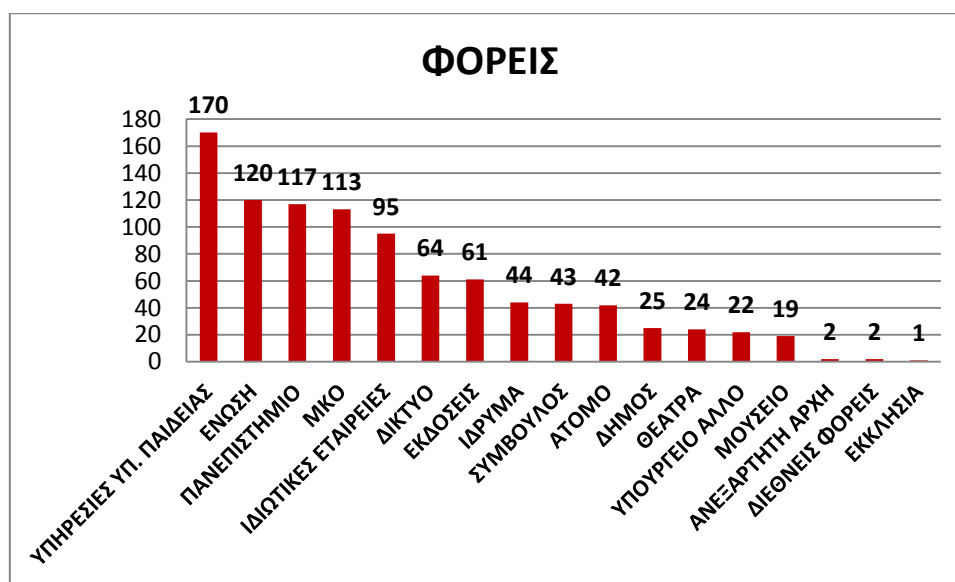
Η πρόσβαση στο δείγμα ήταν διασφαλισμένη, καθώς η ερευνήτρια υπηρετούσε στο σχολείο απ' όπου έλαβε το ερευνητικό υλικό. Έτσι, σε καθημερινή βάση, μετά την ανάγνωση των ηλεκτρονικών μηνυμάτων της ημέρας αποθηκεύονταν σε ηλεκτρονικό φάκελο κατά μήνα τα μηνύματα που είχαν ως θέμα επιμορφωτικές προτάσεις/δράσεις.

Ως προς τη στρατηγική της δειγματοληψίας, σύμφωνα με τους Coen, Manion & Morrison (2008:163), η επιλογή του δείγματος μπορεί να βασιστεί είτε στη θεωρία των πιθανοτήτων (τυχαίο δείγμα) είτε στη θεωρία των μη πιθανοτήτων (δείγμα σκοπιμότητας). Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η δεύτερη περίπτωση, δίνοντας τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να μελετήσει και να αναλύσει το δείγμα μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς και να προχωρήσει σε κάποιες γενικεύσεις. Υιοθετήθηκε η μέθοδος της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας που *«περιλαμβάνει τη διαίρεση του πληθυσμού σε ομοιογενείς ομάδες»* (Coen, Manion & Morrison, 2008:167). Αφού προηγήθηκε η αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (φορέας επιμόρφωσης, δέκτης, χρόνος, τόπος, διάρκεια, θέμα κ.ά.) τα οποία εμφανίζονται στον ευρύτερο πληθυσμό (ηλεκτρονικά μηνύματα) και θέλουμε να υπάρχουν στο δείγμα, έγινε διαχωρισμός του ευρύτερου πληθυσμού σε ομοιογενείς ξεχωριστές ομάδες, δηλαδή πληθυσμός ανά μήνα και στη συνέχεια κατηγοριοποίηση των δεδομένων (π.χ. φορείς, θέματα, μέθοδοι, χρόνος υλοποίησης κ.ά.), καταγραφή τους σε φύλλα excel και επεξεργασία τους. Ως μονάδα δειγματοληψίας ορίζεται κάθε e-mail.

7.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

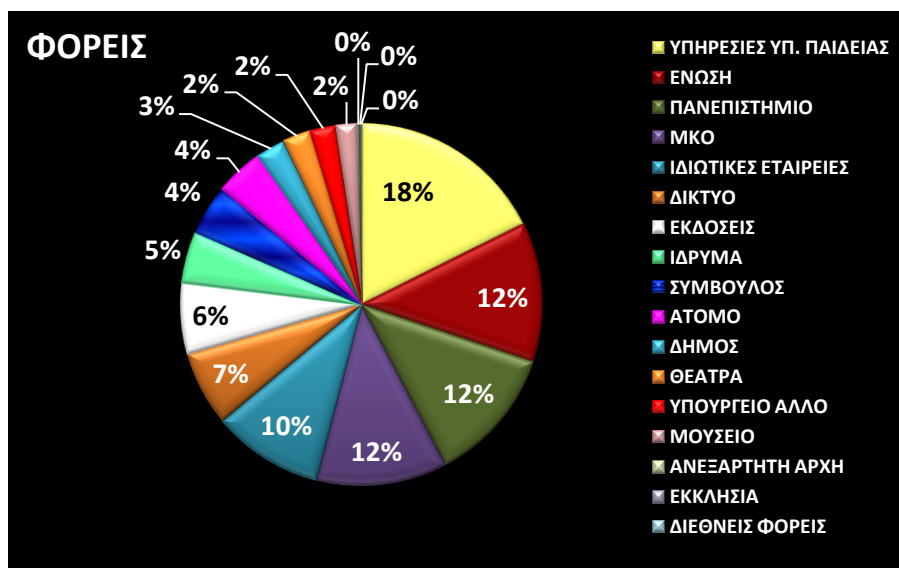
Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που σχετίζεται με την προσφορά των επιμορφωτικών δράσεων προς τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας. Στο 2^ο Γυμνάσιο Κιάτο οι εκπαιδευτικοί έλαβαν 964 προτάσεις για επιμορφωτικές δράσεις κατά το σχολικό έτος 2014-15. Τα αποτελέσματα που ακολουθούν αρχικά αναφέρονται στον πρώτο άξονα της έρευνας που συνδέεται με την **ποιότητα** της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παρουσιάζουν τους κύριους και τους συνεργαζόμενους φορείς των επιμορφωτικών δράσεων, τους δέκτες, δηλαδή τις ειδικότητες που απευθύνονται, τις μορφές, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τη διάρκεια, τους συμμετέχοντες στις δράσεις και τις μορφές πιστοποίησης. Στη συνέχεια τα αποτελέσματα αναφέρονται και στους δύο άλλους άξονες, την **πρόσβαση** και τη **χρηματοδότηση** και παρουσιάζουν τις νέες μορφές πρόσβασης και τα νέα δεδομένα στη χρηματοδότηση.

Γράφημα 1: Φορείς - Αριθμός επιμορφωτικών δράσεων ανά φορέα



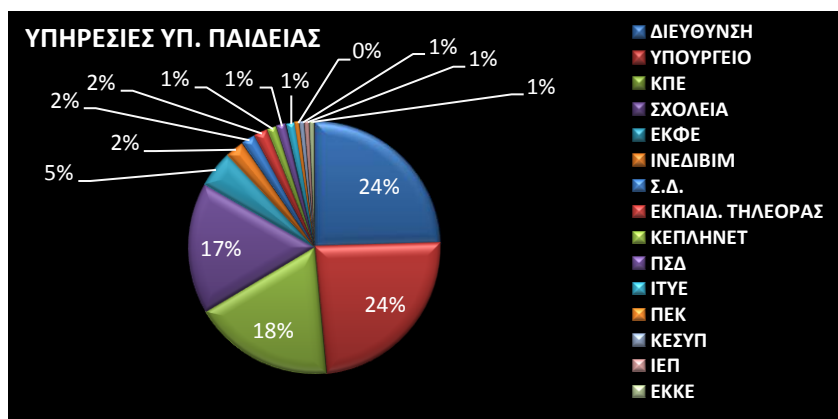
Στο Γράφημα 1 αποτυπώνεται ο αριθμός των δράσεων ανά φορέα.

Γράφημα 2: Φορείς επιμορφωτικών δράσεων – Ποσοστό δράσεων



Στο Γράφημα 2 αποτυπώνεται το ποσοστό των δράσεων ανά φορέα. Επομένως, 17 διαφορετικοί φορείς αναπτύσσουν επιμορφωτικές δράσεις. Την πρωτοκαθεδρία με ποσοστό 18% καταλαμβάνουν οι *Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας*, τη δεύτερη θέση με ποσοστό 12% μοιράζονται η *Ένωση*, το *Πανεπιστήμιο* και οι *Μ.Κ.Ο.*, ακολουθούν με ποσοστό 10% οι *Ιδιωτικές Εταιρείες*, όπου σε αυτές συμπεριλαμβάνονται και τα ιδιωτικά σχολεία (από τις 95 Ιδιωτικές Εταιρείες τα 19 είναι Ιδιωτικά Σχολεία), με ποσοστό 7% τα *Δίκτυα*, με ποσοστό 6% οι *Εκδόσεις*, με ποσοστό 5% τα *Ιδρύματα*, με ποσοστό 4% ο *Σύμβουλος* και *μεμονωμένα άτομα*, με ποσοστό 3% ο *Δήμος*, με ποσοστό 2% *Θέατρα*, *άλλα Υπουργεία* και *Μουσεία* και τέλος, *Εκκλησία*, *Διεθνής φορέας* και *Ανεξάρτητη Αρχή* ανέπτυξαν μία ή δύο αντίστοιχα επιμορφωτικές δράσεις.

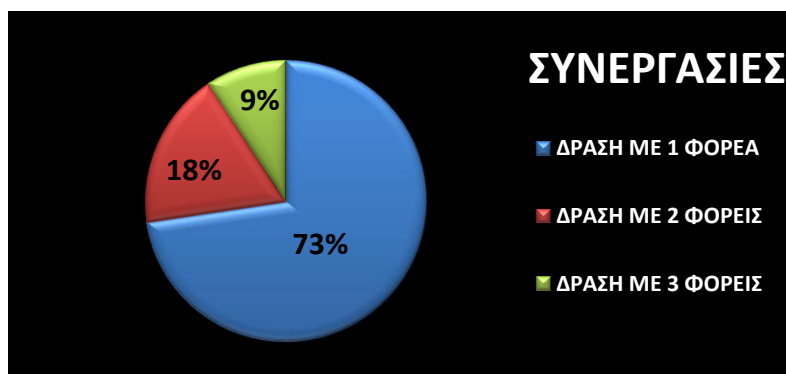
Γράφημα 3: Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας



Στο Γράφημα 3 αποτυπώνονται οι Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, που έχουν ομαδοποιηθεί και περιλαμβάνουν 15 διαφορετικούς φορείς. Επομένως, αν προστεθούν στους 17 παραπάνω φορείς, τότε το σύνολο των φορέων που προσφέρουν επιμορφωτικές δράσεις στους εκπαιδευτικούς φθάνει τους 31. Συγκεκριμένα, οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το Υπουργείο Παιδείας καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις με ποσοστό 24%, άρα οι μισές από τις επιμορφωτικές δράσεις οργανώνονται από αυτούς τους δύο φορείς. Ακολουθούν στην τρίτη, τέταρτη και πέμπτη θέση το ΚΠΕ, τα Σχολεία και το ΕΚΦΕ με ποσοστό 18% και 17% και 5% αντίστοιχα. Το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, οι Σχολικές Δραστηριότητες και η Εκπαιδευτική Τηλεόραση ακολουθούν με ποσοστό 2% και στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται το ΚΕΠΛΗΝΕΤ, το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ), το ΙΤΥΕ, ΠΕΚ, ΚΕΣΥΠ, ΙΕΠ και ΕΚΚΕ.

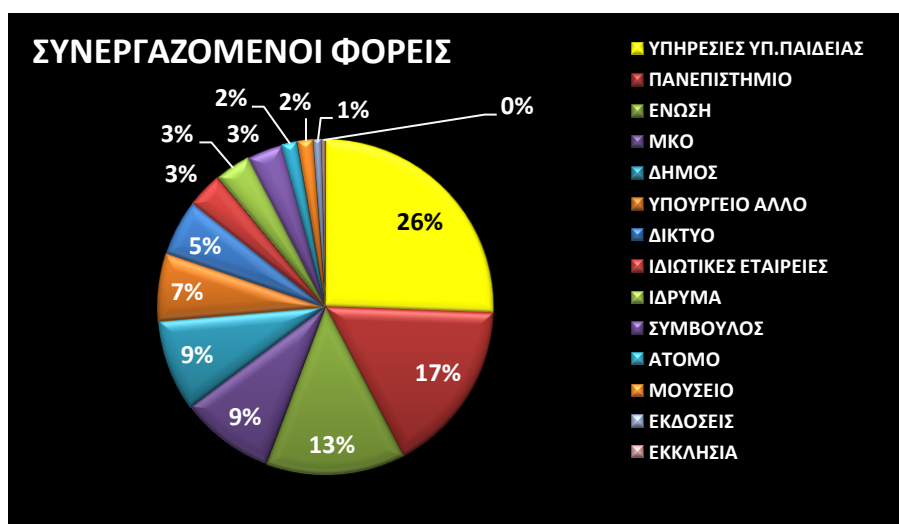
Με βάση τα τρία παραπάνω γραφήματα παρατηρείται διεύρυνση και ως προς το πλήθος και ως προς τον τύπο των επιμορφωτικών φορέων. Επιμορφωτική δράση μπορούν ν' αναπτύσσουν μεμονωμένα άτομα αλλά και συλλογικά όργανα (Ομοσπονδία, Σχολεία, Επιστημονική Ένωση), δημόσιοι οργανισμοί (Υπουργεία, Διευθύνσεις κ.ά.) αλλά και ιδιωτικοί (Ιδρύματα, Ιδιωτικές εταιρείες, Εκδόσεις κ.ά.), θεσμοθετημένοι (Π.Ε.Κ., Σύμβουλος κ.ά.) αλλά και μη θεσμοθετημένοι (Ιδρύματα, Επιμελητήρια κ.ά.), φορείς τυπικής, μη τυπικής αλλά και άτυπης μάθησης. Συνεπώς, αν και κυριαρχούν οι τυπικοί φορείς επιμόρφωσης, ευδιάκριτος είναι ο κατακερματισμός των εμπλεκόμενων φορέων και η αποκέντρωσή τους, με συνέπεια τη σταδιακή μετάβαση από τα ελεγχόμενα από την κεντρική εξουσία επιμορφωτικά προγράμματα σε πιο ανεξάρτητα και αυτόνομα.

Γράφημα 4: Συνεργασίες επιμορφωτικών δράσεων



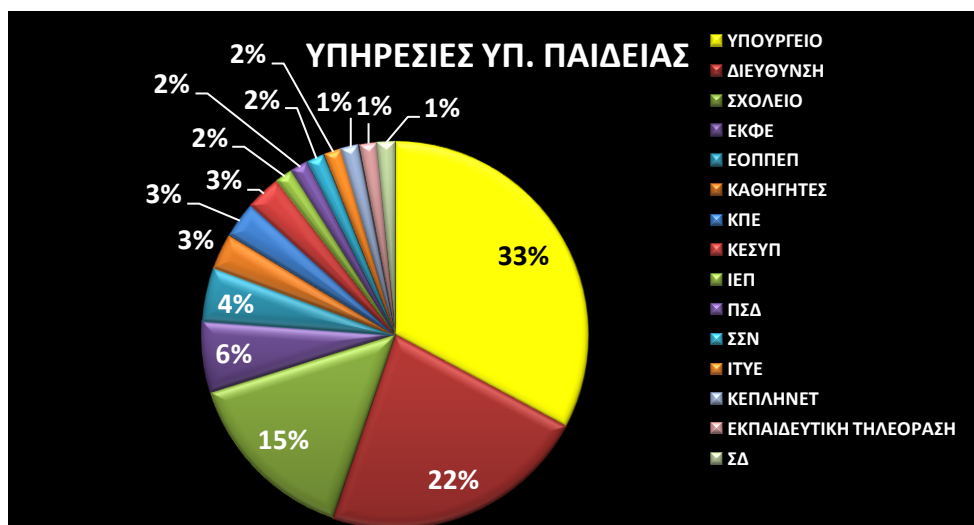
Στο Γράφημα 4 αποτυπώνεται το ποσοστό των συνεργασιών. Το 73% των δράσεων υλοποιείται από έναν φορέα, στο 18% των δράσεων συνεργάζονται δύο φορείς, ενώ σε ποσοστό 9% υπάρχει συνεργασία 3 φορέων.

Γράφημα 5: Συνεργαζόμενοι φορείς επιμορφωτικών δράσεων



Στο Γράφημα 5 αποτυπώνεται το ποσοστό των συνεργαζόμενων φορέων. Στο ένα τέταρτο των δράσεων (26%) ο συνεργαζόμενος φορέας είναι κάποια από τις *Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας*. Το *Πανεπιστήμιο* κατέχει τη δεύτερη θέση στους συνεργαζόμενους φορείς με ποσοστό 17% και στην τρίτη θέση με ποσοστό 13% βρίσκεται η *Ένωση*. Στην τέταρτη θέση με ποσοστό 9% βρίσκονται οι *ΜΚΟ* και ο *Δήμος*, ενώ στην πέμπτη και έκτη θέση βρίσκονται το *Υπουργείο άλλο* και το *Δίκτυο* με ποσοστό 7% και 5% αντίστοιχα. *Ιδιωτικές Εταιρείες*, *Ίδρυμα* και *Σύμβουλος* βρίσκονται στην έβδομη θέση με ποσοστό 3%, ενώ στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται το *μεμονωμένο άτομο*, το *Μουσείο*, οι *Εκδόσεις* και η *Εκκλησία*.

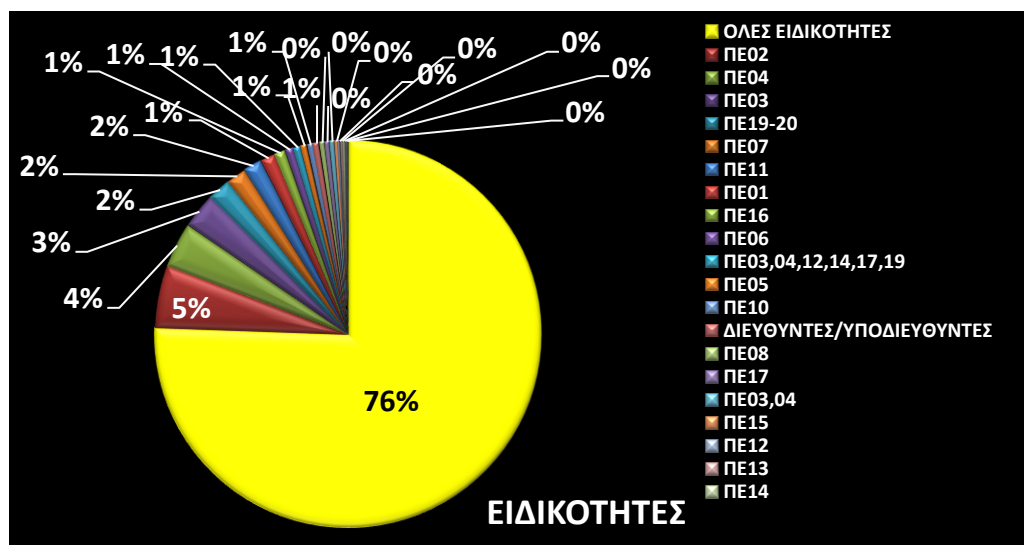
Γράφημα 6: Συνεργαζόμενοι φορείς των Υπηρεσιών Υπουργείου Παιδείας



Στο Γράφημα 6 αποτυπώνονται οι Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας που αποτελούν τον πρώτο συνεργαζόμενο φορέα. Συγκεκριμένα, την πρώτη θέση ως συνεργαζόμενος φορέας με ποσοστό 33% κατέχει το Υπουργείο, τη δεύτερη η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ποσοστό 22%, την Τρίτη το Σχολείο με ποσοστό 15%, τέταρτη το ΕΚΦΕ με ποσοστό 6%, πέμπτη ο ΕΟΠΠΕΠ με ποσοστό 4% , ακολουθούν καθηγητές, ΚΠΕ και ΚΕΣΥΠ με ποσοστό 3%, ΙΕΠ, ΠΣΔ, ΣΣΝ, και ΙΤΥΕ με ποσοστό 2% και τέλος, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, Εκπαιδευτική Τηλεόραση και ΣΔ με ποσοστό 1%.

Με βάση τα Γραφήματα 4, 5 και 6 παρατηρείται πως το ένα τέταρτο των επιμορφωτικών δράσεων είναι αποτέλεσμα συνεργασιών. Συγκεκριμένα, παρατηρείται κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών, καθώς οι συνεργαζόμενοι φορείς είναι τόσο δημόσιοι όσο και ιδιωτικοί φορείς, θεσμοθετημένοι και μη, τυπικοί και μη τυπικοί. Βέβαια, την πρωτοκαθεδρία στον συνεργαζόμενο φορέα έχουν οι δημόσιοι τυπικοί φορείς (Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πανεπιστήμιο), καθώς προσδίδουν κύρος και αξιοπιστία στην επιμορφωτική δράση και έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν επίσημη πιστοποίηση και αναγνώριση στις δράσεις.

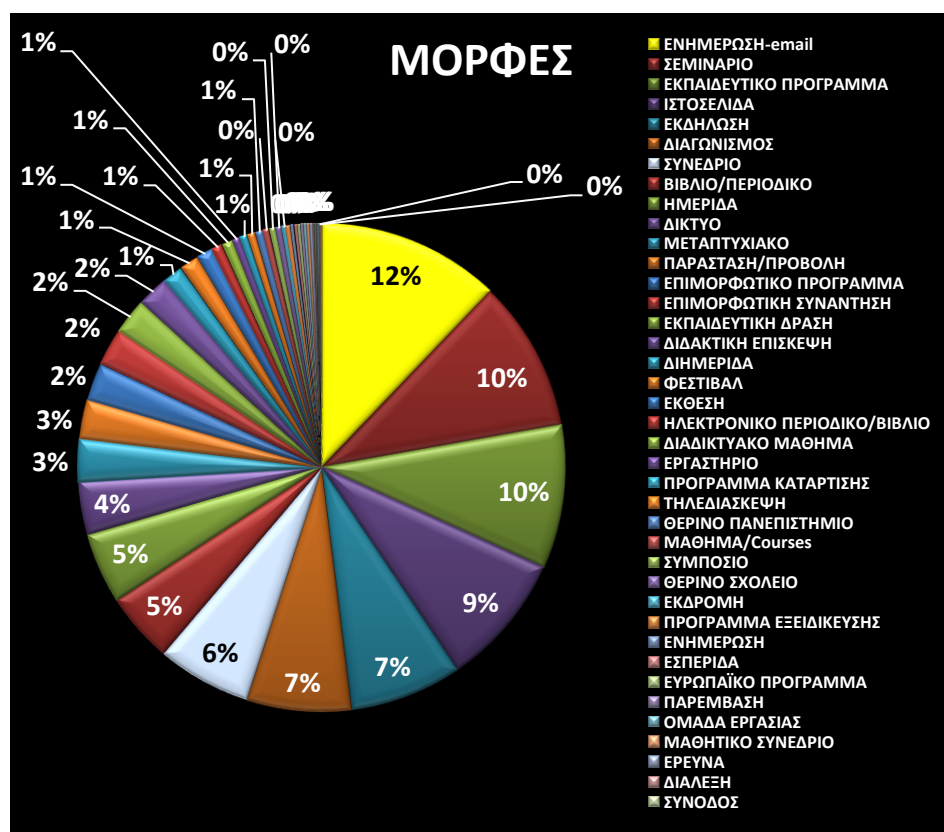
Γράφημα 7: Ειδικότητες επιμορφωτικών δράσεων



Στο Γράφημα 7 αποτυπώνονται οι ειδικότητες στις οποίες απευθύνονται οι επιμορφωτικές δράσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό των επιμορφωτικών δράσεων (76%) απευθύνεται σε όλες τις ειδικότητες. Στη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη θέση βρίσκονται ΠΕ02 (Φιλολόγοι), ΠΕ04 (Φυσικοί, Χημικοί, Φυσιογνώστες, Βιολόγοι και Γεωλόγοι) και ΠΕ03 (Μαθηματικοί) με ποσοστό 5%, 4% και 3% αντίστοιχα. Την πέμπτη θέση μοιράζονται οι ΠΕ19-20 (Πληροφορικής), ΠΕ07 (Γερμανικής Γλώσσας) και ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) με ποσοστό 2%. Την προτελευταία θέση μοιράζονται επτά ειδικότητες, ΠΕ01 (Θεολόγοι), ΠΕ05 (Γαλλικής Γλώσσας), ΠΕ06 (Αγγλικής Γλώσσας), ΠΕ10 (Κοινωνιολόγοι), ΠΕ16 (Μουσικής), Διευθυντές/Υποδιευθυντές και μία ομάδα από πολλές ειδικότητες (ΠΕ03,04,12,14,17,19-20). Τέλος, στην τελευταία θέση βρίσκονται οκτώ ειδικότητες, ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών), ΠΕ12 (Πολιτικοί Μηχανικοί, Αρχιτέκτονες, Τοπογράφοι, Μηχανολόγοι κ.ά.), ΠΕ13 (Νομικών και Πολιτικών Επιστημών), ΠΕ14 (Ιατροί, Γεωπόνους κ.ά.), ΠΕ15 (Οικιακής Οικονομίας), ΠΕ17 (Μηχανολόγοι, Ηλεκτρονικοί ΤΕΙ κ.ά.), Ειδικής Αγωγής, Τεχνικής Εκπαίδευσης και μία ομάδα από δύο ειδικότητες (ΠΕ03 & ΠΕ04).

Η πλειοψηφία των επιμορφωτικών δράσεων απευθύνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών και όχι στην ειδικότητα. Έτσι, η υποβάθμιση της παρεχόμενης εξειδικευμένης γνώσης είναι εμφανής στους περισσότερους επιστημονικούς κλάδους εκτός από τρεις (Φιλολόγοι, Φυσικοί, Μαθηματικοί).

Γράφημα 8: Μορφές επιμορφωτικών δράσεων

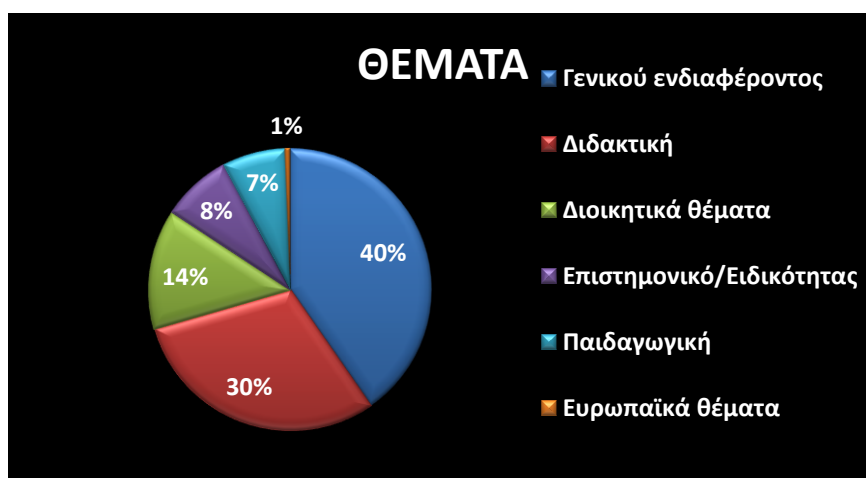


Στο Γράφημα 8 αποτυπώνονται οι μορφές των επιμορφωτικών δράσεων. Προτάθηκαν 42 διαφορετικές μορφές δράσεων στους εκπαιδευτικούς. Την πρώτη θέση με ποσοστό 12% καταλαμβάνει η *Ενημέρωση* που έχουν οι εκπαιδευτικοί μέσω ηλεκτρονικού υλικού, π.χ. οδηγίες, προτάσεις κ.ά., στη δεύτερη θέση με ποσοστό 10% βρίσκονται τα *Σεμινάρια* και τα *Εκπαιδευτικά Προγράμματα*, στην τρίτη με ποσοστό 9% η περιήγηση σε *Ιστοσελίδες*, στην τέταρτη θέση με ποσοστό 7% βρίσκονται οι *Εκδηλώσεις* και οι *Διαγωνισμοί*, την πέμπτη θέση με ποσοστό 6% κατέχουν τα *Συνέδρια*, την έκτη θέση με ποσοστό 5% μοιράζονται η ανάγνωση *Βιβλίων/Περιοδικών* και οι *Ημερίδες*, την έβδομη θέση με ποσοστό 4% κατέχουν τα *Δίκτυα*, την όγδοη θέση με ποσοστό 3% μοιράζονται τα *Μεταπτυχιακά* και η *Παράσταση/Προβολή*, την ένατη θέση με ποσοστό 2% μοιράζονται τα *Επιμορφωτικά Προγράμματα*, οι *Επιμορφωτικές Συναντήσεις*, οι *Εκπαιδευτικές Δράσεις* και οι *Διδακτικές Επισκέψεις*. Την προτελευταία θέση με ποσοστό 1% μοιράζονται 9 διαφορετικές μορφές, *Διημερίδα*, *Φεστιβάλ*, *Έκθεση*, *Ηλεκτρονικό Βιβλίο/Περιοδικό*, *Διαδικτυακό Μάθημα*, *Εργαστήριο*, *Πρόγραμμα Κατάρτισης*, *Τηλεδιάσκεψη* και *Θερινό Πανεπιστήμιο*. Την τελευταία θέση μοιράζονται 17 διαφορετικές μορφές

επιμορφωτικών δράσεων, *Μαθήματα/Courses, Συμπόσιο, Θερινό Σχολείο, Εκδρομή, Πρόγραμμα Εξειδίκευσης, Ενημέρωση, Εσπερίδα, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα, Παρέμβαση, Ομάδα Εργασίας, Μαθητικό Συνέδριο, Έρευνα, Διάλεξη, Σύνοδος, Συναυλία, Συνεδρίες και Φόρουμ.*

Η παραπάνω καταγραφή αποκαλύπτει τόσο την πολυμορφία των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων όσο και την ανάδυση νέων μορφών. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα τόσο στους φορείς να οργανώσουν δράσεις όσο και στους δέκτες να παρακολουθήσουν ανάλογα με τις δυνατότητες και τους στόχους τους. Παράλληλα, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της δια βίου μάθησης και παρέχει πολλές και ευέλικτες οδούς μάθησης, όμως, ο κατακερματισμός και η ευκολία πρόσβασης, π.χ. ηλεκτρονική επιμόρφωση, εγείρουν θέματα ποιότητας.

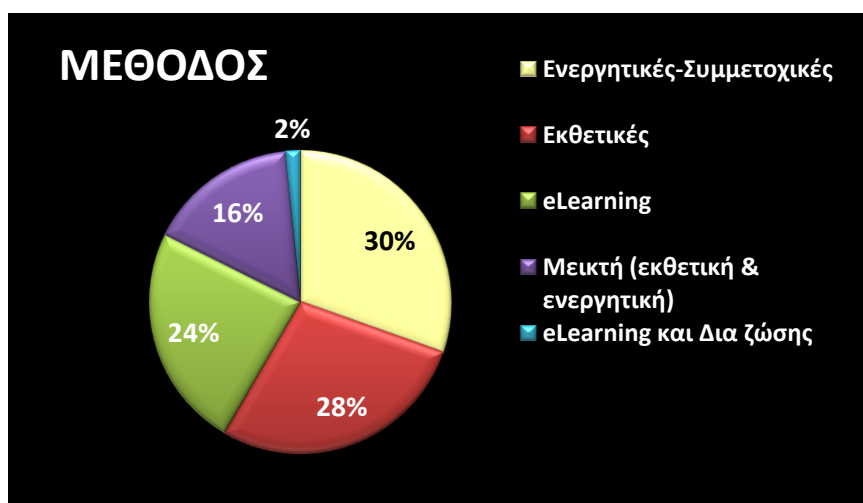
Γράφημα 9: Περιεχόμενο επιμορφωτικών δράσεων



Στο Γράφημα 9 αποτυπώνονται τα θέματα των επιμορφωτικών δράσεων. Τα θέματα *Γενικού Ενδιαφέροντος* (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, υγείας κ.ά.) καταλαμβάνουν την πρώτη θέση στις επιμορφωτικές δράσεις με ποσοστό 40%. Στη δεύτερη θέση με ποσοστό 30% βρίσκονται τα θέματα *Διδακτικής*, στην τρίτη θέση με ποσοστό 14% τα *Διοικητικά* θέματα, στην τέταρτη και πέμπτη θέση με ποσοστό 8% και 7% αντίστοιχα τα θέματα *Ειδικότητας (Επιστημονικά)* και τα *Παιδαγωγικά* και στην τελευταία θέση με ποσοστό 1% τα *Ευρωπαϊκά* θέματα.

Η πρωτοκαθεδρία των θεμάτων γενικού ενδιαφέροντος και της διδακτικής με παράλληλη υποβάθμιση της επιμόρφωσης σε επιστημονικά θέματα ειδικότητας αποκαλύπτει πως η εκπαίδευση γίνεται μάθηση, η επιστημονική γνώση αντικαθίσταται από τη γενική και οι επιστημονικές αξίες από τις τεχνοκρατικές (διδακτικές δεξιότητες).

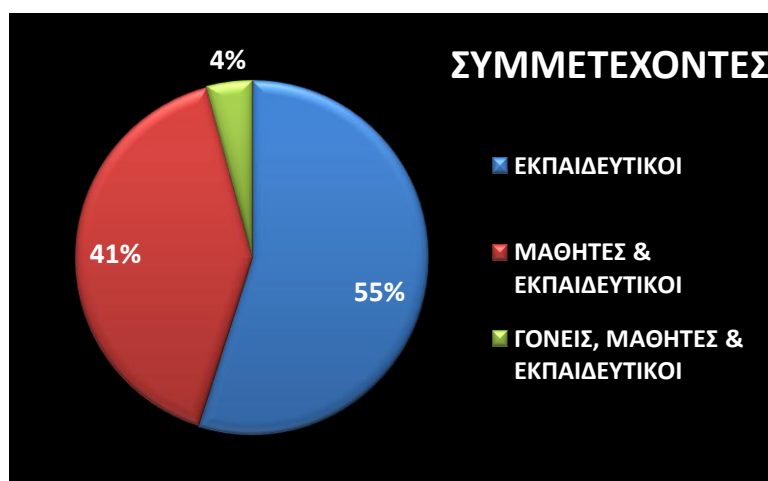
Γράφημα 10: Μέθοδος επιμορφωτικών δράσεων



Στο Γράφημα 10 αποτυπώνεται η μέθοδος που αξιοποιήθηκε στις επιμορφωτικές δράσεις. Με την αξιοποίηση των *Ενεργητικών-Συμμετοχικών* μεθόδων υλοποιούνται το 30% των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων, ενώ το 28% με *Εκθετικές* μεθόδους. Την τρίτη θέση καταλαμβάνει η μέθοδος *Εξ Αποστάσεως* (eLearning), την τέταρτη με ποσοστό 16% η *Μεικτή* μέθοδος (ενεργητική και εκθετική) και την τελευταία θέση με ποσοστό 2% η μέθοδος που συνδυάζει τη μέθοδο *δια ζώσης* (πρόσωπο με πρόσωπο) με την *εξ αποστάσεως*.

Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι παραδοσιακές μέθοδοι παρέχουν σταδιακά χώρο σε νέες μεθόδους. Η ομαλή μετάβαση από τη μία μέθοδο στην άλλη ή ο συγκερασμός επιστήμης και πρακτικής οδηγεί κάποιες επιμορφωτικές δράσεις στο συνδυασμό των δύο μεθόδων. Τέλος, οι e-learning προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις σημειώνουν αυξητική πορεία, γεγονός που εξυπηρετεί τόσο την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική όσο και τους εκπαιδευόμενους. Επιμορφωτικά προγράμματα ευέλικτα, ευπροσάρμοστα και με μικρό οικονομικό κόστος.

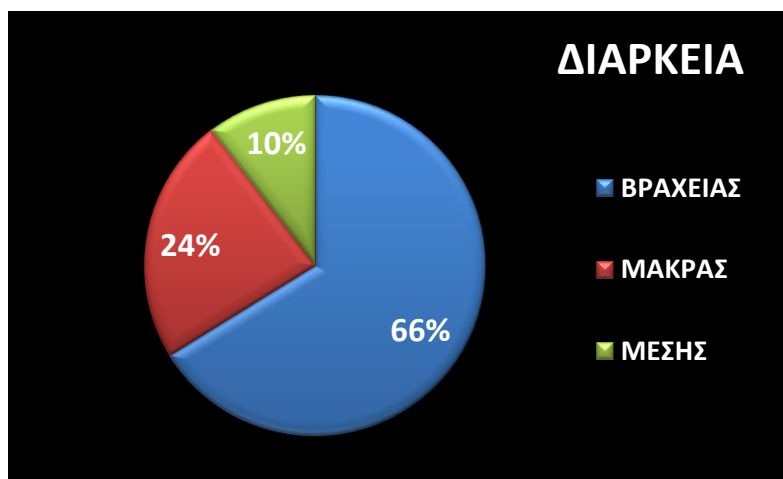
Γράφημα 11: Συμμετέχοντες στις επιμορφωτικές δράσεις



Στο Γράφημα 11 αποτυπώνονται οι *Συμμετέχοντες* στις επιμορφωτικές δράσεις. Πάνω από τις μισές (55%) εκπαιδευτικές δράσεις απευθύνονται στους *Εκπαιδευτικούς*, στο 41% των δράσεων συμμετέχουν *Εκπαιδευτικοί και Μαθητές* μαζί, ενώ μόλις το 4% συμμετέχουν *Γονείς, Εκπαιδευτικοί και Μαθητές*.

Η μαθησιακή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές μέσω της διδασκαλίας, της συνεργασίας, της συζήτησης κ.ά. αποτελεί μια επιμορφωτική διαδικασία σε λανθάνουσα μορφή. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται όλο και συχνότερα να εκπαιδευτούν ταυτόχρονα, να συμμετέχουν από κοινού σε επιμορφωτικές δράσεις, να συνεργαστούν σε μια ισότιμη βάση, να βιώσουν με λίγα λόγια μαζί τη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός επιφέρει πολλαπλές συνέπειες όχι μόνο στις σχέσεις τους και στο μαθησιακό περιβάλλον γενικότερα που καλούνται να δράσουν (Wilkins, Busher, Kakos, Mohamed & Smith, 2012:69) αλλά και στην οργάνωση των επιμορφωτικών δράσεων.

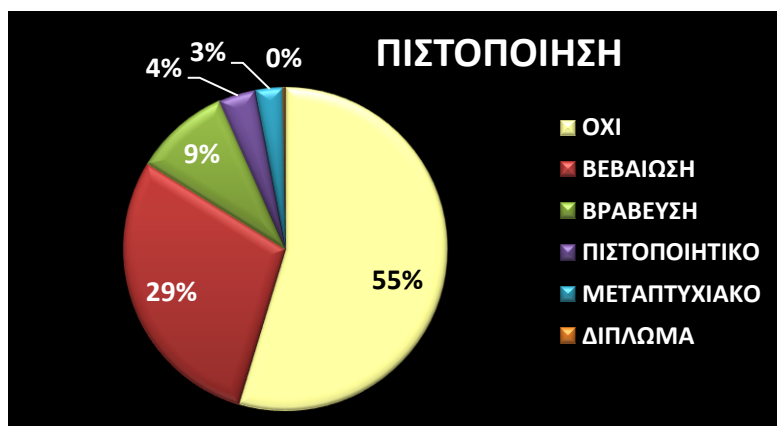
Γράφημα 12: Διάρκεια επιμορφωτικών δράσεων



Στο Γράφημα 12 αποτυπώνεται η διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των επιμορφωτικών δράσεων (66%) είναι *Βραχείας* διάρκειας, δηλαδή από λίγες ώρες μέχρι τρεις ημέρες. Το ένα τέταρτο περίπου (24%) είναι *Μακράς* διάρκειας, δηλαδή διαρκούν πολλούς μήνες ή έτη και τέλος, το 10% των δράσεων είναι *Μέσης* διάρκειας, δηλαδή από τέσσερις μέρες έως ένα μήνα.

Η μετάβαση από τα μακροχρόνια στα ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα από τη μια εξυπηρετεί με πολλαπλό τρόπο τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική αλλά από την άλλη εγκυμονεί κινδύνους. Η εξοικονόμηση χρόνου και κόστους, η ανταπόκριση στις ραγδαίες αλλαγές και εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, η άμεση και γρήγορη απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων δίνουν ώθηση στα βραχείας διάρκειας προγράμματα. Το διακύβευμα, όμως, αυτής της μετάβασης είναι η ποιότητα των προγραμμάτων.

Γράφημα 13: Πιστοποίηση επιμορφωτικών δράσεων

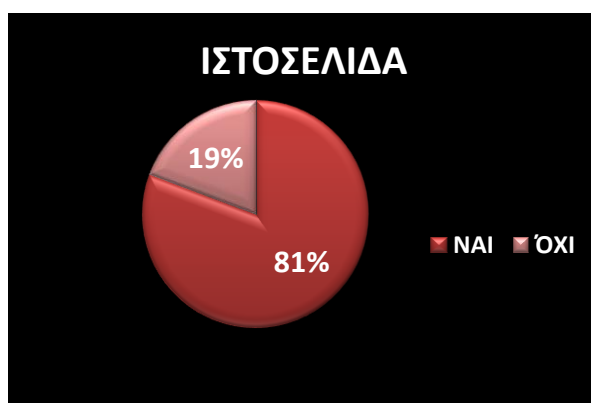


Στο Γράφημα 13 αποτυπώνεται η πιστοποίηση που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες στις επιμορφωτικές δράσεις. Η συμμετοχή στο 55% των δράσεων δεν πιστοποιείται, ενώ στο 29% παρέχεται *Βεβαίωση*. Μία νέα μορφή πιστοποίησης, η *Βράβευση* παρέχεται στο 9% των δράσεων, ενώ *Πιστοποιητικό*, *Μεταπτυχιακό* και *Δίπλωμα Ειδίκευσης* δίνεται αντίστοιχα σε ποσοστό 4%, 3% και 0%.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα παρατηρείται πως η πιστοποίηση που προσδίδει αναγνωρισμένα προσόντα, π.χ. πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, παρουσιάζει πολύ χαμηλά ποσοστά. Αυτού του τύπου οι επιμορφωτικές δράσεις είναι μακροχρόνιες, πολυδάπανες, επίπονες και προϋποθέτουν συνήθως την παρέμβαση των ΑΕΙ. Από τη μια το υψηλό ποσοστό μη πιστοποιημένων επιμορφωτικών δράσεων και από την άλλη η παροχή «βεβαιώσεων» χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα πολλές φορές εγείρουν ζητήματα τόσο επιθυμίας συμμετοχής σε αυτές όσο και αναγνώρισής τους. Τέλος, η βράβευση αποτελεί ένα νέο είδος αναγνώρισης που προέκυψε από τους βραχυπρόθεσμους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το διάστημα 2011-2014 για την προώθηση της αριστείας και καινοτομίας¹.

1. «Οργανώστε τις δραστηριότητες που αποσκοπούν στην προώθηση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ (Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση) και της αριστείας, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει εκστρατείες και διαγωνισμούς δεξιοτήτων», Το ανακοινωθέν της Bruges σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σ. 9.

Γράφημα 14: Πληροφόρηση - Ιστοσελίδα



Στο Γράφημα 14 αποτυπώνεται η πρόσβαση στην πληροφόρηση σχετικά με τις επιμορφωτικές δράσεις μέσω ιστοσελίδας συνήθως του φορέα. Αρχικά, φαίνεται πως το 81% των δράσεων εμφανίζονται σε δική τους ιστοσελίδα που ενημερώνει τους ενδιαφερόμενους, ενώ το 19% δεν έχει.

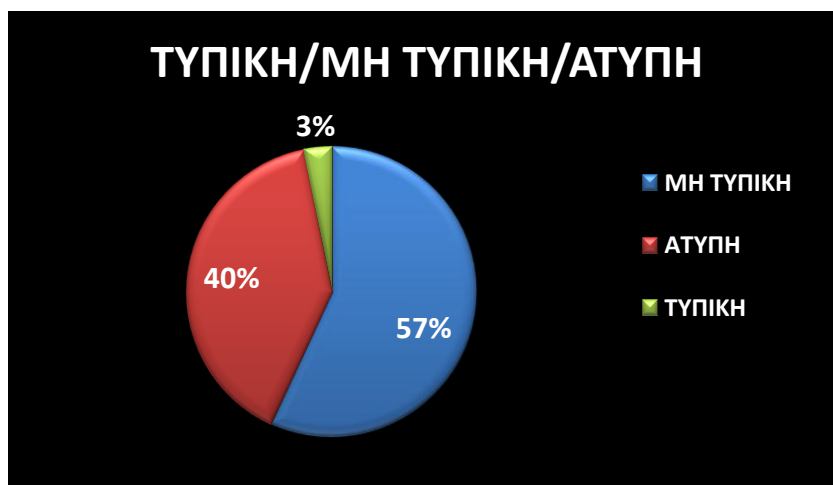
Γράφημα 15: Πληροφόρηση - Σύνδεση με Υπ. Παιδείας



Στο Γράφημα 15 διαφαίνεται πως μόνο το 52% συνδέεται με το Υπουργείο Παιδείας και η πληροφόρηση διοχετεύεται από αυτό, ενώ το 48% η πληροφόρηση μεταβαίνει στο σχολείο άμεσα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου χωρίς τη διαμεσολάβηση του Υπουργείου.

Η παράκαμψη του Υπουργείου Παιδείας από τους φορείς των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων και η άμεση συνεργασία με το ενδιαφερόμενο σχολείο χωρίς να υπάρχει ο κρατικός «μεσάζων» παρουσιάζει σταδιακά αυξητικές τάσεις. Είναι μια εκπαιδευτική πρακτική που υπαγορεύεται από την τάση αποκέντρωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα και την προώθηση της αυξημένης ευθύνης και αυτονομίας του σχολείου και του εκπαιδευτικού.

Γράφημα 16: Τυπική-Μη Τυπική-Άτυπη Μάθηση

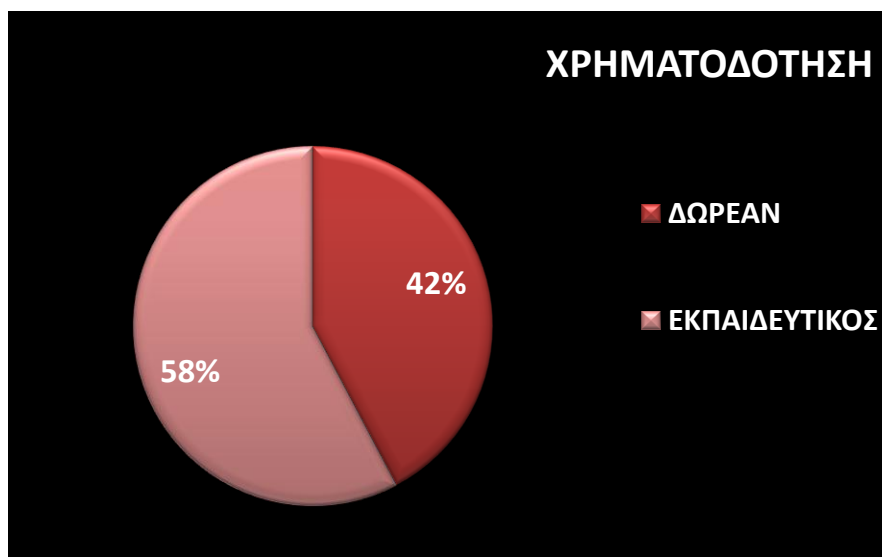


Στο Γράφημα 16 αποτυπώνονται τα ποσοστά των τυπικών, μη τυπικών και άτυπων μορφών των επιμορφωτικών δράσεων. Το μεγαλύτερο ποσοστό (57%) ανήκουν στη *Μη Τυπική Μάθηση*, το 40% στην *Άτυπη*, ενώ μόλις το 3% ανήκει στην *Τυπική Μάθηση*.

Η μη τυπική και άτυπη μάθηση καταλαμβάνει πολύ υψηλό ποσοστό στις προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις. Η αναγνώριση και η επικύρωση των σχετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτώνται μέσω αυτών των μορφών μάθησης «μπορεί να παράσχει πολύτιμη συμβολή στη βελτίωση της λειτουργίας της αγοράς εργασίας, στην προώθηση της κινητικότητας και στην τόνωση της ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης»¹. Επομένως, και στον χώρο των επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών ανακύπτει η ανάγκη προσδιορισμού των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν μέσω αυτών, η καταγραφή, η αξιολόγηση και η πιστοποίησή τους.

1. Σύσταση του Συμβουλίου της 20ής Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης (2012/C 398/01).

Γράφημα 17: Χρηματοδότηση επιμορφωτικών δράσεων



Στο Γράφημα 17 αποτυπώνεται η χρηματοδότηση των επιμορφωτικών δράσεων. Τα έξοδα των δράσεων στο μεγαλύτερο ποσοστό (58%) καλύπτεται από τους *Εκπαιδευτικούς*, ενώ μόνο το 42% παρέχεται *Δωρεάν*.

Παρατηρείται, λοιπόν, πως σε μεγάλο ποσοστό ο δέκτης της επιμορφωτικής δράσης επιβαρύνεται οικονομικά τις περισσότερες φορές μ' ένα μεγαλύτερο, π.χ. δίδακτρα ή μικρότερο ποσό, π.χ. έξοδα μετακίνησης. Ακόμα και στην περίπτωση της δωρεάν επιμόρφωσης, π.χ. ηλεκτρονική, υπολανθάνουν τα έξοδα σύνδεσης στο διαδίκτυο, όταν η επιμορφωτική δράση διεξάγεται στον ιδιωτικό του χώρο. Συμπερασματικά, προκειμένου να επιτευχθεί η αύξηση της συμμετοχής στη συνεχή κατάρτιση και στη δια βίου μάθηση εκτός από την παροχή κινήτρων, η κατευθυντήρια γραμμή του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου είναι να δρομολογηθεί και ένας μηχανισμός επιμερισμού του κόστους¹.

1. «Όλο και περισσότερο, τα κράτη μέλη αναπτύσσουν μοντέλα επιμερισμού των δαπανών μεταξύ διαφόρων εταίρων στην εκπαιδευτική διαδικασία – κράτος, επιχειρήσεις και ιδιώτες, ιδρύματα και απόφοιτοι – με τις δημόσιες επενδύσεις να συμβάλλουν στη μόχλευση συμπληρωματικής χρηματοδότησης από τον ιδιωτικό τομέα» Ανακοίνωση της Επιτροπής, Στρασβούργο, 20.11.2012, σ.15.

7.4. Συνολική παρουσίαση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-15 οι εκπαιδευτικοί του 2^{ου} Γυμνασίου Κιάτου Ν. Κορινθίας έλαβαν 964 ηλεκτρονικά μηνύματα που τους καλούσαν να συμμετάσχουν σε ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις. Τα περισσότερα από τα μηνύματα αυτά τα έλαβαν και οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων σχολείων του Νομού.

Τα 964 emails με επιμορφωτικές προτάσεις αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Οι πληροφορίες του δείγματος είχαν ως στόχο να απαντήσουν στις αλλαγές που συντελούνται στην ποιότητα της επιμόρφωσης/επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην πρόσβαση και στη χρηματοδότησή της. Μελετώντας και αναλύοντας καθένα από τα ηλεκτρονικά μηνύματα αξιοποιήθηκαν οι πληροφορίες που αναφέρονταν σε αυτούς τους τρεις άξονες (ποιότητα, πρόσβαση, χρηματοδότηση) και έγινε αρχικά η καταγραφή τους και στη συνέχεια κάποιες ομαδοποιήσεις. Έτσι, από κάθε μήνυμα ως προς την **ποιότητα** ελήφθησαν πληροφορίες για τον φορέα διοργάνωσης της επιμορφωτικής δράσης, τις τυχόν συνεργασίες, τις ειδικότητες που απευθύνονταν, τη μορφή της δράσης, το θέμα, τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε, τη χρονική διάρκεια υλοποίησης, τους συμμετέχοντες και την πιστοποίηση. Ως προς την **πρόσβαση** αξιοποιήθηκαν πληροφορίες που αναφέρονταν στην πληροφόρηση και στο είδος της μάθησης που κυριαρχεί, ενώ ως προς τη **χρηματοδότηση** οι πληροφορίες που παρείχε άμεσα ή έμμεσα κάθε μήνυμα για τον φορέα και τον τρόπο χρηματοδότησης.

Οι αλλαγές στην **ποιότητα** της επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εξετάζονται αρχικά ως προς τα δρώντα υποκείμενα των επιμορφωτικών δράσεων, δηλαδή ποιος καλεί σε επιμόρφωση, ποιον καλεί και ποιοι συμμετέχουν. Η έρευνα κατέγραψε 31 διαφορετικούς φορείς που καλούν τους εκπαιδευτικούς σε επιμόρφωση (Γράφημα 1, 2 & 3). Αν λάβουμε υπόψη τις ομαδοποιήσεις που έχουν γίνει κατά την επεξεργασία των δεδομένων, π.χ. στις *Ιδιωτικές Εταιρείες* συμπεριλαμβάνονται και τα ιδιωτικά σχολεία, στην *Ένωση* συμπεριλαμβάνονται Σύλλογοι, εκπρόσωποι συνδικαλιστικών οργανώσεων κ.ά., στον *Δήμο* συμπεριλαμβάνονται διάφορες υπηρεσίες του Δήμου, όπως πολιτιστικός, αθλητικός σύλλογος, τοπικές κοινότητες κ.ά., ο αριθμός των φορέων αυξάνεται κατά πολύ. Από τη μία παρατηρείται μεγάλη αύξηση στους φορείς που προσφέρουν

επιμορφωτικές δράσεις, ιδιαίτερα μετά τον Ν. 3879/2010 «*Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*» που δίνει τη δυνατότητα παροχής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης σε φορείς όχι μόνο της τυπικής αλλά και της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Από την άλλη συρρικνώνεται ο ρόλος των φορέων που είναι παραδοσιακά και θεσμικά επιφορτισμένοι αποκλειστικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως οι *Σύμβουλοι* και τα *Π.Ε.Κ.* Όμως, παρατηρείται ότι το ένα τρίτο μόνο των επιμορφωτικών δράσεων παρέχεται από θεσμοθετημένους για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φορείς (*Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Πανεπιστήμια & Σύμβουλος*), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό καλύπτεται από φορείς εκτός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το «άνοιγμα» των φορέων συνοδεύεται και από «άνοιγμα» και στις συνεργασίες. Πάνω από το ένα τέταρτο των επιμορφωτικών δράσεων (27%) είναι αποτέλεσμα συνεργειών (Γραφήματα 4, 5 & 6), δύο φορείς στις περισσότερες περιπτώσεις (18%) ή τρεις φορείς (9%) είναι υπεύθυνοι για τη διοργάνωση. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι το γεγονός ότι ως συνεργαζόμενος φορέας στις μισές περίπου συνεργασίες (45%) προτιμάται φορέας της επίσημης τυπικής εκπαίδευσης, π.χ. *Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας* (26%), *Πανεπιστήμιο* (17%) ή *Σύμβουλος* (2%). Από τις *Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας* πάνω από τις μισές επιμορφωτικές δράσεις (55%) προτιμούν συνεργασία είτε με το *Υπουργείο Παιδείας* (33%) είτε με τη *Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (22%). Οι παραπάνω φορείς που επιλέγονται περισσότερο στις συνέργειες προσθέτουν κύρος στη δράση και πιθανόν δίνουν τη δυνατότητα για εγκυρότερη πιστοποίηση.

Το «άνοιγμα» ως προς τα δρώντα πρόσωπα των επιμορφωτικών δράσεων επεκτείνεται στις ειδικότητες που καλούν και στους συμμετέχοντες σε αυτές. Η πλειοψηφία των επιμορφωτικών δράσεων (76%) απευθύνεται σε όλες τις ειδικότητες (Γράφημα 7), ενώ κυρίως τρεις ειδικότητες, ΠΕ02 (5%), ΠΕ03 (3%) και ΠΕ04 (4%), καλούνται συγκριτικά με τις άλλες ειδικότητες περισσότερο αυτόνομα για επιμόρφωση. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι, αν και ακόμα σε μικρό ποσοστό, ότι καλούνται για επιμορφωτική δράση ομαδοποιημένες ειδικότητες, π.χ. ΠΕ03 & ΠΕ04, ΠΕ03, ΠΕ04, ΠΕ12, ΠΕ14, ΠΕ17 & ΠΕ19-20. Τέλος, διευρύνονται και οι συμμετέχοντες (Γράφημα 11) στις δράσεις, καθώς *Εκπαιδευτικοί και Μαθητές*

συνεκπαιδεύονται σε πάνω από τις μισές δράσεις (55%), ενώ σταδιακά συμμετέχουν και οι *Γονείς*, αν και σε μικρό ποσοστό ακόμα (4%).

Στη συνέχεια, οι αλλαγές στην ποιότητα της επιμόρφωσης/επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εξετάζονται ως προς τα χαρακτηριστικά των δράσεων: μορφή, περιεχόμενο, μέθοδος και χρονική διάρκεια υλοποίησής τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν κάποια δράση ανάμεσα σε 42 διαφορετικές μορφές (Γράφημα 8). Στις πρώτες θέσεις βρίσκονται τόσο νέες μορφές (*Ηλεκτρονική Ενημέρωση, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Διαγωνισμός*) όσο και παραδοσιακές (*Σεμινάριο, Εκδήλωση*). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ένα τέταρτο των επιμορφωτικών δράσεων έχει ηλεκτρονική μορφή (*Ενημέρωση με emails, Ιστοσελίδα, Διαδικτυακό Μάθημα, Ηλεκτρονικό Βιβλίο/Περιοδικό, Τηλεδιάσκεψη*) και περίπου το ένα τρίτο των δράσεων επαφίεται στην αυτομόρφωση (*Ενημέρωση με emails, Περιήγηση σε Ιστοσελίδα, Ανάγνωση Βιβλίου/Περιοδικού, Δίκτυα, Διαγωνισμοί*). Τέλος, η συνεχής διεύρυνση των μορφών των επιμορφωτικών δράσεων που προσφέρονται συμβάλλει στη μετάβαση από την περιορισμένη σημασιολογικά «επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών στην διευρυμένη «επαγγελματική ανάπτυξη».

Το περιεχόμενο των δράσεων (Γράφημα 9) χαρακτηρίζεται από «άνοιγμα» των θεμάτων. Όταν η πλειοψηφία των δράσεων απευθύνεται σε όλες τις ειδικότητες και συμμετέχουν σε αυτές μαθητές και γονείς, εύλογο είναι ότι πολλά από τα θέματα είναι *Γενικού Ενδιαφέροντος* (40%), ενώ περιορίζονται πολύ τα θέματα *Ειδικότητας* (*Επιστημονικά* 8%) και τη θέση τους λαμβάνουν θέματα *Διδακτικής* (30%) που είναι παρόμοια για όλες τις ειδικότητες (ομαδοσυνεργατική, βιωματικές μέθοδοι, σχέδια εργασίας/project κ.ά.).

Πολυμορφία παρουσιάζουν και οι μέθοδοι επιμόρφωσης (Γράφημα 10). *Ενεργητικές-Συμμετοχικές* μέθοδοι και τεχνικές με ποσοστό 30% (εργαστήρια, προσομοιώσεις, ομαδοσυνεργατική, σχέδια εργασίας, βιωματικές ασκήσεις κ.ά.) συναγωνίζονται τις *Εκθετικές* (εισήγηση, επίδειξη, παρακολούθηση διδασκαλιών) που παρουσιάζει μια μικρή κάμψη (28%), ενώ αναδύεται και μια υβριδική μέθοδος που συνδυάζει τις δύο παραπάνω μεθόδους, η *Μεικτή* (16%). Τέλος, η ανάπτυξη της τεχνολογίας συνέβαλε στην εμφάνιση της *e-Learning* μεθόδου που καταλαμβάνει την τρίτη θέση, καθώς το ένα τέταρτο των δράσεων (24%) την αξιοποιεί.

Η χρονική διάρκεια της πλειοψηφίας των δράσεων συρρικνώνεται (Γράφημα 12). *Βραχείας* διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα (από λίγες ώρες έως τρεις ημέρες) είναι αυτά που προτείνονται κυρίως (66%), καθώς είναι εύκολα στην οργάνωση, πιο στοχευμένα και πιο οικονομικά. Ακολουθούν τα *Μακράς* διάρκειας προγράμματα (πάνω από ένα μήνα μέχρι έτη) με ποσοστό 24%, καθώς στις πρώτες δέκα θέσεις στις Μορφές των δράσεων βρίσκονται επιμορφωτικές δράσεις που απαιτούν χρόνο, π.χ. *Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Διαγωνισμοί, Δίκτυα, Μεταπτυχιακά* (Γράφημα 8). Τέλος, τα προγράμματα *Μέσης* διάρκειας (από τέσσερις μέρες μέχρι ένα μήνα) είναι τα πιο περιορισμένα (10%).

Η πιστοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων που προτείνονται στους εκπαιδευτικούς εμφανίζει κάποια ιδιαίτερα και αξιόλογα προς περαιτέρω διερεύνηση χαρακτηριστικά. Παραπάνω από τις μισές δράσεις (55%) δεν παρέχουν καμία πιστοποίηση, γεγονός που δικαιολογείται εν μέρει από την άνοδο της μεθόδου εξ αποστάσεως, την ενίσχυση της αυτομόρφωσης και της συμμετοχής σε δράσεις που δεν παρέχουν μέχρι στιγμής πιστοποίηση (*Εκδήλωση, Φεστιβάλ, Παράσταση/ Προβολή, Εκπαιδευτική Επίσκεψη* κ.ά.). Πάνω από το ένα τρίτο των δράσεων (29%) παρέχει *Βεβαίωση*, που τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνεται υπόψη σε αξιολογήσεις, εκτός αν πρόκειται για προγράμματα *Μακράς* διάρκειας. Ένα νέο είδος πιστοποίησης έχει αναδυθεί την τελευταία δεκαετία, η *Βράβευση* σε *Διαγωνισμό* που παρουσιάζει ανοδική τάση (9%), καθώς ο *Διαγωνισμός* ως μορφή καταλαμβάνει την έκτη θέση. Τέλος, τις τελευταίες θέσεις (7%) κατέχουν πιστοποιήσεις τύπου *Μεταπτυχιακού* και *Πιστοποιητικού*, που λαμβάνονται υπόψη στις αξιολογήσεις, όμως είναι χρονοβόρες και πολλές από αυτές είναι οικονομικά επιβαρυνμένες.

Οι αλλαγές ως προς την **πρόσβαση** στην επιμόρφωση/επαγγελματική ανάπτυξη διαφαίνονται τόσο με άμεσο όσο και έμμεσο τρόπο. Αρχικά, ο έμμεσος τρόπος προκύπτει από τις προαναφερθείσες αναφορές στην ποιότητα των δράσεων. Η πληθώρα διαφορετικών φορέων, μορφών, μεθόδων, θεμάτων και χρονικής διάρκειας επιμορφωτικών προτάσεων προς τους εκπαιδευτικούς διευρύνει τις επιλογές και τις ευκαιρίες πρόσβασης ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες κάθε εκπαιδευτικού. Από την άλλη ο άμεσος τρόπος προκύπτει από την ελεύθερη πληροφόρηση (Γράφημα 14) από διαδικτυακούς τόπους/ιστοσελίδες για την πλειοψηφία των δράσεων (81%), όπου μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντλήσει επιπλέον

πληροφορίες και να έχει άμεση ενημέρωση για τις εξελίξεις τους. Αξιοσημείωτο ως προς την πληροφόρηση είναι ότι το Υπουργείο Παιδείας φαίνεται να «γνωρίζει» τις μισές από τις επιμορφωτικές προτάσεις (Γράφημα 15), καθώς το 48% καταφθάνει άμεσα από το φορέα χωρίς καμία αναφορά στο Υπουργείο Παιδείας. Τέλος, το «άνοιγμα» και η ευελιξία ως προς την πρόσβαση στην επιμόρφωση/επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαφαίνεται και από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των επιμορφωτικών προτάσεων ανήκουν στη *Μη τυπική και Άτυπη μάθηση* (97%) και μόλις το 3% ανήκει στην *Τυπική* (Γράφημα 16).

Ως προς τη **χρηματοδότηση** παρατηρούνται δύο αντίθετες τάσεις (Γράφημα 17). Αρκετές από τις επιμορφωτικές δράσεις παρέχονται *Δωρεάν* (42%), ενώ πάνω από τις μισές (58%) χρηματοδοτούνται από τον *Εκπαιδευτικό*. Οι *Δωρεάν* επιμορφωτικές δράσεις δικαιολογούνται, καθώς περίπου το ένα τρίτο των δράσεων υλοποιούνται στον χώρο του σχολείου (*Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Διαγωνισμοί*) είτε διαδικτυακά (*Ηλεκτρονικό Μάθημα, Ενημέρωση-emails, Ιστοσελίδα, Τηλεδιάσκεψη, Ηλεκτρονικό Βιβλίο/Περιοδικό*) ή κάποιες υλοποιούνται χωρίς οικονομική επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς (*Εκπαιδευτική Επίσκεψη, Εκδρομή, Παράσταση/Προβολή*). Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί πληρώνουν τα έξοδά τους (μετακίνηση, φαγητό, διαμονή), για να παρευρεθούν σε *Σεμινάρια, Συνέδρια, Ημερίδες, Εκδηλώσεις* κ.ά., καθώς στις περισσότερες προσκλήσεις επιμορφωτικών δράσεων αναγράφεται με υπογράμμιση ότι «μπορούν να το παρακολουθήσουν χωρίς δαπάνη για το δημόσιο εκπαιδευτικοί Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης όλων των ειδικοτήτων». Επίσης, σε πολλές δράσεις όλο και συχνότερα απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς κάλυψη του κόστους συμμετοχής με αναφορές του τύπου: «*Η συμμετοχή στο Συνέδριο έχει οριστεί στο ποσό των 50 Ευρώ και σε αυτήν περιλαμβάνονται: ο φάκελος του Συνεδρίου, το βιβλίο Περιλήψεων, τα ηλεκτρονικά Πρακτικά του Συνεδρίου, καφές κατά τα διαλείμματα*». Ιδιαίτερα, για τα Μεταπτυχιακά, τα Προγράμματα Εξειδίκευσης και Κατάρτισης κ.ά., που παρέχουν πιστοποίηση που λαμβάνεται υπόψη σε αξιολόγηση, το κόστος είναι αρκετά υψηλό για τον εκπαιδευτικό.

7.5. Σύνοψη

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανασχεδιάζεται. Οι αλλαγές, όπως και στην εκπαίδευση γενικότερα, σχετίζονται με τρεις προτεραιότητες: την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση. Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί το πρώτο από τα τρία μέρη της εμπειρικής έρευνας που διερευνά τα χαρακτηριστικά του αναδυόμενου επιμορφωτικού περιβάλλοντος.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 964 ηλεκτρονικά μηνύματα (emails) που πρότειναν επιμορφωτικές δράσεις κατά το σχολικό έτος 2014-15 στους εκπαιδευτικούς του 2^{ου} Γυμνασίου Κιάτου Ν. Κορινθίας. Η μελέτη, καταγραφή και ανάλυση του δείγματος συνέβαλε στην αποτύπωση των αλλαγών που συντελούνται ως προς την ποιότητα της επιμόρφωσης/επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζοντας τους φορείς που ασχολούνται σήμερα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τις μορφές των επιμορφωτικών δράσεων, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τη χρονική διάρκεια και την πιστοποίηση των δράσεων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αλλαγές ως προς τις δυνατότητες πρόσβασης στην επιμόρφωση και τέλος, τον φορέα και τον τρόπο χρηματοδότησής τους.

Το κοινό χαρακτηριστικό του αναδυόμενου επιμορφωτικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών είναι η διεύρυνση, η ευελιξία και η εξατομίκευση. Ως προς την **ποιότητα** διευρύνονται οι φορείς που προσφέρουν επιμορφωτικές δράσεις και οι συνέργειες των φορέων, αυξάνονται οι μορφές και οι μέθοδοι υλοποίησής τους, γενικεύονται τα θέματα, με αποτέλεσμα να καλύπτουν τις επιθυμίες, τις ατομικές ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε εκπαιδευτικού. Ως προς την **προσβασιμότητα** η τεχνολογία διευρύνει τη δυνατότητα ενημέρωσης, πληροφόρησης, επικοινωνίας, ανταλλαγής ιδεών και επιμόρφωσής τους. Επίσης, μειώνεται το χάσμα τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης και προωθούνται όλες οι μορφές μάθησης/επιμόρφωσης, αν και η άτυπη διάγει σήμερα περίοδο διαπραγμάτευσης για την αναγνώριση και την πιστοποίησή της. Τέλος, ως προς τη **χρηματοδότηση** από τη μια περιορίζεται η κρατική συμβολή, καθώς προωθούνται μορφές που είναι πιο οικονομικές, π.χ. eLearning επιμόρφωση, ενώ από την άλλη επιμερίζεται το κόστος της επιμόρφωσης, καθώς συμβάλλουν σε αυτό όχι μόνο οι φορείς αλλά και ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός.

8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Έρευνα δημόσιων φορέων

Εισαγωγικά

Στο πλαίσιο της έρευνας κρίθηκε αναγκαίο να αξιοποιηθεί και μια δεύτερη πηγή δεδομένων, οι επιμορφωτικές δράσεις που υλοποιήθηκαν από θεσμικούς φορείς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2014-15. Συγκεκριμένα, οι περιφερειακές υπηρεσίες «που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (Ν. 2986/2002, Άρθρο 1), όπως τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ), οι Σχολικές Δραστηριότητες (ΣΔ), τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) και τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕΠΛΗΝΕΤ), που υπάγονται στην οικεία διεύθυνση ή γραφείο εκπαίδευσης του νομού ή της νομαρχίας και αναλαμβάνουν στο πλαίσιο των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους και τη διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων και επιμορφωτικών σεμιναρίων-εργαστηρίων (ΦΕΚ 2314/2012-Αρ. 92998/Γ7).

8.1. Στόχος και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ), οι Σχολικές Δραστηριότητες (ΣΔ), τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) και τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕΠΛΗΝΕΤ) αποτελούν δημόσιες υπηρεσίες οι οποίες εκτός από τον κύριο σκοπό για τον οποίο συστάθηκε η καθεμία έχουν επιφορτιστεί και με την υποχρέωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, για καθεμία από τις παραπάνω υπηρεσίες υπάρχει αναφορά για τον επιμορφωτικό τους ρόλο στο αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο. Έτσι, οι Υπεύθυνοι των ΚΠΕ σύμφωνα με το έγγραφο «Διαδικασίες στελέχωσης και Καθήκοντα Εκπαιδευτικών στα ΚΠΕ» (Υ.Α. 83691/Γ7/2011-ΦΕΚ 1981/211), των ΕΚΦΕ και ΣΣΝ σύμφωνα με την Υ.Α. 92985/Γ7/2012 και την Υ.Α. 93008/Γ7/2012 αντίστοιχα (ΦΕΚ 2315/2012), των ΣΔ σύμφωνα με την Υ.Α. 92998/Γ7/2012, των ΚΕΣΥΠ σύμφωνα με την Υ.Α. 92984/10-08-2012 (ΦΕΚ Β'2316/2012) και των ΚΕΠΛΗΝΕΤ σύμφωνα με την Υ.Α. 92995/Γ7/10-08-2012 αναλαμβάνουν στο πλαίσιο των

καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους: διοργάνωση τοπικών επιμορφωτικών σεμιναρίων-εργαστηρίων και ενημερωτικών ημερίδων, συζητήσεων, ομιλιών, εκθέσεων, εκδηλώσεων και άλλων δράσεων τοπικών, εθνικών ή ευρωπαϊκών, ενημέρωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και υποστήριξη όλων των εκπαιδευτικών, συμμετοχή και οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και θεματικών δικτύων, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, συμμετοχή σε διαγωνισμούς και συνεργασία με σχολεία, Συμβούλους, ΠΕΚ, επιστημονικούς Φορείς, ΑΕΙ, ΑΤΕΙ και Ερευνητικά Ινστιτούτα, τοπικούς και διεθνείς οργανισμούς, δήμους, νομαρχίες, επιμελητήρια, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.

Στο πλαίσιο της έρευνας εξετάζεται η συμβολή των υπηρεσιών ΚΕΣΥΠ, ΕΚΦΕ, ΚΠΕ Σικυωνίων, ΣΔ και ΣΣΝ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας στην επιμόρφωση και στην επαγγελματική ανάπτυξη γενικότερα των εκπαιδευτικών της Κορινθίας. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι το εξής: *«Ανταποκρίνονται οι θεσμοθετημένες υπηρεσίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις αναδυόμενες αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;»*. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται στο πλαίσιο του παραπάνω ερωτήματος: η μορφή των επιμορφωτικών δράσεων, τα θέματα, η μέθοδος, ο χρόνος και η διάρκεια, ο τόπος, οι συμμετέχοντες και οι συνεργασίες.

8.2. Το δείγμα της Έρευνας και η επεξεργασία των δεδομένων

Οι Υπεύθυνοι των περιφερειακών υπηρεσιών που υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κάθε Νομού είναι υποχρεωμένοι στο πλαίσιο των καθηκόντων τους να συντάσσουν και να υποβάλλουν ετήσιες εκθέσεις πεπραγμένων και δραστηριοτήτων.

Έτσι, κάθε Υπεύθυνος/η στο τέλος του σχολικού έτους συντάσσει τον ετήσιο απολογισμό. Για παράδειγμα ο/η Υπεύθυνος ΕΚΦΕ *«Συντάσσει και υποβάλλει στο Διευθυντή Β/θμιας Εκπαίδευσης, μέχρι το τέλος Ιουνίου, την ετήσια έκθεση δραστηριοτήτων του ΕΚΦΕ. Την έκθεση αυτή κοινοποιεί στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο κλάδου ΠΕ04 και στο Τμήμα ΣΤ' Μελετών/Γραφείο Εργαστηρίων της Διεύθυνσης ΣΕΠΕΔ του ΥΠΑΙΘΠΑ»* (ΦΕΚ 2315/2012). Οι Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων *«συντάσσουν και αποστέλλουν στις Δ/σεις Εκπ/σης, στις Περ/κές Δ/σεις Εκπ/σης και στην αρμόδια Διεύθυνση του ΥΠΑΙΘΠΑ εκθέσεις πεπραγμένων, όπου θα*

αναφέρουν και τις δικές τους προτάσεις και παρατηρήσεις σχετικά με την εφαρμογή των πολιτιστικών προγραμμάτων στην περιοχή τους και την προώθηση θεμάτων πολιτισμού γενικότερα. Οι εκθέσεις των πεπραγμένων θα πρέπει να αποστέλλονται μέχρι την ημερομηνία που θα ορίζεται κατ' έτος από το Τμήμα Δ' Αισθητικής Αγωγής και σε κάθε περίπτωση όχι αργότερα από τις 7 Ιουλίου κάθε σχολικού έτους, σε συγκεκριμένο σχέδιο, το οποίο θα τους αποστέλλεται από το ΥΠΑΙΘΠΑ» (ΦΕΚ 2314/2012-Αρ.92998/Γ7).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν τα «Απολογιστικά στοιχεία» των υπηρεσιών ΚΕΣΥΠ, ΕΚΦΕ, ΚΠΕ Σικυωνίων, Σχολικών Δραστηριοτήτων και ΣΣΝ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας. Η ερευνήτρια, αφού πήρε την άδεια από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επικοινωνήσε προσωπικά με τον/την Υπεύθυνο κάθε υπηρεσίας, ενημέρωσε για το θέμα της έρευνας και ζήτησε τη συμβολή τους στην εξέλιξη και ολοκλήρωσή της. Οι υπεύθυνοι με μεγάλη προθυμία αποδέχτηκαν την πρόταση και συνέβαλαν στην έρευνα με την παράδοση των απολογισμών του σχολικού έτους 2014-15 στην ερευνήτρια. Οι απολογισμοί περιλαμβάνουν επιμορφωτικές δράσεις που υλοποίησαν κατά τη διάρκεια του έτους, όπως συναντήσεις, ομιλίες, ενημερωτικές εκδηλώσεις, επισκέψεις σε σχολεία, σεμινάρια, ημερίδες, παρεμβάσεις κ.ά., συμμετοχές σε διαγωνισμούς, συνεργασίες, υλοποίηση προγραμμάτων, συγκρότηση δικτύων και συναφή στοιχεία που συνοδεύουν τις δράσεις. Προκειμένου να υπάρχει συνάφεια και συσχετίσεις δεδομένων έγινε, όπως και στο πρώτο μέρος της έρευνας (ηλεκτρονικά μηνύματα), κατηγοριοποίηση των δεδομένων (π.χ. φορείς, θέματα, μέθοδοι, χρόνος υλοποίησης κ.ά.), καταγραφή τους σε φύλλα excel και επεξεργασία τους. Ως μονάδα δειγματοληψίας ορίζεται κάθε απολογιστικό στοιχείο.

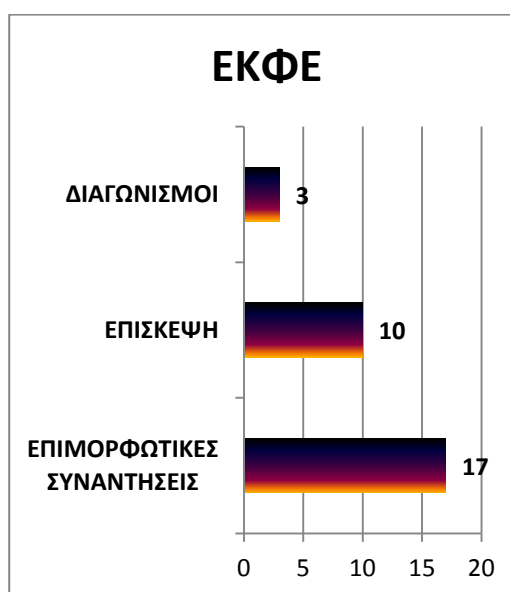
8.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι Υπεύθυνοι των υπηρεσιών ΚΕΣΥΠ, ΕΚΦΕ, ΚΠΕ Σικυωνίων, Σχολικών Δραστηριοτήτων και ΣΣΝ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας παρέδωσαν τους απολογισμούς του σχολικού έτους 2014-15 στην ερευνήτρια σε μορφή word ή excel. Σε αυτούς καταγράφεται το σύνολο των δράσεων που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, η μορφή και η μέθοδος των δράσεων, οι συμμετέχοντες, ο χρόνος υλοποίησης, ο τόπος και οι συνεργασίες. Η ερευνήτρια αξιοποίησε τα στοιχεία που αφορούσαν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αυτά που σχετίζονταν με την επιμόρφωση ή γενικότερα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση περιεχομένου των Απολογισμών προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Γράφημα 1^ο : Δράσεις Σ.Σ.Ν.



Γράφημα 2^ο : Δράσεις Ε.Κ.Φ.Ε.



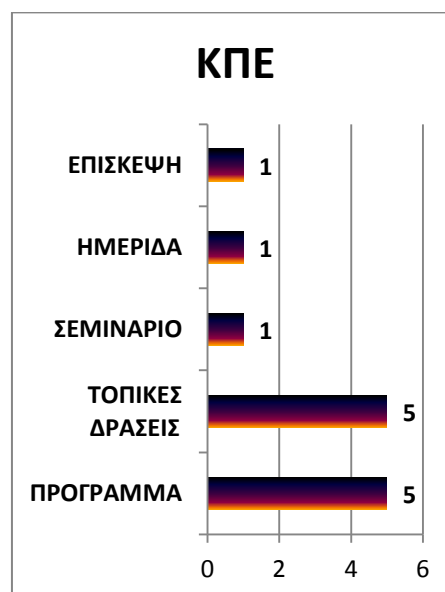
Γράφημα 3^ο : Δράσεις Σ.Δ.



Γράφημα 4^ο : Δράσεις ΚΕ.ΣΥ.Π.



Γράφημα 5^ο : Δράσεις Κ.Π.Ε.



Στα γραφήματα 1^ο– 5^ο αποτυπώνεται το σύνολο των επιμορφωτικών δράσεων που υλοποίησε κάθε φορέας και οι μορφές των δράσεων. Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2014-15 356 επιμορφωτικές δράσεις. Συγκεκριμένα, ο ΣΣΝ υλοποίησε 17 παρεμβάσεις πρόληψης-συμβουλευτικής, 5 ενημερώσεις, 5 ομιλίες, 3 σχεδιασμούς δράσης, 2 υποδοχές πρότασης και 2 εποπτείες. Το ΕΚΦΕ υλοποίησε 17 επιμορφωτικές συναντήσεις, 10 επισκέψεις και 3 διαγωνισμούς. Οι Σχολικές Δραστηριότητες υλοποίησαν 145 εκπαιδευτικά προγράμματα, 19 εκπαιδευτικές δράσεις, 19 δίκτυα, 12 διαγωνισμούς, 9 εκδηλώσεις, 7 σεμινάρια, 5 συμμετοχές σε εθελοντικές δράσεις, 4 προσκλήσεις, 4 αφιερώματα, 2 παρεμβάσεις πρόληψης, 2 ημερίδες, 1 ομιλία/εισήγηση, 1 ενημέρωση και 1 έκθεση. Το ΚΕΣΥΠ πραγματοποίησε 25 παρουσιάσεις, 8 εισηγήσεις, 7 Προγράμματα, 5 επιμορφωτικές συναντήσεις, 2 εκδηλώσεις και 1 επίσκεψη. Το ΚΠΕ υλοποίησε 5 προγράμματα, 5 τοπικές δράσεις, 1 σεμινάριο, 1 ημερίδα και 1 επίσκεψη.

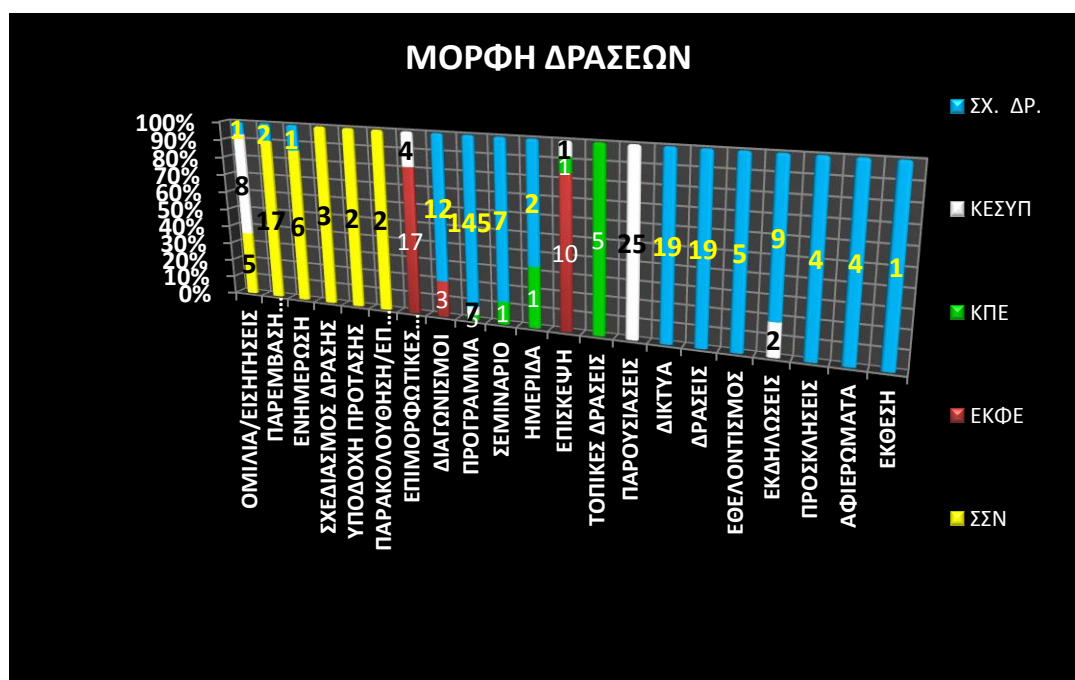
Παρατηρείται, λοιπόν, υψηλή επιμορφωτική δράση των Υπεύθυνων των Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας ως προς το πλήθος και ως προς τον τύπο των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων. Επομένως, φαίνεται να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της δια βίου μάθησης και να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πολλές και ευέλικτες οδούς μάθησης.

Γράφημα 6^ο : Μορφή δράσεων



Στο Γράφημα 6^ο αποτυπώνεται το σύνολο των μορφών των επιμορφωτικών δράσεων που έχουν υλοποιηθεί.

Γράφημα 7^ο : Μορφή Δράσεων ανά φορέα

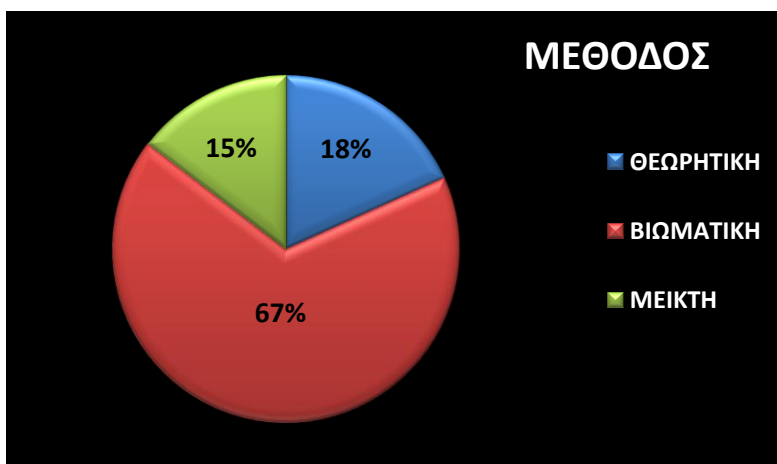


Στο Γράφημα 7^ο αποτυπώνονται οι μορφές ανά φορέα.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν 157 *Εκπαιδευτικά Προγράμματα* (145 από τις Σχολικές Δραστηριότητες, 7 από ΚΕΣΥΠ και 5 από ΚΠΕ), 25 *Παρουσιάσεις* από το ΚΕΣΥΠ, 21 *Επιμορφωτικές συναντήσεις* (17 από το ΕΚΦΕ και 4 από το ΚΕΣΥΠ), 19 *Εκπαιδευτικές Δράσεις* από τις Σχολικές Δραστηριότητες, 19 *Παρεμβάσεις* (17 από τον ΣΣΝ και 2 από τις Σχολικές Δραστηριότητες), 19 *Δίκτυα* από τις Σχολικές Δραστηριότητες, 15 *Διαγωνισμοί* (12 από τις Σχολικές Δραστηριότητες και 3 από το ΕΚΦΕ), 14 *Ομιλίες/Εισηγήσεις* (8 από το ΚΕΣΥΠ, 5 από τον ΣΣΝ και 1 από τις Σχολικές Δραστηριότητες), 12 *Εκπαιδευτικές Επισκέψεις* (10 από το ΕΚΦΕ, 1 από το ΚΕΣΥΠ και 1 από το ΚΠΕ), 11 *Εκδηλώσεις* (9 από τις Σχολικές Δραστηριότητες και 2 από το ΚΕΣΥΠ), 8 *Σεμινάρια* (7 από τις Σχολικές Δραστηριότητες και 1 από το ΚΠΕ), 7 *Ενημερώσεις* (6 από τον ΣΣΝ και 1 από τις Σχολικές Δραστηριότητες), 5 συμμετοχές σε *Εθελοντισμό* από τις Σχολικές Δραστηριότητες, 5 *Τοπικές Δράσεις* από το ΚΠΕ, 4 *Προσκλήσεις* συμμετοχής από τις Σχολικές Δραστηριότητες, 4 *Αφιερώματα* από τις Σχολικές Δραστηριότητες, 4 *Ημερίδες* (2 από τις Σχολικές Δραστηριότητες και 1 από το ΚΠΕ), 3 *Σχεδιασμοί Δράσης*, 2 *Υποδοχές Πρότασης* και 2 *Εποπτείες* από ΣΣΝ και 1 *Έκθεση* από τις Σχολικές Δραστηριότητες.

Η πολυμορφία των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων είναι εμφανής, αν και κυριαρχούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα στους δέκτες-εκπαιδευτικούς να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν επιμορφωτικές δράσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους τους παρέχοντάς τους οι Υπεύθυνοι πολλές και ευέλικτες οδούς μάθησης. Οι περισσότερες, όμως, από τις παραπάνω δράσεις, π.χ. παρεμβάσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα κ.ά. προϋποθέτουν την πρωτοβουλία και την προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι επιμορφωτικές δράσεις να απευθύνονται κυρίως σε εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν προγράμματα.

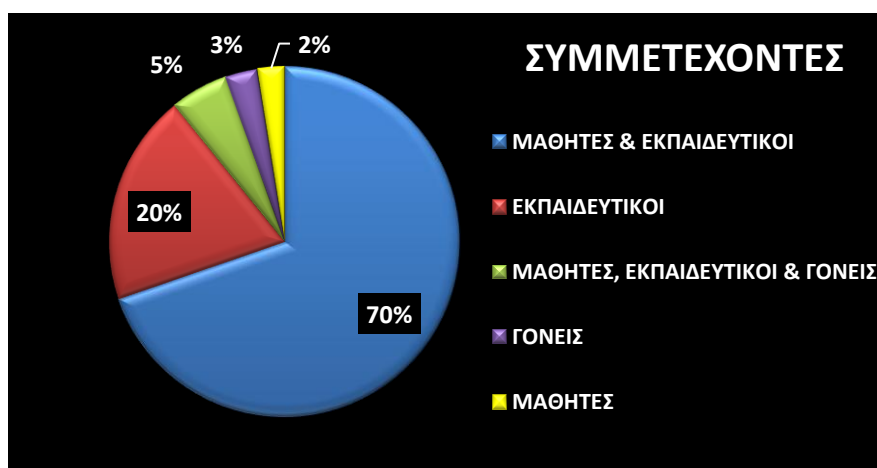
Γράφημα 8^ο : Μέθοδος



Στο Γράφημα 8^ο αποτυπώνεται η μέθοδος που αξιοποιήθηκε κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους φορείς με βιωματική μέθοδο υλοποιήθηκε το 67% των δράσεων, με θεωρητική μέθοδο το 18% των δράσεων και με μεικτή το 15%.

Στις επιμορφωτικές δράσεις των Υπεύθυνων κυριαρχούν οι νέες μέθοδοι που ενισχύουν την ενεργητικότητα, τη συμμετοχή και τη συνεργασία. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στις επιμορφωτικές δράσεις τους μαθησιακούς στόχους (ενεργοί πολίτες, συνεργάσιμοι, σκεπτόμενοι) που καλούνται να διδάξουν στους αυριανούς πολίτες.

Γράφημα 9^ο : Συμμετέχοντες



Στο Γράφημα 9^ο αποτυπώνεται το πλήθος των συμμετεχόντων στις επιμορφωτικές δράσεις. Στο 70% των δράσεων συμμετέχουν και συνεκπαιδεύονται μαθητές και εκπαιδευτικοί μαζί. Το 20% απευθύνεται μόνο σε εκπαιδευτικούς, το 5% σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, το 3% σε γονείς μόνο και το 2% σε μαθητές.

Οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις των Υπεύθυνων ανταποκρίνονται σε μεγάλο ποσοστό στο «*αίτημα των καιρών*» για μεταμόρφωση του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, όπου εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και άλλοι εμπλεκόμενοι στη μάθηση φορείς καλούνται να εκπαιδευτούν ταυτόχρονα, να συμμετέχουν από κοινού σε επιμορφωτικές δράσεις, να συνεργαστούν σε μια ισότιμη βάση, να βιώσουν με λίγα λόγια μαζί τη μαθησιακή διαδικασία.

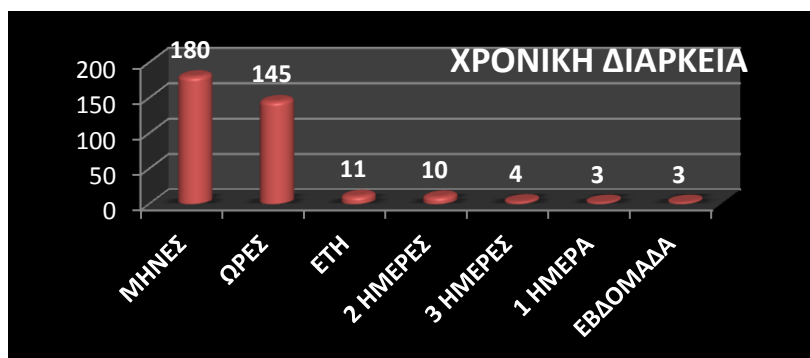
Γράφημα 10^ο : Τόπος δράσης



Στο Γράφημα 10^ο αποτυπώνεται ο τόπος που υλοποιούνται οι επιμορφωτικές δράσεις των φορέων. Συγκεκριμένα, το 82% πραγματοποιούνται στον χώρο του σχολείου, ενώ το 18% εκτός σχολικού χώρου.

Παρατηρείται πως οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις των Υπεύθυνων ανταποκρίνονται σε μεγάλο ποσοστό στην ενδοσχολική επιμόρφωση όπου το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν τόπο επιμόρφωσης. Εξαιτίας της προαιρετικότητάς τους, καθώς «*δε γίνονται χωρίς τη βούληση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και δεν τα επιβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα*» (Μπαγάκης, 2001:103), ξεκινούν από τη βάση (ενεργοποίηση εκπαιδευτικού) και συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών, αποτελούν παραδείγματα καλών πρακτικών που ενσωματώνονται στη διδακτική διαδικασία και ενθαρρύνουν τις συμμετοχικές, συνεργατικές επιμορφωτικές διαδικασίες (Δεμερτζή, 2011:28-29) και έχουν αυτομορφωτικό χαρακτήρα (Κύρδη, 2011:54).

Γράφημα 11^ο : Χρονική διάρκεια



Στο Γράφημα 11^ο αποτυπώνεται η χρονική διάρκεια των δράσεων.

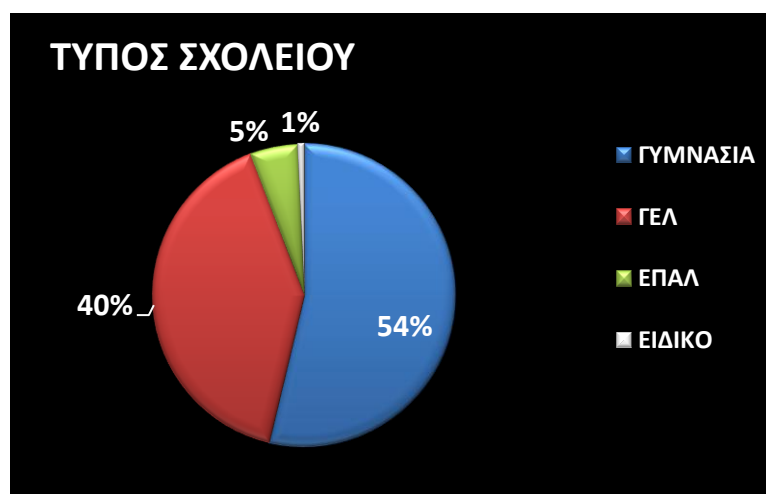
Γράφημα 12^ο : Χρονική διάρκεια ανά φορέα



Στο Γράφημα 12^ο αποτυπώνεται η χρονική διάρκεια των δράσεων ανά φορέα. Συγκεκριμένα, η χρονική διάρκεια 180 δράσεων ήταν *Μήνες* (ποσοστό 50%), ενώ η χρονική διάρκεια 145 δράσεων ήταν λίγες *Ώρες* (ποσοστό 41%). Από τις υπόλοιπες δράσεις 11 διήρκεσαν *Έτη* και 10 *2 Ημέρες* αντίστοιχα (ποσοστό 3% αντίστοιχα), ενώ 4 δράσεις ήταν *Τριήμερες*, 3 δράσεις ήταν *Ημερήσιες* και 3 *Εβδομαδιαίες*. Οι μεγάλης διάρκειας δράσεις υλοποιήθηκαν κυρίως από τις Σχολικές Δραστηριότητες (181 δράσεις), 7 από το ΚΕΣΥΠ και 3 από το ΕΚΦΕ. Τις ημερήσιες, διήμερες και τριήμερες δράσεις εκτός από τις Σχολικές Δραστηριότητες διοργανώνει το ΚΠΕ και ο ΣΣΝ. Τέλος, επιμορφωτικές δράσεις λίγων ωρών διοργανώνουν όλοι οι φορείς.

Αν και κυριαρχούν τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα μεγάλης διάρκειας και επομένως, και η επιμορφωτική διαδικασία μέσω αυτών έχει και αυτή μεγάλη διάρκεια, το διακύβευμα είναι η ποιότητα αυτών των προγραμμάτων, καθώς δεν υπάρχει άμεση εποπτεία και απουσιάζει και η αξιολόγησή τους.

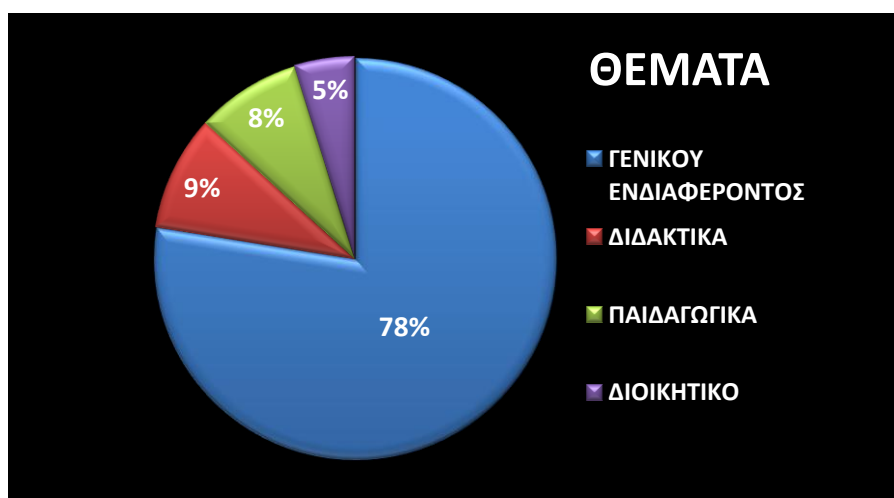
Γράφημα 13^ο :Τύπος σχολείου και δράσεις



Στο Γράφημα 13^ο αποτυπώνεται το ποσοστό των σχολείων που υλοποιούνται επιμορφωτικές δράσεις από τους φορείς. Σύμφωνα με αυτό τα Γυμνάσια σε ποσοστό 54% υλοποιούν δράσεις, ενώ τα Γενικά Λύκεια σε ποσοστό 40%. Τα Επαγγελματικά Λύκεια υλοποιούν σε ποσοστό 5%, ενώ το Ειδικό Σχολείο 1%.

Η υλοποίηση η μη επιμορφωτικών δράσεων από τους Υπεύθυνους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εξαρτάται και από την βαθμίδα και από τον τύπο του σχολείου. Επομένως, στην κατώτερη Δευτεροβάθμια, συγκεκριμένα στα Γυμνάσια, υλοποιούνται περισσότερες δράσεις, καθώς δεν είναι τόσο πιεστική η ύλη και υπάρχει ένα πιο ανοικτό και ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών σε αντίθεση με το Γενικό Λύκειο. Αξιοσημείωτη είναι η απουσία αυτών των δράσεων στα Επαγγελματικά Λύκεια, που μπορεί να οφείλεται σε ποικίλα αίτια και δεν επιτρέπει βεβιασμένα συμπεράσματα, αντίθετα απαιτεί περαιτέρω έρευνα.

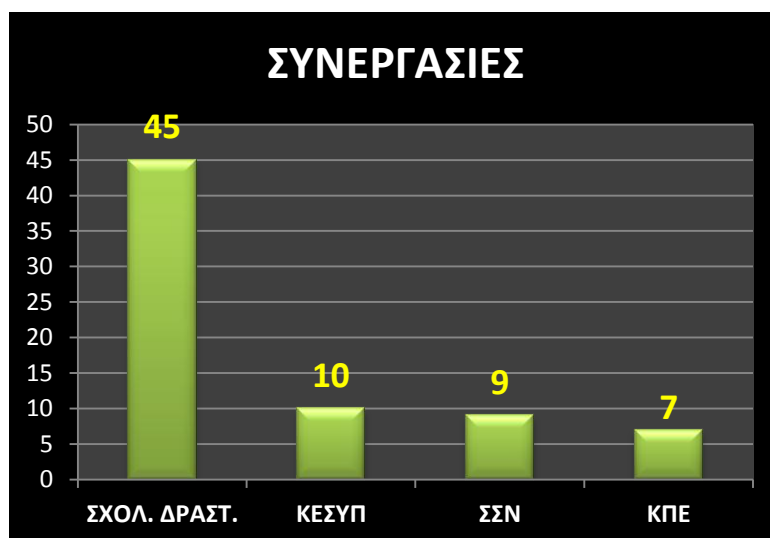
Γράφημα 14^ο : Θέματα



Στο Γράφημα 14^ο αποτυπώνεται το ποσοστό των θεμάτων των επιμορφωτικών δράσεων. Τα θέματα γενικού ενδιαφέροντος καλύπτουν το 78% των δράσεων, 9% τα διδακτικά, 8% τα παιδαγωγικά και 5% τα διοικητικά.

Οι περισσότερες δράσεις καλύπτουν θέματα γενικού ενδιαφέροντος, π.χ. περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, κοινωνικά κ.ά., γεγονός που είναι απολύτως δικαιολογημένο, καθώς οι Υπεύθυνοι διατελούν συγκεκριμένο ρόλο, π.χ. Υπεύθυνος πολιτιστικών θεμάτων, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κ.ά. και λειτουργούν μεμονωμένα και όχι συνδυαστικά με τα διδακτικά αντικείμενα και τις ειδικότητες, εκτός από τον Υπεύθυνο ΕΚΦΕ. Επομένως, η πλειοψηφία των επιμορφωτικών δράσεων απευθύνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών και όχι στην ειδικότητα. Έτσι, και μέσω αυτών των επιμορφωτικών δράσεων υποβαθμίζεται η παρεχόμενη εξειδικευμένη γνώση που απευθύνεται στον ειδικό επιστήμονα και η επιμόρφωση καταλήγει τις περισσότερες φορές να συνδέεται με γενικές δεξιότητες και με θέματα πρακτικής φύσεως κυρίως, με αποτέλεσμα να δρομολογείται έμμεσα η αποδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας.

Γράφημα 15^ο : Αριθμός Συνεργασιών



Στο Γράφημα 15^ο αποτυπώνονται οι συνεργασίες των φορέων. Συγκεκριμένα, οι Σχολικές Δραστηριότητες είχαν 45 συνεργασίες για την υλοποίηση των προγραμμάτων τους, το ΚΕΣΥΠ 10 συνεργασίες, ο ΣΣΝ 9 και το ΚΠΕ 7.

Γράφημα 16^ο : Συνεργαζόμενοι φορείς



Στο Γράφημα 16^ο παρουσιάζονται οι συνεργαζόμενοι φορείς που δηλώθηκαν από τους/τις υπεύθυνους/νες των δράσεων. Έτσι, πολύ συχνή είναι η συνεργασία με

Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (ΚΕΔΔΥ, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας/ Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης, Σχολικοί Σύμβουλοι, ΕΟΠΠΕΠ, ΙΕΚ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ κ.ά.), ακολουθεί η συνεργασία με Υπηρεσίες του Δήμου με 10 συνεργασίες, με υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας 9 συνεργασίες (Κέντρο Υγείας, Νοσοκομείο Κορίνθου, Δίολκος, Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού, Ελληνικό Κέντρο Οικογενειακού Προγραμματισμού, ΚΕΕΛΠΝΟ κ.ά.), 9 συνεργασίες με ιδιώτες ή άτομα μεμονωμένα (Οινοποιείο, Συγγραφείς κ.ά.), 5 συνεργασίες έγιναν με ΜΚΟ και Πανεπιστήμια αντίστοιχα, 3 συνεργασίες με Μουσεία, 2 συνεργασίες με Εταιρείες, Ερευνητικά Κέντρα και Ευρωπαϊκούς φορείς αντίστοιχα και από 1 συνεργασία με υπηρεσίες των Υπουργείων Περιβάλλοντος, Πολιτισμού, Εσωτερικών, την Εκκλησία, τον Σύλλογο (Γονέων) και Ανεξάρτητη Αρχή (Συνήγορος του Παιδιού).

Παρατηρείται, λοιπόν, πως ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (20%) των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων είναι αποτέλεσμα συνεργασιών¹. Συγκεκριμένα, καταγράφονται συνεργασίες με ποικιλία φορέων, π.χ. Δήμος, Υπουργεία, ΜΚΟ, Μουσεία, ιδιώτες κ.ά. με αποτέλεσμα τη συνύπαρξη, την αλληλεξάρτηση και την κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς επιμόρφωσης, τους θεσμοθετημένους και μη, τους τυπικούς, μη τυπικούς και άτυπους. Βέβαια, η πρωτοκαθεδρία των ΝΠΔΔ, π.χ. Υπουργεία, Δήμοι κ.ά., στον συνεργαζόμενο φορέα αποτυπώνει το κύρος και την αξιοπιστία που προσδίδουν στην επιμορφωτική δράση οι δημόσιοι φορείς και πιθανόν τη δυνατότητά τους να παρέχουν επίσημη πιστοποίηση και αναγνώριση στις δράσεις.

1. «Οι εταιρικές σχέσεις μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών ιδρυμάτων δεν είναι μόνο πηγή χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, αλλά και της αμοιβαίας μάθησης, της κοινής ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικών. Οι εταιρικές σχέσεις αποτελούν ευκαιρία για την ανάπτυξη προγραμμάτων δράσης για τις δεξιότητες με στοχοθετημένο, καινοτόμο και βιώσιμο τρόπο, και για τη συμπερίληψη όσων συμμετέχουν άμεσα στην παροχή, την εφαρμογή και την επικαιροποίηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων» Ανακοίνωση της Επιτροπής, Στρασβούργο, 20.11.2012, σ. 17.

8.4. Συνολική παρουσίαση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων

Οι υπηρεσίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας, το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Σικυωνίων (ΚΠΕ), ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων (ΣΣΝ), το Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), το Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) και οι Σχολικές Δραστηριότητες (ΣΔ), υλοποίησαν επιμορφωτικές δράσεις κατά το σχολικό έτος 2014-15, όπως ορίζεται στις αρμοδιότητες και στα καθήκοντά τους.

Σύμφωνα με τους απολογισμούς των Υπεύθυνων των παραπάνω υπηρεσιών υλοποιήθηκαν 356 δράσεις. Οι περισσότερες από τις δράσεις (231 δράσεις) πραγματοποιήθηκαν από τις Σχολικές Δραστηριότητες, καθώς έγινε συγχώνευση των τριών δράσεων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών θεμάτων) σε μία στις περισσότερες Διευθύνσεις και την ανάληψη της ευθύνης στήριξης των προγραμμάτων αυτών την ανέλαβε ένας Υπεύθυνος/η, ο/η Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων. Στη δεύτερη θέση, ως προς τον αριθμό των δράσεων που έχουν υλοποιηθεί, βρίσκεται το ΚΕΣΥΠ (48 δράσεις), καθώς μαζί με τον/την Υπεύθυνο των Σχολικών Δραστηριοτήτων έχουν την ευθύνη των Προγραμμάτων και *«ενημερώνουν τους Διευθυντές και τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολικών μονάδων, για τις δυνατότητες ανάπτυξης και τη μεθοδολογία εφαρμογής προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων»* (Εγκύκλιος 167127/Γ7/2014) και επίσης, *«επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες ευθύνης τους»* (ΦΕΚ Β' 2316/2012), για να ενημερώσουν μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς.

Ως προς τις μορφές των δράσεων παρατηρείται μεγάλη ποικιλία. Υλοποιήθηκαν 21 διαφορετικές μορφές: προγράμματα, παρουσιάσεις, επιμορφωτικές συναντήσεις, δράσεις, παρεμβάσεις πρόληψης, διαγωνισμοί, ομιλίες/εισηγήσεις, επισκέψεις, δίκτυα, εκδηλώσεις, σεμινάρια, ενημερώσεις, δράσεις εθελοντισμού, τοπικές δράσεις, αφιερώματα, προσκλήσεις, ημερίδες, σχεδιασμοί δράσης, παρακολούθηση/εποπτεία, υποδοχή πρότασης και έκθεση. Ανάλογα με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες κάθε φορέας υπερτερεί σε ορισμένες δράσεις. Έτσι, εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποίησαν τρεις φορείς από τους πέντε, οι Σχολικές Δραστηριότητες, το ΚΕΣΥΠ και το ΚΠΕ. Ο ΣΣΝ, καθώς έχει ως έργο της *«την ψυχοκοινωνική κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων του Νομού, με τη δυνατότητα εντοπισμού, διάγνωσης, βραχείας ψυχολογικής παρέμβασης»* (Απόφαση

Αριθμ. 93008/Γ7/2012, Άρθρο 7) υλοποίησε κυρίως παρεμβάσεις πρόληψης/ Συμβουλευτικής, ενημερώσεις και ομιλίες, σχεδιασμούς δράσης και εποπτεία. Από την άλλη ο ΕΚΦΕ, καθώς έχει ως έργο την «προαγωγή της εργαστηριακής διδασκαλίας και της αξιοποίησης των σχολικών εργαστηρίων φυσικών επιστημών της περιοχής ευθύνης του» (Απόφαση Αρ. 92985/Γ7/2012, Άρθρο 8), υλοποίησε περισσότερο επιμορφωτικές συναντήσεις και επισκέψεις.

Τα θέματα που κάλυψαν οι επιμορφωτικές δράσεις ήταν κυρίως γενικού ενδιαφέροντος (78%) και πολύ λιγότερο παιδαγωγικά (9%) και διδακτικά (8%), καθώς και ελάχιστα διοικητικά (5%). Άλλωστε για τα διδακτικά και τα παιδαγωγικά Υπεύθυνοι είναι κυρίως οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Τρεις φορείς, οι Σχολικές Δραστηριότητες, το ΚΕΣΥΠ και το ΚΠΕ, ασχολούνται με θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος, π.χ. πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, εργασιακά κ.ά., ενώ ο ΣΣΝ επικεντρώνεται περισσότερο σε παιδαγωγικά και ο ΕΚΦΕ σε διδακτικά. Η βιωματική μέθοδος σύμφωνα με τους Υπεύθυνους κυριάρχησε στις δράσεις (67%) και ακολούθησαν η θεωρητική (18%) και τέλος η μεικτή (15%). Τέλος, εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεκπαιδεύονται σε ποσοστό 70%, ενώ μόνο το 20% των δράσεων απευθύνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς καλούνται να συμμετέχουν σε μικρό ποσοστό στις δράσεις. Η κοινή συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών είναι δικαιολογημένη, καθώς οι περισσότερες μορφές των δράσεων απαιτούν και προϋποθέτουν τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών και την καθοδήγηση/στήριξή τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών, π.χ. εκπαιδευτικά προγράμματα, διαγωνισμοί, εκπαιδευτικές επισκέψεις, δράσεις εθελοντισμού κ.ά.

Ο τόπος και ο χρόνος των δράσεων παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αρχικά, ως προς τον τόπο παρατηρείται ότι οι περισσότερες δράσεις υλοποιούνται στα Γυμνάσια (54%), ενώ το 40% στα Γενικά Λύκεια και μόνο το 5% στα Επαγγελματικά Λύκεια. Πολύ πιθανόν ο χρησιμοθηρικός και εξεταστικοκεντρικός χαρακτήρας του ΓΕΛ από τη μια και η απουσία ενδιαφέροντος του ΕΠΑΛ από την άλλη μειώνουν το ποσοστό συμμετοχής στα Λύκεια. Επίσης, οι δράσεις σε ποσοστό 82% υλοποιούνται εντός του σχολικού χώρου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 50% των δράσεων διαρκούν πολλούς μήνες, ενώ από την άλλη το 41% λίγες ώρες. Οι δράσεις μεγάλης διάρκειας, κυρίως εκπαιδευτικά

προγράμματα, δίκτυα και διαγωνισμοί, πραγματοποιήθηκαν κυρίως από τις Σχολικές Δραστηριότητες, ενώ δράσεις λίγων ωρών υλοποίησαν όλοι οι φορείς.

Οι Υπεύθυνοι των υπηρεσιών δηλώνουν στους απολογισμούς και τις συνεργασίες που είχαν για την υλοποίηση των δράσεων. Οι τέσσερις στους πέντε φορείς δηλώνουν ότι έχουν συνάψει συνεργασίες. Έτσι το 50% των δράσεων του ΚΠΕ, το 25% του ΣΣΝ και το 20% του ΚΕΣΥΠ και των Σχολικών Δραστηριοτήτων ήταν αποτέλεσμα συνεργασιών. Δηλώνεται στους απολογισμούς μεγάλη ποικιλία στους συνεργαζόμενους φορείς, περίπου σαράντα οι οποίοι μετά την ομαδοποίηση που έγινε από την ερευνήτρια έγιναν 16. Η πλειοψηφία των φορέων με τους οποίους συνεργάστηκαν οι Υπεύθυνοι ανήκουν στον δημόσιο τομέα, ενώ ελάχιστες είναι οι συνεργασίες με ιδιωτικούς φορείς.

8.5. Σύνοψη

Οι περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση ή Γραφείο Εκπαίδευσης του νομού ή της νομαρχίας, όπως τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ), οι Σχολικές Δραστηριότητες (ΣΔ), τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) και τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕΠΛΗΝΕΤ), συμβάλλουν στο πλαίσιο των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων ποικίλων μορφών.

Το έργο των παραπάνω υπηρεσιών καθώς και οι επιμορφωτικές δράσεις που υλοποιούν αποτυπώνονται στους Απολογισμούς που είναι υποχρεωμένοι οι Υπεύθυνοι να καταθέτουν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Οι Απολογισμοί του σχολικού έτους 2014-15 αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι επιμορφωτικές δράσεις που έχουν υλοποιήσει ανταποκρίνονται στις αναδυόμενες αλλαγές που προωθούνται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο του παραπάνω ερωτήματος διερευνήθηκε η μορφή των επιμορφωτικών δράσεων, τα θέματα, η μέθοδος, ο χρόνος και η διάρκεια, ο τόπος, οι συμμετέχοντες και οι συνεργασίες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι Υπεύθυνοι των υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2014-15 υλοποίησαν πολλές και ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις. Συγκεκριμένα, υλοποίησαν 21 διαφορετικές μορφές δράσεων σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος στην πλειοψηφία τους και αξιοποιώντας κυρίως τη βιωματική μέθοδο. Οι περισσότερες δράσεις πραγματοποιήθηκαν στα Γυμνάσια και εντός του σχολικού χώρου και οι μισές από αυτές ήταν μεγάλης διάρκειας. Αρκετές ήταν και οι δράσεις λίγων ωρών που υλοποιήθηκαν από όλους τους Υπεύθυνους των Υπηρεσιών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των δράσεων συνεκπαιδεύονται μαθητές και εκπαιδευτικοί, ενώ ελάχιστες απευθύνονται στους γονείς. Τέλος, οι περισσότεροι Υπεύθυνοι συνεργάστηκαν με ποικίλους φορείς, οι περισσότεροι όμως ανήκουν στο δημόσιο τομέα και ελάχιστοι στον ιδιωτικό.

9^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Δημοσκοπική Έρευνα εκπαιδευτικών

Εισαγωγικά

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται το τρίτο μέρος της Έρευνας που σχετίζεται με την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις προτεινόμενες προς αυτούς επιμορφωτικές δράσεις. Γενικά, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί η ανταπόκρισή τους στα προτάγματα και τις νέες κατευθύνσεις που δρομολογούνται από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον στόχο της έρευνας και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο τρόπος δόμησης του ερωτηματολογίου, τα υποκείμενα της έρευνας και τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων. Τέλος, γίνεται συνολική παρουσίαση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

9.1. Στόχος και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ανταποκρινόμενοι στις εκάστοτε οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες επανασχεδιάζουν, αναδιοργανώνουν, θεσμοθετούν και προωθούν εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι υπεύθυνοι υλοποίησης και εφαρμογής των εκάστοτε μεταρρυθμίσεων – οι εκπαιδευτικοί – καλούνται να προετοιμαστούν και να επιμορφωθούν πάνω σε αυτές.

Ο ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης και ο ανασχεδιασμός του επιμορφωτικού περιβάλλοντος επηρεάζει άμεσα την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Εκτός από τη διερεύνηση και τη μελέτη του βαθμού ανταπόκρισης των υπεύθυνων φορέων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις αναδυόμενες αλλαγές, είναι αναγκαίο να διερευνηθεί και η αντίδραση των εκπαιδευτικών σε αυτές, δηλαδή το πώς τις βιώνουν και πώς ανταποκρίνονται. Στόχος, λοιπόν, αυτού του μέρους της έρευνας είναι η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάλυση των απόψεων και των βιωμάτων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις προταθείσες προς αυτούς επιμορφωτικές δράσεις/προτάσεις. Έτσι, στην παρούσα φάση της έρευνας μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ερωτηματολόγιο διερευνώνται τα ακόλουθα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες επιμορφωτικές δράσεις παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2014-15 (πληροφόρηση,

φορείς, περιεχόμενο, μορφές των επιμορφωτικών δράσεων, μέθοδοι, χρόνος, τόπος, πιστοποίηση και χρηματοδότηση της επιμόρφωσης);

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (παράγοντες, εμπόδια και κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης);

Τα παραπάνω ερωτήματα συνάδουν με τη γενικότερη οργάνωση της έρευνας, καθώς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συνδέεται άμεσα με την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση, ενώ το δεύτερο που αναφέρεται στο σύνολο των εμπειριών τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη έμμεσα.

9.2. Η Δόμηση του ερωτηματολογίου

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έγινε κατά το σχολικό έτος 2014-15. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στο τέλος του σχολικού έτους, από τέλος Μαΐου μέχρι μέσα Ιουνίου, καθώς είχε στόχο να καταγράψει τις επιμορφωτικές επιλογές των εκπαιδευτικών του Ν. Κορινθίας κατά το διάστημα του παραπάνω σχολικού έτους.

Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σ' ένα περιορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών, προκειμένου να εντοπιστούν και να διορθωθούν λάθη, δυσνόητα σημεία και άλλα προβλήματα συμπλήρωσής του. Η ερευνήτρια προέβη στις απαραίτητες διορθώσεις ύστερα από συζήτηση και υποδείξεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην πιλοτική εφαρμογή.

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας. Σκοπός της ερευνήτριας ήταν η κατοχύρωση αντιπροσωπευτικού δείγματος από όλα τα σχολεία της περιοχής και η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών. Έτσι, επισκέφτηκε όλα τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας, ενημέρωσε τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς προσωπικά στις συγκεντρώσεις Συλλόγων για τον σκοπό της Έρευνας και έδωσε διευκρινίσεις για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε στο τέλος Ιουνίου. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από ένα αρχικό σύντομο σημείωμα που αναφερόταν στο θέμα της έρευνας, σε ποιους απευθύνεται, στην αναγκαιότητα συμμετοχής των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και στις οδηγίες συμπλήρωσης.

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, καθώς δεν υπάρχει αντίστοιχη έρευνα, συντάχθηκε από την ερευνήτρια σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον

σκοπό της έρευνας. Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια με τα δύο προηγούμενα ερευνητικά μέρη, τα ηλεκτρονικά μηνύματα και τις επιμορφωτικές δράσεις των θεσμοθετημένων φορέων, έτσι ώστε να διερευνηθούν από διαφορετικές πλευρές τα χαρακτηριστικά του αναδυόμενου επιμορφωτικού περιβάλλοντος και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται κάθε πλευρά. Στο συγκεκριμένο μέρος διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα βιώματά τους από τις επιμορφώσεις που έλαβαν μέρος κατά το σχολικό έτος 2014-15.

Το ερωτηματολόγιο διαιρείται σε δύο μέρη και αποτελείται από 21 ερωτήσεις. Το Α΄ Μέρος αναφέρεται στα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Σε αυτό το πρώτο μέρος διερευνήθηκαν με ερωτήσεις κλειστού τύπου σημαντικές ατομικές παράμετροι, όπως συνήθως απαντώνται σε πολλές ελληνικές και διεθνείς έρευνες. Αυτές είναι:

- Το φύλο
- Η εργασιακή σχέση
- Ειδικότητα
- Άλλες Σπουδές εκτός από το βασικό πτυχίο
- Ο τύπος σχολείου που υπηρετούν
- Τα χρόνια προϋπηρεσίας
- Η θέση που κατέχουν στην εκπαίδευση

Το Β΄ Μέρος αναφέρεται στις επιμορφωτικές δράσεις. Στο Β΄ Μέρος οι πρώτες 11 ερωτήσεις αναφέρονται στις επιμορφωτικές δράσεις που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν κατά το σχολικό έτος 2014-15. Συγκεκριμένα, με ερωτήσεις κλειστού τύπου διερευνώνται: ο τρόπος ενημέρωσής τους για τις επιμορφωτικές δράσεις, οι φορείς επιμόρφωσης που αποφάσισαν να παρακολουθήσουν, τα κριτήρια επιλογής των δράσεων, τα θέματα, το πλαίσιο των δράσεων, ο τόπος που έγιναν οι δράσεις, η μέθοδος, η διάρκεια και ο χρόνος υλοποίησης (εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου), η χρηματοδότηση και η μορφή πιστοποίησης που έλαβαν από την επιμορφωτική δράση. Οι τελευταίες τρεις ερωτήσεις αναφέρονται γενικότερα στις απόψεις τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη με βάση την εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε αυτήν καθ'όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (παράγοντες, εμπόδια, κίνητρα).

Στοχεύουν σε μια γενικότερη αποτίμηση της επιμορφωτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, ώστε η εμπειρία τους αυτή συνδυαζόμενη με το αναδυόμενο επιμορφωτικό περιβάλλον να βοηθήσει στην ανατροφοδότηση του γενικότερου προβληματισμού και στη διαμόρφωση νέων προτάσεων.

Το Α΄ και Β΄ Μέρος περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου και πολλαπλής επιλογής. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου βασίστηκε στην κλίμακα εκτίμησης απόψεων Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ).

Καθώς σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αλλαγών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με κριτήριο τις κατευθύνσεις, προτροπές, οδηγίες της ΕΕ, το δομημένο ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτυπωθούν οι ενδεχόμενες αλλαγές που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε:

Ως προς την ποιότητα:

- Από ποιους φορείς παρακολούθησαν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα
- Με ποια κριτήρια επέλεξαν την επιμορφωτική δράση
- Ποια ήταν τα θέματα που παρακολούθησαν
- Το πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων
- Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε
- Η πιστοποίηση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί

Ως προς την πρόσβαση

- Από ποιον ενημερώνονται για τις επιμορφωτικές δράσεις
- Ο τόπος που υλοποιήθηκαν οι δράσεις
- Ο χρόνος και η διάρκειά τους

Ως προς την χρηματοδότηση

- Η κάλυψη των εξόδων της επιμόρφωσης

Ως προς τις ευρύτερες επιμορφωτικές εμπειρίες τους

- Οι παράγοντες που τους βοήθησαν να αναπτυχθούν επαγγελματικά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας
- Τα εμπόδια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης
- Τα κίνητρα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

9.3. Τα υποκείμενα της Έρευνας

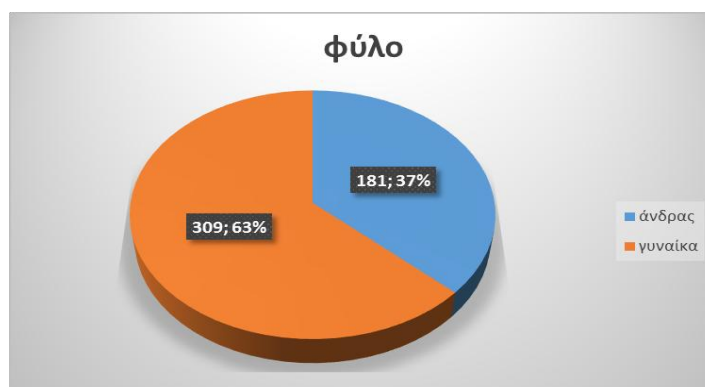
Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας από την ίδια την ερευνήτρια. Το συμπλήρωσαν 490 εκπαιδευτικοί επί συνόλου 952 που υπηρετούσαν στην Κορινθία κατά το σχολικό έτος 2014-15, από αυτούς 181 ήταν άνδρες και 309 γυναίκες. Η ερευνήτρια επέλεξε τη συστηματική και στρωματοποιημένη δειγματοληψία αλλά ταυτόχρονα και τη βολική λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς της έρευνας, το χρονοδιάγραμμα και τους υφιστάμενους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, η γεωγραφική θέση του Νομού Κορινθίας δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα της Έρευνας να παρακολουθήσουν επιμορφωτικές δράσεις τόσο στην περιοχή τους όσο και στην Αθήνα, όπου υλοποιούνται μεγάλο μέρος των δράσεων αυτών. Επιπλέον, αποτελεί μικρογραφία της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς είναι ένας Νομός που περιλαμβάνει αστικές, ημιαστικές και ορεινές περιοχές. Τέλος, η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να εποπτεύσει προσωπικά την ομαλή διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, όμως, το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας ασκούσε ταυτόχρονα τα εκπαιδευτικά της καθήκοντα, περιόριζε ασφυκτικά τον χρόνο που είχε στη διάθεσή της να επεκτείνει το δείγμα της και σε άλλους νομούς.

9.4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο Κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων. Αρχικά, παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων που λάβαμε από τους συμμετέχοντες με τη μορφή γραφημάτων και συνοπτικών πινάκων. Να σημειωθεί ότι οι αναλυτικοί πίνακες με τις συχνότητες των απαντήσεων παρουσιάζονται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συγκρίσεις των διαφορών των μέσων όρων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων (t test για δύο ανεξάρτητα δείγματα), ως προς την εργασιακή σχέση (One way Anova), ως προς τα έτη προυπηρείας (One way Anova), ως προς το σχολείο (One way Anova), ως προς την περιοχή του σχολείου (One way Anova) και ως προς τη θέση που κατέχουν οι συμμετέχοντες (One way Anova).

9.4.1. Δημογραφικά Στοιχεία του Δείγματος

Γράφημα 1^ο : Φύλο συμμετεχόντων



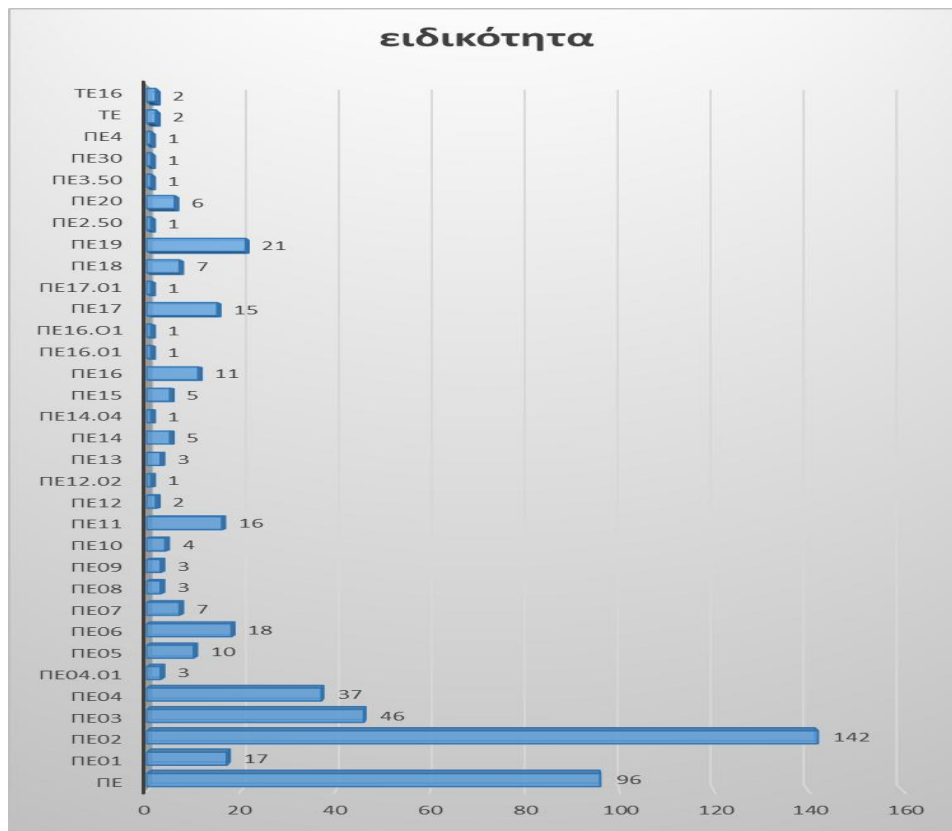
Στο **Γράφημα 1**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς το φύλο των συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Ν. Κορινθίας το σχολικό έτος 2014-15 υπηρετούσαν 952 εκπαιδευτικοί, 869 μόνιμοι και 83 αναπληρωτές. Από αυτούς 387 ήταν άνδρες και 565 γυναίκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 490 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 51% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στον Ν. Κορινθίας. Ως προς το φύλο από τους ερωτηθέντες 181 ήταν άνδρες, ποσοστό 46% των υπηρετούντων και 37% ως προς το δείγμα και 309 γυναίκες, ποσοστό 54% και 63% ως προς το δείγμα.

Γράφημα 2^ο : Εργασιακή σχέση



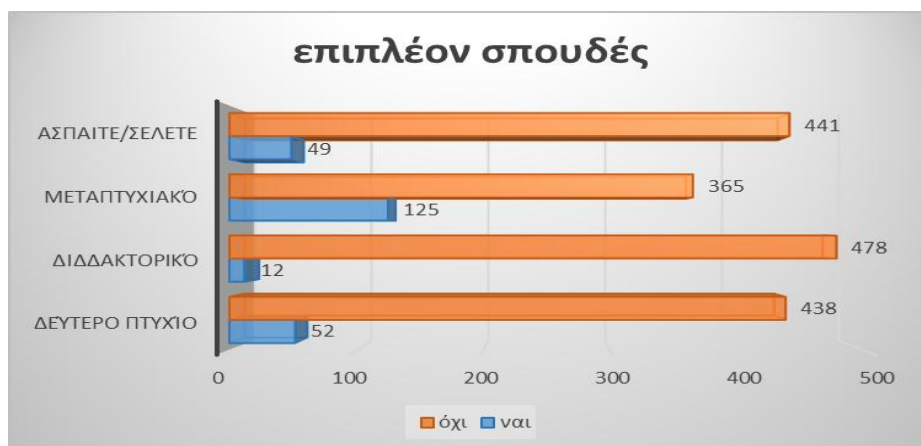
Στο **Γράφημα 2**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, το 90% του δείγματος ήταν μόνιμοι, το 8% αναπληρωτές και το 2% ωρομίσθιοι. Επιπλέον, συμμετείχε το 50% των μόνιμων εκπαιδευτικών (438 εκπαιδευτικοί επί συνόλου 869) και το 50% των αναπληρωτών (41 εκπαιδευτικοί επί συνόλου 83). Στην έρευνα συμμετείχαν και 11 ωρομίσθιοι.

Γράφημα 3^ο : Ειδικότητα



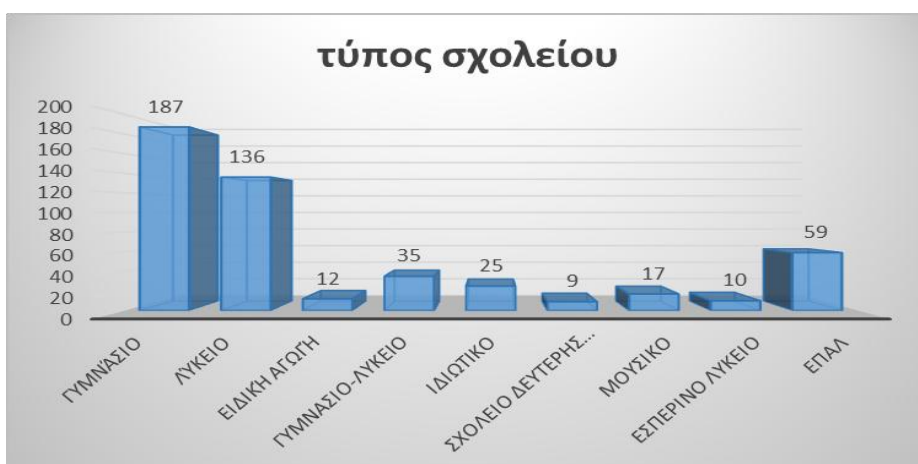
Στο **Γράφημα 3**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, περίπου το 80,4% δηλώνει την ειδικότητά του, ενώ το 19,6% δεν τη δηλώνει. Έτσι, 29,2% ήταν ΠΕ02 & ΠΕ2.50, 9,6% ΠΕ03 & ΠΕ3.50, 8,6% ΠΕ04 & ΠΕ04.01, 5,5% ΠΕ19-20, 3,7% ΠΕ06, 3,5% ΠΕ01, 3,3% ΠΕ11 και ΠΕ17, 2,6% ΠΕ16, 2% ΠΕ05, 1,4% ΠΕ07 και ΠΕ18, 1,2% ΠΕ14, 1% ΠΕ15, 0,8% ΠΕ10, 0,6% ΠΕ08, ΠΕ09, ΠΕ12 & ΠΕ12.02 και ΠΕ13, 0,2% ΠΕ30 και 0,4 ΤΕ & ΤΕ16. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβε μέρος το 35% των ΠΕ01 (17 στους 48 που υπηρετούν στον Ν. Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2014-15), το 57% των ΠΕ02 (143 στους 247), το 39% των ΠΕ03 (47 στους 120), το 30% των ΠΕ04 (40 στους 131), το 37% των ΠΕ05 (10 στους 27), το 37% των ΠΕ06 (18 στους 48), το 43% των ΠΕ07 (7 στους 16), το 27% των ΠΕ08 (3 στους 11), το 20% των ΠΕ09 (3 στους 15), το 21% των ΠΕ10 (4 στους 19), το 30% των ΠΕ11 (16 στους 53), το 21% των ΠΕ12 (3 στους 14), το 50% των ΠΕ13 (3 στους 6), το 66% των ΠΕ14 (6 στους 9), το 55% των ΠΕ15 (5 στους 9), το 50% των ΠΕ16 (13 στους 26), το 38% των ΠΕ17 (16 στους 42), το 23% των ΠΕ18 (7 στους 30), το 42% των ΠΕ19-20 (27 στους 63), το 50% των ΠΕ30 (1 στους 2) και το 36% των ΤΕ (4 στους 11).

Γράφημα 4^ο : Άλλες σπουδές



Στο **Γράφημα 4**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τις σπουδές που έχουν κάνει οι συμμετέχοντες στην Έρευνα εκτός από το βασικό τους πτυχίο. Συγκεκριμένα, το 10,6% (52 εκπαιδευτικοί) ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, το 10% (49 εκπαιδευτικοί) κάτοχοι Πτυχίου ΑΣΠΑΙΤΕ, το 25,5% (125 εκπαιδευτικοί) κάτοχοι Μεταπτυχιακού και το 2,4% (12 εκπαιδευτικοί) κάτοχοι Διδακτορικού.

Γράφημα 5^ο : Τύπος σχολείου



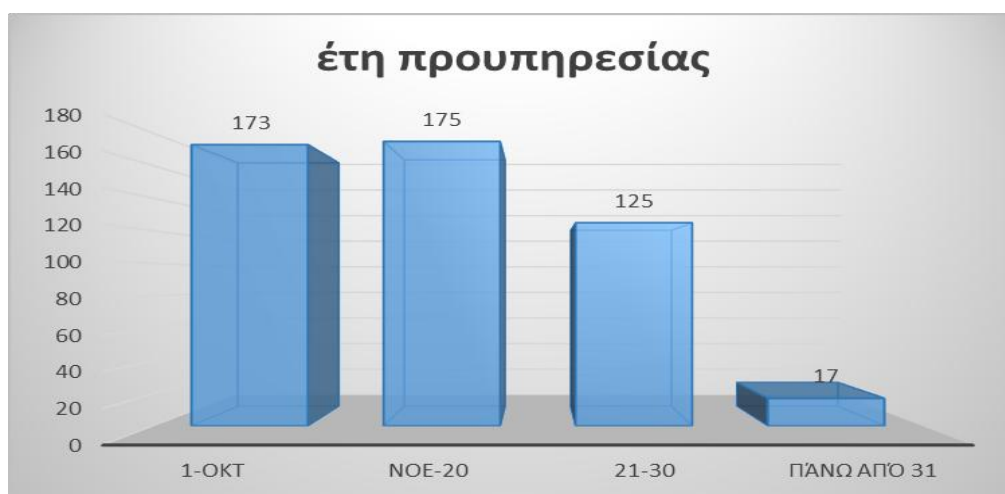
Στο **Γράφημα 5**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τον τύπο σχολείου που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα. Συγκεκριμένα, το 38,2% των ερωτηθέντων υπηρετούσε σε Γυμνάσιο (187 άτομα), 27,8% σε Λύκειο Γενικό (136), το 12% σε ΕΠΑΛ (59), το 7,1% (35 άτομα) σε Γυμνάσιο και Λύκειο, το 5,1% (25 άτομα) σε Ιδιωτικό Σχολείο, το 3,5% (17 άτομα) στο Μουσικό Σχολείο, το 2,4% (12 άτομα) στην Ειδική Αγωγή, το 2% (10 άτομα) σε Εσπερινά Λύκεια και το 1,8% (9 άτομα) στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

Γράφημα 6^ο : Περιοχή σχολείου



Στο **Γράφημα 6**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς την περιοχή του σχολείου που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα. Συγκεκριμένα, το 32% (157 άτομα) υπηρετούσε σε αστικό σχολείο, το 53,3% (261 άτομα) σε ημιαστικό και το 14,7% (72 άτομα) σε ορεινό σχολείο.

Γράφημα 7^ο : Έτη προϋπηρεσίας



Στο **Γράφημα 7**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην Έρευνα. Συγκεκριμένα, το 35,3% των ερωτηθέντων (173 άτομα) έχουν από 1-10, το 35,7% (175 άτομα) έχουν από 11-20, το 25,5% (125 άτομα) έχουν από 21-30 και το 3,5% (17 άτομα) έχουν πάνω από 31.

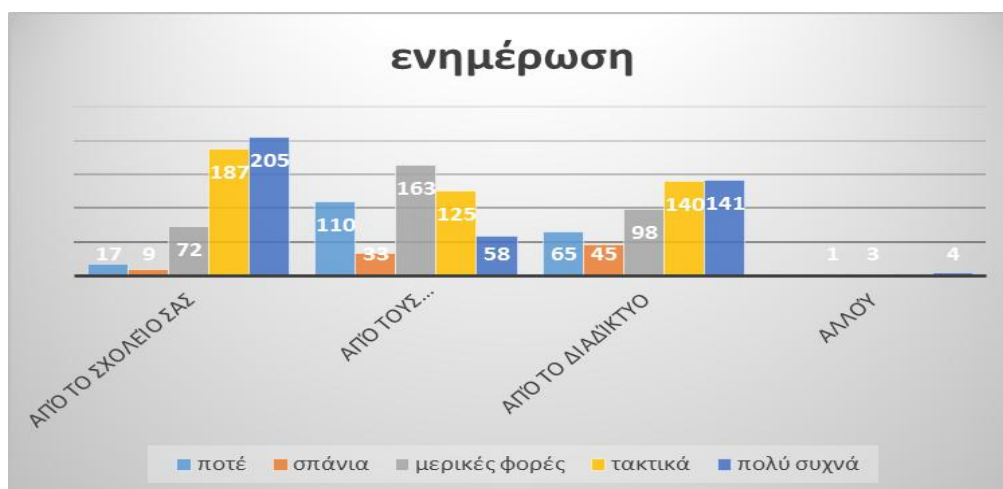
Γράφημα 8^ο : Θέση που κατέχουν



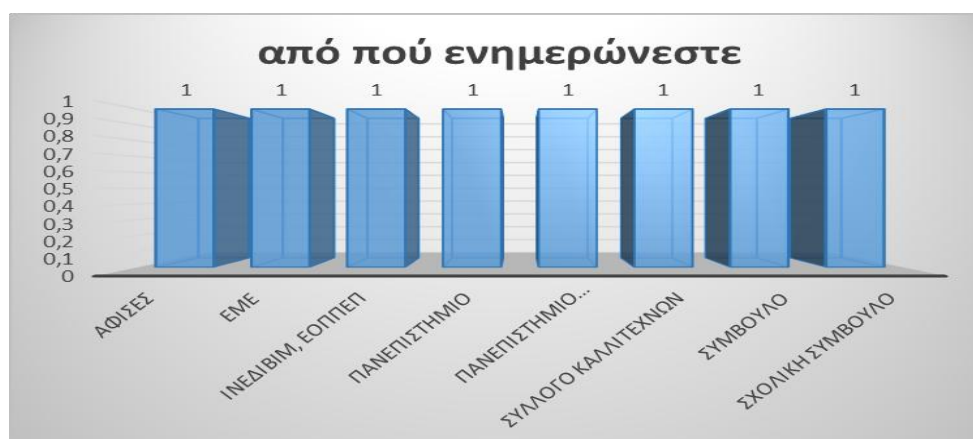
Στο **Γράφημα 8**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τη θέση που κατέχουν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα. Συγκεκριμένα, το 90,8% (445 άτομα) δεν κατέχουν διοικητική θέση ή θέση ευθύνης, ενώ το 8% (39 εκπαιδευτικοί) κατέχουν διοικητική θέση και το 1,2% (6 άτομα) κατέχουν άλλη θέση ευθύνης.

9.4.2. Επιμορφωτικές δράσεις κατά το σχολικό έτος 2014-15

Γράφημα 9^ο : Ενημέρωση για επιμορφωτικές δράσεις



Στο **Γράφημα 9** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στον τρόπο που ενημερώθηκαν γι' αυτήν.

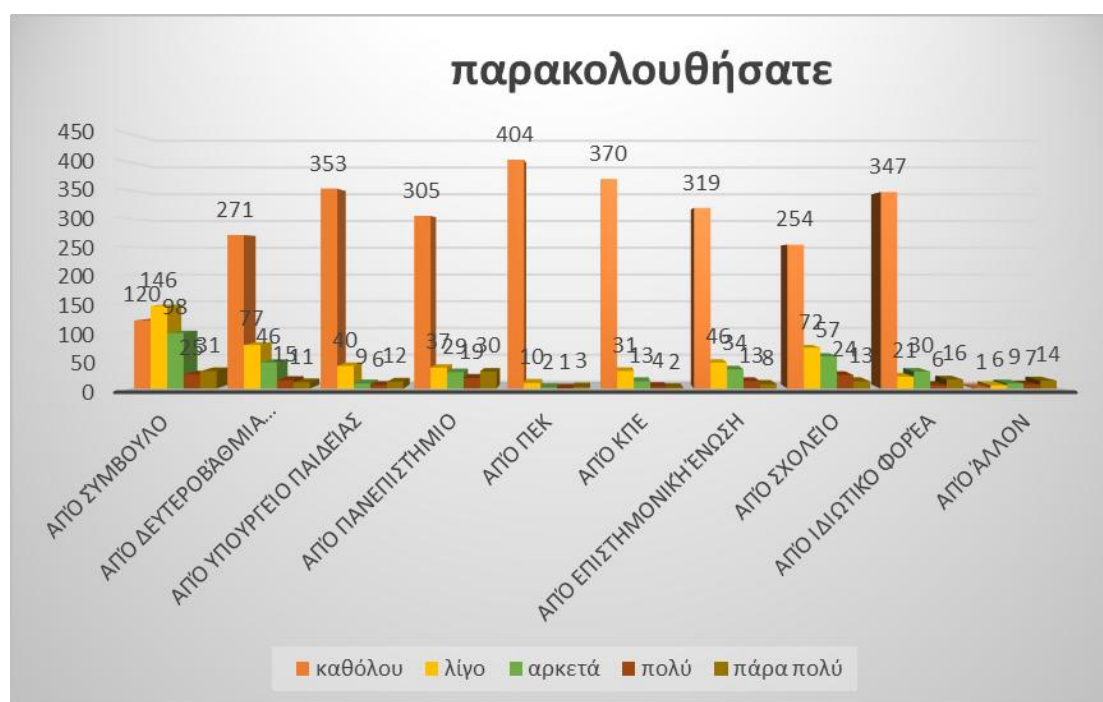


Στο **Γράφημα 10** παρουσιάζονται οι άλλες πηγές πληροφόρησης. Συγκεκριμένα, ενημερώνονται **από το σχολείο** τους «πολύ συχνά» το 41,8% (205 άτομα), «τακτικά» το 38,2% των ερωτηθέντων (187 εκπαιδευτικοί), το 14,7% (72 άτομα) «μερικές φορές», ενώ το 3,5% (17 άτομα) «ποτέ» και το 1,8% (9 άτομα) «σπάνια». **Από τους συναδέλφους** το 33,3% (163 εκπαιδευτικοί) ενημερώνεται «μερικές φορές», το 22,5% (110 άτομα) «ποτέ», το 6,7% (33%) «σπάνια», ενώ το 25,6% (125 άτομα) ενημερώνεται «τακτικά» και το 11,9% (58 άτομα) «πολύ συχνά». **Από το διαδίκτυο** ενημερώνεται για επιμορφωτικά προγράμματα το 28,8% (141

εκπαιδευτικοί) «πολύ συχνά» και το 28,6% (140 άτομα) «τακτικά», το 20% (98 άτομα) «μερικές φορές», ενώ το 13,3% (65 άτομα) «ποτέ» και το 9,2% (42 άτομα) «σπάνια». Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (8 άτομα) ενημερώνονται **από αλλού**, όπως αφίσες, ΕΟΠΠΕΠ, ΕΜΕ, Πανεπιστήμιο, Σύλλογο, Σχολικό Σύμβουλο.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (80%) ενημερώνονται από το σχολείο τους, ενώ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (49%) αξιοποιεί το διαδίκτυο για την ενημέρωσή του, γεγονός που δείχνει ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί αυτο-ενημερώνονται. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως δεν ενημερώνονται συχνά από τους συναδέλφους τους.

Γράφημα 11^ο : Από ποιον φορέα παρακολούθησε επιμορφωτικό πρόγραμμα



Στο **Γράφημα 11** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου του Β' Μέρους για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στον φορέα από τον οποίο παρακολούθησαν επιμορφωτική δράση. Συγκεκριμένα, απάντησε το 85,7% (420 άτομα) του δείγματος, ενώ το 14,3% (70 άτομα) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση.

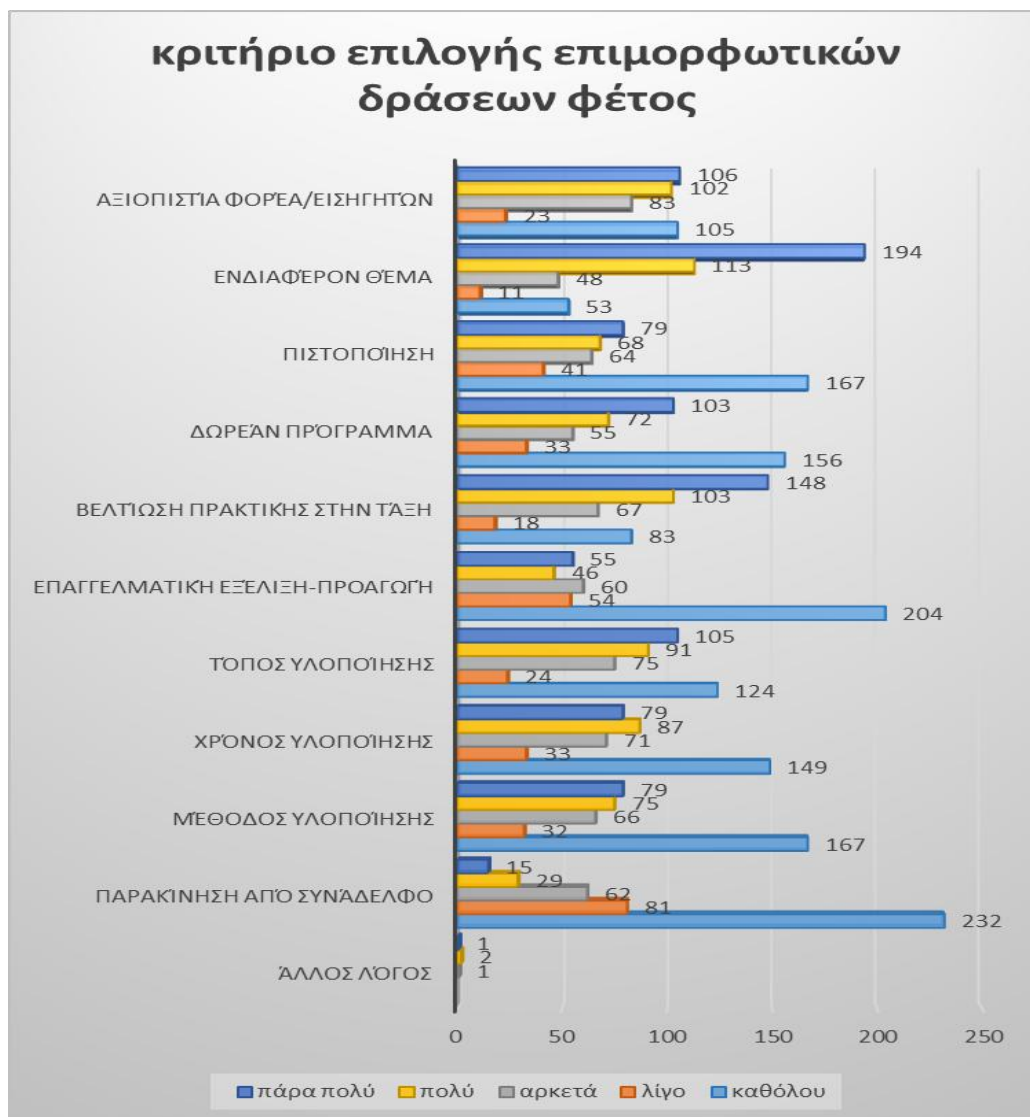
Επιμορφωτικός φορέας : Από τον Σύμβουλο το 29,8% (146 άτομα) παρακολούθησαν «λίγα» επιμορφωτικά προγράμματα και το 24,5% (120

εκπαιδευτικοί) «καθόλου», ενώ το 20% (98 άτομα) «αρκετά», το 5,1% (25 άτομα) «πολύ» και το 6,3% (31 άτομα) «πάρα πολύ». **Από τη Δευτεροβάθμια Διεύθυνση** το 55,3% (271 άτομα) δεν παρακολούθησε κανένα Πρόγραμμα επιμορφωτικό, το 15,7% (77 άτομα) «λίγο», ενώ το 9,4% (46 άτομα) «αρκετά», το 3,1% (15 άτομα) «πολύ» και το 2,2% (11 άτομα) «πάρα πολύ». **Από το Υπουργείο Παιδείας** το 72% (353 άτομα) δεν επιμορφώθηκαν «καθόλου», το 8,2% (40 άτομα) «λίγο», ενώ το 1,8% (9 άτομα) «αρκετά», το 1,2% (6 άτομα) «πολύ» και 2,4% (12 άτομα) «πάρα πολύ». **Από το Πανεπιστήμιο** το 62,2% (305 εκπαιδευτικοί) δεν επιμορφώθηκαν «καθόλου», το 7,6% (37 εκπαιδευτικοί) «λίγο», ενώ 5,9% (29 άτομα) «αρκετά», το 3,9% (19 άτομα) «πολύ» και 6,1% (30 άτομα) «πάρα πολύ». **Από τα ΠΕΚ** το 82,4% (404 άτομα) δεν παρακολούθησαν «καθόλου» επιμορφωτικά προγράμματα, το 2% (10 άτομα) «λίγο», 0,6% (3 άτομα) «πάρα πολύ», 0,4% (2 άτομα) «αρκετά» και 0,2% (1 άτομο) «πολύ». **Από τα ΚΠΕ** το 75,5% (370 εκπαιδευτικοί) δεν επιμορφώθηκε «καθόλου», το 6,3% (31 άτομα) «λίγο», το 2,7% (13 άτομα) «αρκετά», το 0,8% (4 άτομα) «πολύ» και το 0,4% (2 άτομα) «πάρα πολύ». **Από την Επιστημονική Ένωση** το 65,1% (319 άτομα) δεν επιμορφώθηκε «καθόλου», το 9,4% (46 άτομα) «λίγο», το 6,9% (34 άτομα) «αρκετά», το 2,7% (13 άτομα) «πολύ» και το 1,6% (8 άτομα) «πάρα πολύ». **Από το Σχολείο** το 51,8% (254 άτομα) δεν επιμορφώθηκε «καθόλου», το 14,7% (72 άτομα) «λίγο», το 11,6% (57 άτομα) «αρκετά», το 4,9% (24 άτομα) «πολύ» και το 2,7% (13 άτομα) «πάρα πολύ». **Από ιδιωτικό φορέα** το 70,8% (347 άτομα) δεν επιμορφώθηκε «καθόλου», το 4,3% (21 άτομα) «λίγο», το 6,1% (30 άτομα) «αρκετά», το 1,2% (6 άτομα) «πολύ» και το 3,3% (16 άτομα) «πάρα πολύ». **Από άλλους φορείς** παρακολούθησε επιμορφωτικά προγράμματα το 7,4% (36 εκπαιδευτικοί) και συγκεκριμένα ανέφεραν τους παρακάτω φορείς: Κέντρα δια Βίου (4 άτομα), ΙΚΥ (1), ERASMUS (1), MOOC (1), ΑΣΠΑΙΤΕ(1), Δήμος (1), ΔΙΟΛΚΟΣ (5), Διαδίκτυο (2), ΕΚΦΕ (1), ΕΜΕ (1), Ερυθρός Σταυρός (3), ΕΟΠΠΕΠ (1), ΕΚΔΔΑ (2), ΕΛΙΝΥΑΕ (1), Καλλιτεχνικοί Φορείς (1), ΣΕΓΑΣ (1), Άλλα Υπουργεία (2), Περιφέρεια Πελοποννήσου (1), ΠΣΔ (1), ΕΣΠΑ (2), ΚΣΕ – Β' Επίπεδο (3). (Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Το 14,9% (73 εκπαιδευτικοί) δήλωσε πως δεν παρακολούθησε επιμορφωτική δράση από κανέναν επιμορφωτικό φορέα.

Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν επιμορφωτική δράση κυρίως από τον/τη Σύμβουλό τους και όποια δράση διοργανώθηκε από το σχολείο τους. Επίσης, παρατηρείται ότι επιλέγουν να παρακολουθήσουν δράσεις από δημόσιους

θεσμοθετημένους για την επιμόρφωσή τους φορείς με κύρος, όπως ο Σύμβουλος, η Δευτεροβάθμια Διεύθυνση, το Πανεπιστήμιο και η Επιστημονική Ένωση, ενώ περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών απευθύνεται σε ιδιωτικούς φορείς. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι ένα ποσοστό 15% δεν παρακολούθησε κανένα φορέα.

Γράφημα 12^ο : Κριτήρια επιλογής επιμορφωτικού προγράμματος



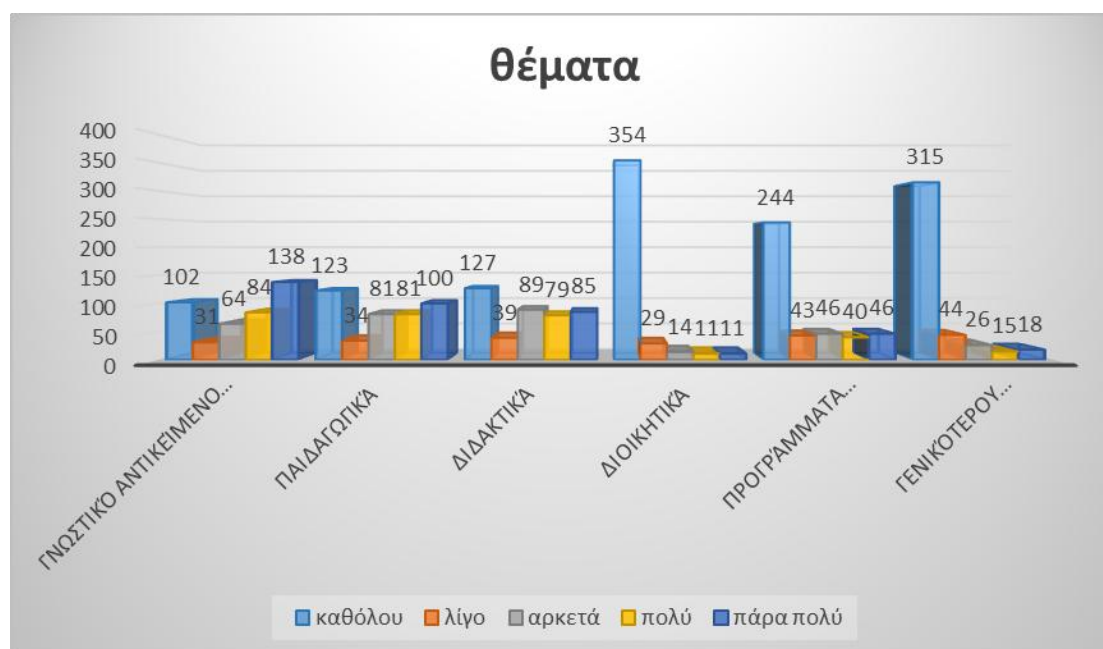
Στο **Γράφημα 12** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου του Β΄ Μέρους για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στα κριτήρια επιλογής των επιμορφωτικών δράσεων που παρακολούθησαν. Συγκεκριμένα, απάντησαν σε αυτό το μέρος των ερωτήσεων το 85,5% (419 άτομα) του δείγματος, ενώ το 14,5% (71 άτομα) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση.

Η αξιοπιστία του φορέα/εισηγητή δεν αποτέλεσε «καθόλου» το κριτήριο επιλογής για το 21,4% του δείγματος (105 άτομα), «λίγο» παρακίνησε το 4,7% (23 άτομα), «αρκετά» το 16,9% (83 άτομα), «πολύ» το 20,8% (102 άτομα) και «πάρα πολύ» το 21,6% (106 άτομα). **Τα ενδιαφέρον θέμα** παρακίνησε «πάρα πολύ» το 39,6% (194 άτομα), «πολύ» το 23,1% (113 άτομα), «αρκετά» 9,8% (48 άτομα), «λίγο» το 2,2% (11 άτομα) και «καθόλου» το 10,8% (53 άτομα). **Η πιστοποίηση** δεν παρακίνησε «καθόλου» το 34,1% (167 άτομα), παρακίνησε «λίγο» το 8,4% (41 άτομα), «αρκετά» το 13,1% (64 άτομα), «πολύ» το 13,9% (68 άτομα) και «πάρα πολύ» το 16,1% (79 άτομα). **Το δωρεάν πρόγραμμα** δεν παρακίνησε «καθόλου» το 31,8% (156 άτομα), παρακίνησε «λίγο» το 6,7% (33 άτομα), «αρκετά» το 11,2% (55 άτομα), «πολύ» το 14,7% (72 άτομα) και «πάρα πολύ» το 21% (103 άτομα). **Η βελτίωση της πρακτικής στην τάξη** παρακίνησε «πάρα πολύ» το 30,2% (148 άτομα), «πολύ» το 21% (103 άτομα), «αρκετά» 13,7% (67 άτομα), «λίγο» το 3,7% (18 άτομα) και «καθόλου» το 16,9% (83 άτομα). **Η επαγγελματική εξέλιξη και προαγωγή** δεν παρακίνησε «καθόλου» το 41,6% (204 άτομα), παρακίνησε «λίγο» το 11% (54 άτομα), «αρκετά» το 12,2% (60 άτομα), «πολύ» το 9,4% (46 άτομα) και «πάρα πολύ» το 11,2% (55 άτομα). **Ο τρόπος υλοποίησης** της επιμορφωτικής δράσης δεν παρακίνησε «καθόλου» το 25,3% (124 άτομα), παρακίνησε «λίγο» το 4,9% (24 άτομα), «αρκετά» το 15,3% (75 άτομα), «πολύ» το 18,6% (91 άτομα) και «πάρα πολύ» το 21,4% (105 άτομα). **Ο χρόνος υλοποίησης** της επιμορφωτικής δράσης δεν παρακίνησε «καθόλου» το 30,4% (149 άτομα), παρακίνησε «λίγο» το 6,7% (33 άτομα), «αρκετά» το 14,5% (71 άτομα), «πολύ» το 17,8% (87 άτομα) και «πάρα πολύ» το 16,1% (79 άτομα). **Η μέθοδος υλοποίησης** δεν παρακίνησε «καθόλου» το 34,1% (167 άτομα), παρακίνησε «λίγο» το 6,5% (32 άτομα), «αρκετά» το 13,5% (66 άτομα), «πολύ» το 15,3% (75 άτομα) και «πάρα πολύ» το 16,1% (79 άτομα). **Η παρακίνηση από συνάδελφο** δεν επηρέασε «καθόλου» το 47,3% (232 άτομα), επηρέασε «λίγο» το 16,5% (81 άτομα), «αρκετά» το 12,7% (62 άτομα), «πολύ» το 5,9% (29 άτομα) και «πάρα πολύ» το 3,1% (15 άτομα). Άλλοι λόγοι που παρακίνησαν τους εκπαιδευτικούς είναι: το πλαίσιο λειτουργίας σχολείου (1 άτομο), προσωπικοί λόγοι (1 άτομο), πρωτοτυπία (1 άτομο), υποχρέωση (1 άτομο). (Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ)

Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικές δράσεις που έχουν ενδιαφέρον γι' αυτούς θέμα και ένα από αυτά είναι

η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής τους. Σημαντικό κριτήριο είναι η αξιοπιστία του φορέα και ο τόπος που διεξάγεται. Ο χρόνος, το κόστος, η μέθοδος και η πιστοποίηση τούς απασχολούν λιγότερο, ενώ το ένα τρίτο παρακολουθεί προγράμματα για επαγγελματική εξέλιξη και ακόμα λιγότεροι παρακινούνται από τους συναδέλφους τους.

Γράφημα 13^ο : Θέματα επιμορφωτικών προγραμμάτων



Στο **Γράφημα 13** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου του Β' Μέρους για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στα θέματα των επιμορφωτικών δράσεων που παρακολούθησαν. Συγκεκριμένα, απάντησαν σε αυτό το μέρος των ερωτήσεων το 85,5% (419 άτομα) του δείγματος, ενώ το 14,5% (71 άτομα) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση.

Στο **γνωστικό αντικείμενο** ειδικότητας επιμορφώθηκε «πάρα πολύ» το 28,2% (138 εκπαιδευτικοί), «πολύ» το 17,1% (84 εκπαιδευτικοί), «αρκετά» το 13,1% (64 εκπαιδευτικοί), «λίγο» το 6,3% (31 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου» 20,8% (102 εκπαιδευτικοί). Σε **παιδαγωγικά θέματα** επιμορφώθηκε «πάρα πολύ» το 20,4% (100 εκπαιδευτικοί), «πολύ» το 16,5% (81 εκπαιδευτικοί), «αρκετά» το 16,5% (81 εκπαιδευτικοί), «λίγο» το 6,9% (34 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου» 25,1% (123 εκπαιδευτικοί). Σε **διδασκτικά θέματα** επιμορφώθηκε «πάρα πολύ» το 17,3% (85

εκπαιδευτικοί), «πολύ» το 16,1% (79 εκπαιδευτικοί), «αρκετά» το 18,2% (89 εκπαιδευτικοί), «λίγο» το 8% (39 εκπαιδευτικοί) και «καθόλου» 25,9% (127 εκπαιδευτικοί). Σε διοικητικά θέματα δεν επιμορφώθηκε «καθόλου» το 72,2% (354 άτομα), «λίγο» το 5,9% (29 άτομα), «αρκετά» το 2,9% (14 άτομα), «πολύ» το 2,2% (11 άτομα) και «πάρα πολύ» το 2,2% (11 άτομα). Σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων δεν επιμορφώθηκε «καθόλου» το 49,8% (244 άτομα), «λίγο» το 8,8% (43 άτομα), «αρκετά» το 9,4% (46 άτομα), «πολύ» το 8,2% (40 άτομα) και «πάρα πολύ» το 9,4% (46 άτομα). Τέλος, Σε θέματα γενικότερου οικονομικοκοινωνικού δεν επιμορφώθηκε «καθόλου» το 64,3% (315 άτομα), «λίγο» το 9% (44 άτομα), «αρκετά» το 5,3% (26 άτομα), «πολύ» το 3,1% (15 άτομα) και «πάρα πολύ» το 3,7% (18 άτομα).

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ως ειδικότητα, καθώς τα θέματα που παρακολούθησαν στις επιμορφωτικές δράσεις αφορούσαν κυρίως στο γνωστικό τους αντικείμενο και ακολουθούν τα παιδαγωγικά και διδακτικά αντίστοιχα. Φαίνεται πως ελάχιστα τους ενδιαφέρουν τα διοικητικά και γενικού ενδιαφέροντος θέματα.

Γράφημα 14^ο : Πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων

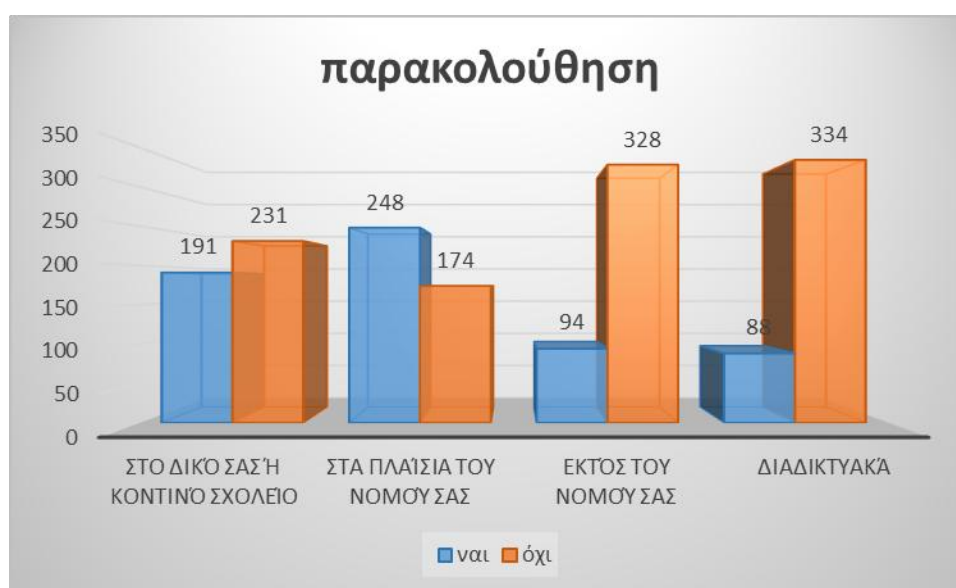


Στο **Γράφημα 14** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου του Β' Μέρους για τις επιμορφωτικές δράσεις που

παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων που παρακολούθησαν. Συγκεκριμένα, απάντησαν σε αυτό το μέρος των ερωτήσεων το 85,3% (418 άτομα) του δείγματος, ενώ το 14,7% (72 άτομα) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση. Το 73,1% του δείγματος (358 εκπαιδευτικοί) παρακολούθησαν δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ το 12,7% (62 εκπαιδευτικοί) εξ αποστάσεως. Μεικτό μοντέλο παρακολούθησε το 8,8% (43 εκπαιδευτικοί).

Ευδιάκριτη είναι η προτίμηση των εκπαιδευτικών σε παραδοσιακά πλαίσια επιμόρφωσης αλλά αναδύονται σταδιακά και νέες μορφές, π.χ. εξ αποστάσεως και μεικτό μοντέλο.

Γράφημα 15^ο : Τόπος υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων

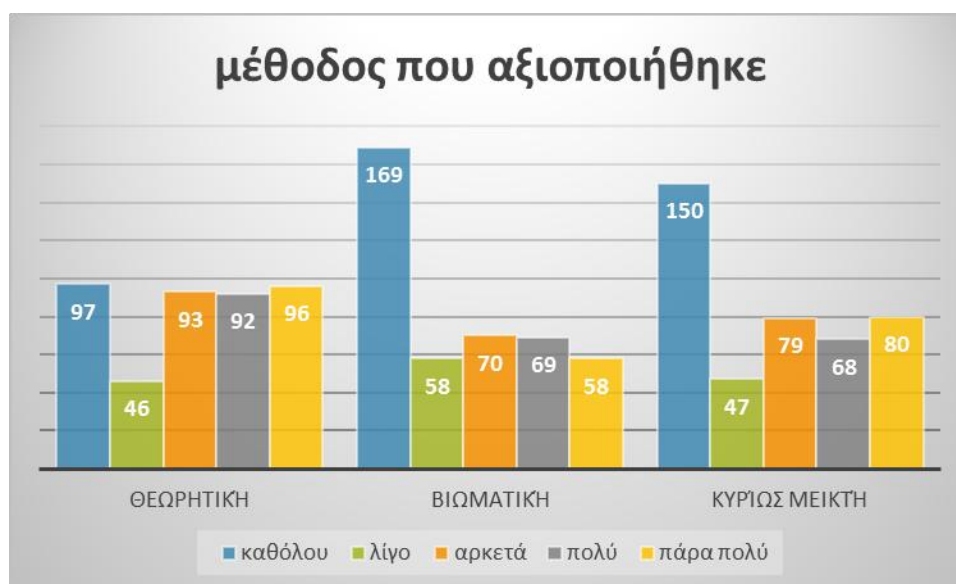


Στο **Γράφημα 15** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 13 του ερωτηματολογίου του Β' Μέρους για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στον τόπο που υλοποιήθηκαν οι επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν. Συγκεκριμένα, απάντησαν σε αυτό το μέρος των ερωτήσεων το 86,1% (422 άτομα) του δείγματος, ενώ το 13,9% (68 άτομα) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση. Το 39% του δείγματος (191 εκπαιδευτικοί) παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα στο σχολείο τους ή σε κοντινό προς το δικό τους σχολείο, ενώ το 47,1% (231 εκπαιδευτικοί) σε μακρινό. Το 50,6% (248 άτομα) επιμορφώθηκε στα πλαίσια του

Νομού Κορινθίας, ενώ το 19,2% (94 άτομα) εκτός Νομού και το 18% (88 άτομα) διαδικτυακά.

Παρατηρείται και ως προς τον τόπο υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων ότι επιλέγουν παραδοσιακά πλαίσια επιμόρφωσης, π.χ. στο σχολείο τους ή σε κοντινό σχολείο ή στα πλαίσια του Νομού. Ένα μικρότερο ποσοστό, λιγότερο από το ένα πέμπτο, επιμορφώνεται εκτός Νομού, αν και η πρωτεύουσα, όπου διεξάγονται πλήθος επιμορφωτικών δράσεων, είναι εύκολα προσβάσιμη και τέλος, ακόμα λιγότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το διαδίκτυο για την επιμόρφωσή τους.

Γράφημα 16^ο : Μέθοδος υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων



Στο **Γράφημα 16** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου του Β΄ Μέρους για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε στις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν. Συγκεκριμένα, απάντησαν σε αυτό το μέρος των ερωτήσεων το 86,5% (424 άτομα) του δείγματος, ενώ το 13,5% (66 άτομα) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση.

Για τη μέθοδο υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων το 19,6% (96 άτομα) υποστηρίζει πως ήταν «πάρα πολύ» **θεωρητική**, το 18,8% (92 άτομα) «πολύ», το 19% (93 άτομα) «αρκετά», ενώ το 9,4% (46 άτομα) «λίγο» και το 19,8% «καθόλου»

θεωρητική. Αντίστοιχα, το 34,5% (169 άτομα) υποστηρίζει πως η μέθοδος των δράσεων δεν ήταν «καθόλου» **βιωματική**, το 11,8% (58 άτομα) «λίγο», το 14,3% (70 άτομα) «αρκετά», το 14,1% (69 άτομα) «πολύ» και το 11,8% (58 άτομα) «πάρα πολύ». Τέλος, το 30,6% (150 άτομα) υποστηρίζει πως η μέθοδος των δράσεων δεν ήταν «καθόλου» **μεικτή**, το 9,6% (47 άτομα) «λίγο», το 16,1% (79 άτομα) «αρκετά», το 13,9% (68 άτομα) «πολύ» και το 16,3% (80 άτομα) «πάρα πολύ».

Σε πάνω από τις μισές επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιήθηκε η θεωρητική μέθοδος, ενώ σημαντική άνοδο παρουσιάζει και η μεικτή μέθοδος.

Γράφημα 17^ο : Διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων



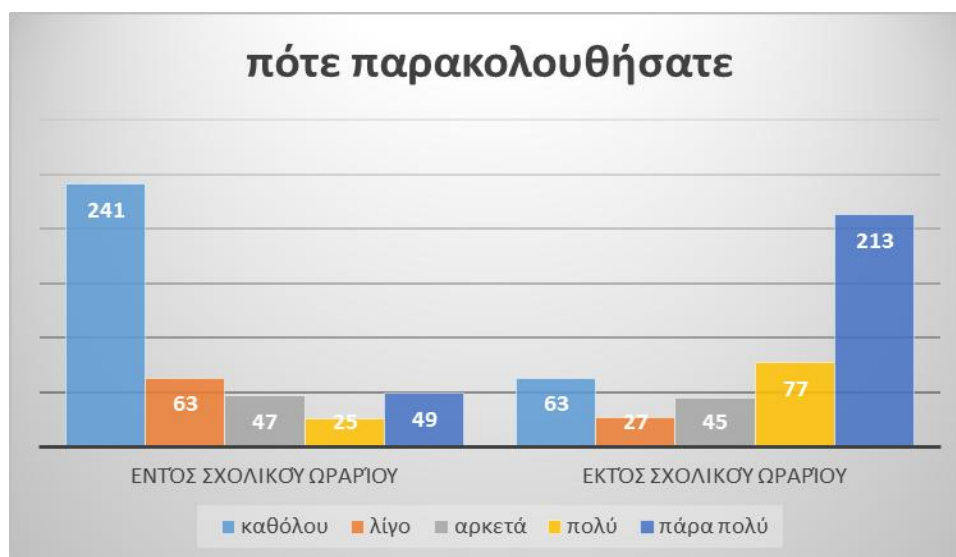
Στο **Γράφημα 17** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου του Β΄ Μέρους για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στη διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων που παρακολούθησαν. Συγκεκριμένα, απάντησαν σε αυτό το μέρος των ερωτήσεων το 86,5% (424 άτομα) του δείγματος, ενώ το 13,5% (66 άτομα) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση.

Επιμορφωτικές δράσεις **διάρκειας** λίγων ωρών παρακολούθησε το 54,3% (266 άτομα) των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 24,5% (120 άτομα) ημερήσιας διάρκειας, το 15,9% (78 άτομα) δύο ή τριών ημερών, το 7,1% (35 άτομα)

εβδομαδιαίας διάρκειας, το 7,6% (37 άτομα) μηνιαίας διάρκειας, το 11,2% (55 άτομα) διάρκειας έξι μηνών, το 4,3% (21 άτομα) ετήσιας διάρκειας και το 2,4% (12 άτομα) πολυετούς διάρκειας.

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν κυρίως μικρής διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα, λίγων ωρών ή μιας ημέρας. Προγράμματα σύντομα, που οργανώνονται εύκολα και έχουν λιγότερο κόστος τόσο για τους φορείς επιμόρφωσης όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Γράφημα 18^ο : Χρόνος επιμορφωτικών προγραμμάτων



Στο **Γράφημα 18** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 16 του Β' Μέρους για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στον χρόνο των επιμορφωτικών δράσεων που παρακολούθησαν (εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου). Συγκεκριμένα, το 43,5% (213 εκπαιδευτικοί) παρακολούθησαν επιμορφωτικές δράσεις «πάρα πολύ» **εκτός σχολικού ωραρίου**, το 15,7% (77 εκπαιδευτικοί) «πολύ», το 9,2% (45 εκπαιδευτικοί) «αρκετά», το 5,5% (27) «λίγο» και 12,9% (63) «καθόλου».

Οι περισσότεροι, λοιπόν, εκπαιδευτικοί παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου, κατά τον ελεύθερο χρόνο τους.

Γράφημα 19^ο : Χρηματοδότηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

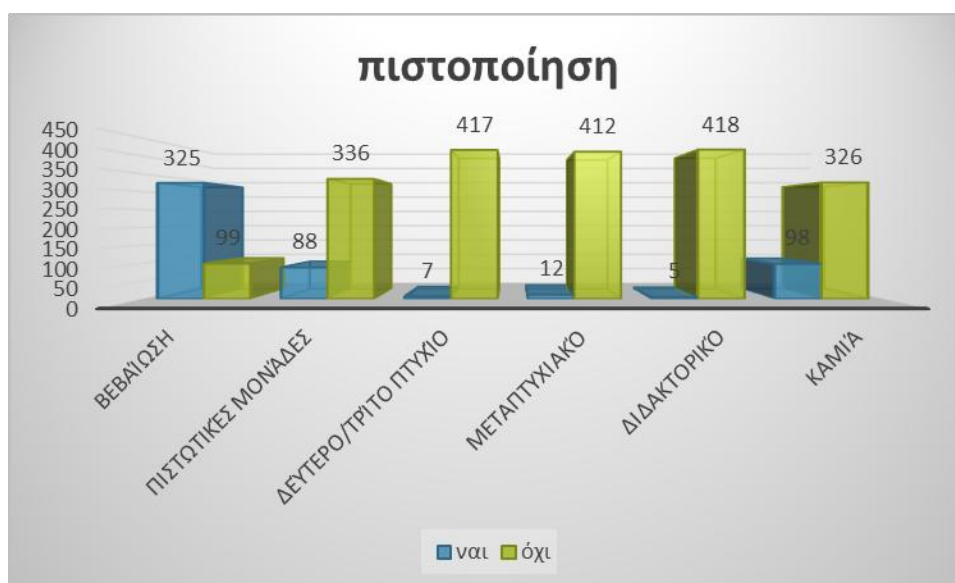


Στο **Γράφημα 19** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 17 του Β' Μέρους για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στη χρηματοδότηση των επιμορφωτικών δράσεων που παρακολούθησαν. Συγκεκριμένα, απάντησαν σε αυτό το μέρος των ερωτήσεων το 86,3% (423 άτομα) του δείγματος, ενώ το 13,7% (67 άτομα) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση.

Το 58% (284 άτομα) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως τα έξοδα της επιμόρφωσης καλύφθηκαν «πάρα πολύ» από τους ίδιους, το 8,2% (40 άτομα) «πολύ», το 3,5% (17 άτομα) «αρκετά», ενώ το 14,3% (70 άτομα) «καθόλου» από τους ίδιους και το 2,4% (12 άτομα) «λίγο». Από την άλλη, το 79,4% (389 άτομα) υποστηρίζει πως τα έξοδα της επιμόρφωσης δεν τα κάλυψε «καθόλου» ο επιμορφωτικός φορέας, το 1,4% (7 άτομα) «λίγο», ενώ το 1,8% (9 άτομα) υποστηρίζει πως κάλυψε «αρκετά» ο επιμορφωτικός φορέας, το 1,6% (8 άτομα) «πολύ» και το 2% (10 άτομα) «πάρα πολύ». Τέλος, το 80% (393 άτομα) των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστηρίζει πως «καθόλου» δεν καλύφθηκαν τα έξοδα της επιμόρφωσης και από τους δύο (φορέας και επιμορφούμενος), το 1,8% (9 άτομα) «λίγο», ενώ το 1,2% (6 άτομα) υποστηρίζει πως καλύφθηκαν «αρκετά» και από τους δύο, το 1,8% (9 άτομα) «πολύ» και το 1,2% (6 άτομα) «πάρα πολύ».

Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως οι ίδιοι επιβαρύνονται με τα έξοδα της επιμόρφωσης, ενώ οι φορείς και το κράτος ελάχιστα συμμετέχουν οικονομικά.

Γράφημα 20^ο : Πιστοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

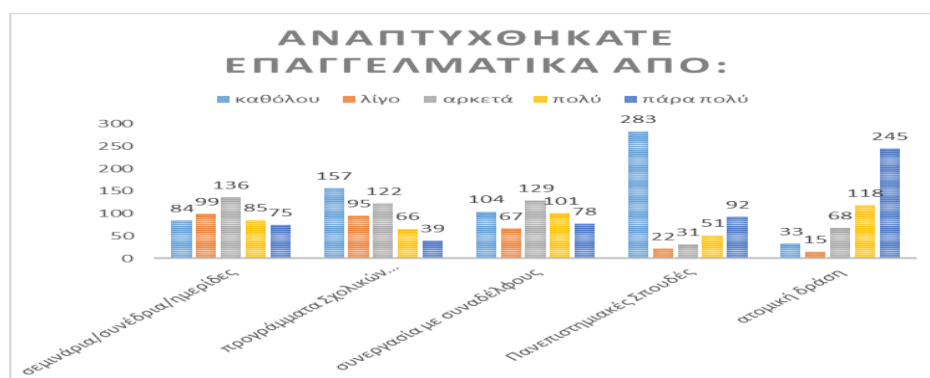


Στο **Γράφημα 20** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 18 του Β' Μέρους για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην Έρευνα που αναφέρεται στην πιστοποίηση που έλαβαν οι συμμετέχοντες στις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν. Συγκεκριμένα, απάντησαν σε αυτό το μέρος των ερωτήσεων το 86,5% (424 άτομα) του δείγματος, ενώ το 13,5% (66 άτομα) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση.

Βεβαίωση έλαβε το 66,3% (325 άτομα) ως πιστοποίηση για τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησε, το 18% (88 άτομα) έλαβε **πιστωτικές μονάδες**, το 1,4% (7 άτομα) **δεύτερο πτυχίο**, το 2,4% (12 άτομα) **μεταπτυχιακό**, το 1% (5 άτομα) **διδακτορικό** και το 20% (98 άτομα) **καμία πιστοποίηση**.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα έλαβε «Βεβαίωση συμμετοχής» που δεν έχει σχεδόν καμία τυπική αξία για την επαγγελματική τους ανέλιξη, ενώ το ένα πέμπτο παρακολούθησε χωρίς να λάβει καμία πιστοποίηση. Το θέμα αυτό που αποτελεί και τροχοπέδη για τη διάθεση συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις εγείρει και θέματα αναγνώρισης των μη τυπικών και άτυπων μορφών επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Γράφημα 21^ο : Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης



Στο **Γράφημα 21** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 19 του Β΄ Μέρους για τους παράγοντες που συνέλαβαν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας_κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, απάντησε το 97,8% (479 άτομα) του δείγματος των εκπαιδευτικών, ενώ το 2,2% (11 άτομα) δεν απάντησαν.

Οι παράγοντες που τους βοήθησαν ν' αναπτυχθούν επαγγελματικά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας: τα **σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες** βοήθησαν ν' αναπτυχθεί επαγγελματικά «πάρα πολύ» το 15,3% (75 άτομα), «πολύ» το 17,3% (85 άτομα), «αρκετά» το 27,8% (136 άτομα), «λίγο» το 20,2% (99 άτομα) και «καθόλου» το 17,1% (84 άτομα). Τα **προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων** βοήθησαν ν' αναπτυχθεί επαγγελματικά «πάρα πολύ» το 8% (39 άτομα), «πολύ» το 13,5% (66 άτομα), «αρκετά» το 24,9% (122 άτομα), «λίγο» το 19,4% (95 άτομα) και «καθόλου» το 32% (157 άτομα). Η **συνεργασία με συναδέλφους** βοήθησε ν' αναπτυχθεί επαγγελματικά «πάρα πολύ» το 15,9% (78 άτομα), «πολύ» το 20,6% (101 άτομα), «αρκετά» το 26,3% (129 άτομα), «λίγο» το 13,7% (67 άτομα) και «καθόλου» το 21,2% (104 άτομα). Οι **πανεπιστημιακές σπουδές** βοήθησαν ν' αναπτυχθεί επαγγελματικά «πάρα πολύ» το 18,8% (92 άτομα), «πολύ» το 10,4% (51 άτομα), «αρκετά» το 6,3% (31 άτομα), «λίγο» το 4,5% (22 άτομα) και «καθόλου» το 57,8% (283 άτομα). Τέλος, η **ατομική δράση** βοήθησε ν' αναπτυχθεί επαγγελματικά «πάρα πολύ» το 50% (245 άτομα), «πολύ» το 24,1% (118 άτομα), «αρκετά» το 13,9% (68 άτομα), «λίγο» το 3,1% (15 άτομα) και «καθόλου» το 6,7% (33 άτομα).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη επήλθε κυρίως από την ατομική τους δράση και τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, ενώ ακολουθούν τα σεμινάρια και τα Προγράμματα.

Γράφημα 22⁰ : Εμπόδια επαγγελματικής ανάπτυξης



Στο **Γράφημα 22** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 20 του Β' Μέρους για τα εμπόδια που αντιμετώπισαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, απάντησε το 98,2% (481 άτομα) του δείγματος των εκπαιδευτικών, ενώ το 1,8% (9 άτομα) δεν απάντησε.

Η **απουσία ελεύθερου χρόνου** εμπόδιζε «πάρα πολύ» το 32,4% (159 άτομα), «πολύ» το 22,2% (109 άτομα), «αρκετά» το 19,6% (96 άτομα), «λίγο» το 11,6% (57 άτομα) και «καθόλου» το 12,2% (60 άτομα). Οι **οικονομικοί λόγοι** εμπόδισαν «πάρα πολύ» το 31,6% (155 άτομα), «πολύ» το 18% (88 άτομα), «αρκετά» το 22,4% (110 άτομα), «λίγο» το 7,3% (36 άτομα) και «καθόλου» το 18,8% (92 άτομα). Η **έλλειψη ενημέρωσης** εμπόδιζε «πάρα πολύ» το 6,1% (30 άτομα), «πολύ» το 6,3% (31 άτομα), «αρκετά» το 14,1% (69 άτομα), «λίγο» το 26,7% (131 άτομα) και «καθόλου» το 44,9% (220 άτομα). Η **έλλειψη κινήτρων** εμπόδιζε «πάρα πολύ» το 6,1% (30 άτομα), «πολύ» το 8% (39 άτομα), «αρκετά» το 12,7% (62 άτομα), «λίγο» το 17,8% (87 άτομα) και «καθόλου» το 53,7% (263 άτομα). Η **επαγγελματική εξουθένωση** εμπόδιζε «πάρα πολύ» το 14,9% (73 άτομα), «πολύ» το 16,1% (79 άτομα), «αρκετά» το 17,8% (87 άτομα), «λίγο» το 13,5% (66 άτομα) και «καθόλου» το 35,9% (176 άτομα).

Τέλος, 30 άτομα του δείγματος ανέφεραν και άλλα εμπόδια: 14 εκπαιδευτικοί την απόσταση από τα κέντρα επιμόρφωσης (τόπος), 3 εκπαιδευτικοί την επανάληψη θεμάτων, 3 εκπαιδευτικοί τις οικογενειακές υποχρεώσεις, την απουσία

εξειδικευμένων προγραμμάτων, την εφαρμογή στο Πρόγραμμα Σπουδών, τον χρόνο, και την κλήρωση από 2 άτομα αντίστοιχα και την αδιαφορία της Πολιτείας και την απαξίωση της εκπαίδευσης από 1 άτομο αντίστοιχα. (Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Παρατηρείται ότι ως προς τα εμπόδια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν έχουν ελεύθερο χρόνο (ή δεν επιθυμούν να τον διαθέσουν για την επιμόρφωσή τους), πως δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να τη χρηματοδοτήσουν. Επίσης, αισθάνονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι, δηλώνοντας έμμεσα ότι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν ταυτόχρονα στις επαγγελματικές και επιμορφωτικές τους υποχρεώσεις.

Γράφημα 23^ο : Κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης



Στο **Γράφημα 23** παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 21 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου για τα κίνητρα που ώθησαν στην επαγγελματική ανάπτυξη τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, απάντησε το 97,8% (479 άτομα) του δείγματος των εκπαιδευτικών, ενώ το 2,2% (11 άτομα) δεν απάντησαν.

Η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από **προσωπικά ενδιαφέροντα** «πάρα πολύ» για το 59% του δείγματος (289 άτομα), «πολύ» για το 23,1% (113 άτομα), «αρκετά» για το 10% (49 άτομα), «λίγο» για το 2% (10 άτομα) και «καθόλου» το 3,7% (18 άτομα). Η **επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή** παρακινεί «πάρα πολύ» το

14,7% (72 άτομα), «πολύ» το 16,5% (81 άτομα), «αρκετά» το 17,8% (87 άτομα), «λίγο» το 18,6% (91 άτομα) και «καθόλου» το 30,2% (148 άτομα). Η **ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων της τάξης** παρακινεί «πάρα πολύ» το 26,3% (129 άτομα), «πολύ» το 19,6% (96 άτομα), «αρκετά» το 18,8% (92 άτομα), «λίγο» το 11,8% (58 άτομα) και «καθόλου» το 21,2% (104 άτομα). Η **επαγγελματική υποχρέωση για επιμόρφωση** παρακινεί «πάρα πολύ» το 9,6% (47 άτομα), «πολύ» το 11,8% (58 άτομα), «αρκετά» το 18% (88 άτομα), «λίγο» το 23,1% (113 άτομα) και «καθόλου» το 34,5% (169 άτομα). Τέλος, άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν ήταν: ανταπόκριση στις ψυχολογικές ανάγκες μαθητών (1 άτομο), εξελίξεις στην εκπαίδευση (1 άτομο) και βελτίωση μεθόδων διδασκαλίας (1 άτομο). (Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως επιμορφωτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους και θα τους βοηθούσαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της τάξης τους θα αποτελούσαν ισχυρά κίνητρα, για να τα παρακολουθήσουν. Απαιτείται, λοιπόν, κατά την άποψή τους μια εξατομικευμένη προσέγγιση στην οργάνωση των επιμορφωτικών δράσεων, ώστε να καλύψει ευρύτερα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

9.4.3. Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία και Συγκρίσεις Μ.Ο.

Επιμορφωτικές Δράσεις

**Πίνακας 1: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων
- Ενημέρωση επιμορφωτικών δράσεων**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας	490	1	5	4,13	,967
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από τους συναδέλφους/φίλους	489	1	5	2,98	1,304
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο	489	1	5	3,51	1,346
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από αλλού	8	2	5	3,88	1,246

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 8 του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενημερώνονται από το Σχολείο τους (4,13) και από το Διαδίκτυο (3,51) και παρατηρούνται χαμηλοί Μ.Ο. ως προς την ενημέρωση από τους συναδέλφους. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ενημερώνεται και από άλλες πηγές.

**Πίνακας 2: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων
-Φορέας επιμόρφωσης**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο	420	1	5	2,29	1,158
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Δευτεροβάθμια Διεύθυνση	420	1	5	1,61	,993
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Υπουργείο Παιδείας	420	1	5	1,30	,825
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Πανεπιστήμιο	420	1	5	1,65	1,224
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΠΕΚ	420	1	5	1,07	,417
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΚΠΕ	420	1	5	1,18	,572
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση	420	1	5	1,44	,908
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σχολείο	420	1	5	1,74	1,087
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα	420	1	5	1,39	,962
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από άλλο	37	1	5	3,73	1,217
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από κανέναν	73	5	5	5,00	,000

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 9 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου. Οι Μ.Ο. των απαντήσεων καταδεικνύουν μια χαμηλού βαθμού επιμορφωτική δράση των φορέων. Οι υψηλότεροι Μ.Ο. παρατηρούνται στην επιμόρφωση από τον Σύμβουλο (2,29), από το Σχολείο (1,74) και το Πανεπιστήμιο (1,65). Ο χαμηλότερος Μ.Ο. εμφανίζεται στην επιμόρφωση από τα ΠΕΚ (1,07). Υψηλό Μ.Ο. εμφανίζει για μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (37 άτομα) η επιμόρφωση από άλλο φορέα και τέλος 73 εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώθηκαν από κανέναν φορέα (5,00).

**Πίνακας 3: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων
-Κριτήριο επιλογής**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-αξιοπιστία φορέα/εισηγητών	419	1	5	3,19	1,510
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-ενδιαφέρον θέμα	419	1	5	3,92	1,348
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-πιστοποίηση	419	1	5	2,64	1,577
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-δωρεάν πρόγραμμα	419	1	5	2,84	1,644
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-βελτίωση πρακτικής στην τάξη	419	1	5	3,51	1,495
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	419	1	5	2,27	1,478
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-τόπος υλοποίησης	419	1	5	3,07	1,569
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-χρόνος υλοποίησης	419	1	5	2,79	1,558

κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος- μέθοδος υλοποίησης	419	1	5	2,68	1,584
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος- παρακίνηση από συνάδελφο	419	1	5	1,84	1,131
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος- άλλος λόγος	4	3	5	4,00	,816

Στον **Πίνακα 3**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 10 του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Μ.Ο. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρακινούνται από το θέμα της επιμόρφωσης (3,92) και από τη βελτίωση της πρακτικής στην τάξη (3,51) και ακολουθούν ο φορέας επιμόρφωσης (3,19) και ο τόπος υλοποίησης της δράσης (3,07). Οι χαμηλότεροι Μ.Ο. εμφανίζονται στην παρακίνηση από συνάδελφο (1,84) και επαγγελματική εξέλιξη (2,27).

Πίνακας 4: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων -Θέματα επιμορφωτικών δράσεων

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας	419	1	5	3,30	1,576
θέματα-παιδαγωγικά	419	1	5	3,00	1,552
θέματα-διδασκικά	419	1	5	2,89	1,517
θέματα-διοικητικά	419	1	5	1,32	,871
θέματα-προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων	419	1	5	2,05	1,437
θέματα-γενικότερου οικονομικο-κοινωνικού ενδιαφέροντος	419	1	11	1,53	1,149

Στον **Πίνακα 4**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 11 του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Μ.Ο. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα το

γνωστικό αντικείμενό τους (3,30) και ακολουθούν τα παιδαγωγικά (3,00), τα διδακτικά (2,89) και τα σχολικά προγράμματα (2,05). Οι χαμηλότεροι Μ.Ο. εμφανίζονται στα διοικητικά θέματα (1,32).

**Πίνακας 5: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων
-Πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
δια ζώσης	418	1	2	0,86	,351
εξ αποστάσεως	418	1	2	0,15	,356
μεικτό μοντέλο	418	1	2	0,10	,304

Στον **Πίνακα 5**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 12 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Μ.Ο. η δια ζώσης επιμόρφωση έχει τον υψηλότερο Μ.Ο. (0,86), ακολουθεί η εξ αποστάσεως (0,15) και ο χαμηλότερος Μ.Ο. καταγράφεται στο μεικτό μοντέλο (0,10).

**Πίνακας 6: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων
-Τόπος επιμορφωτικών δράσεων**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
στο δικό σας ή κοντινό σχολείο	422	1	2	0,59	,498
στα πλαίσια του Νομού σας	422	1	2	0,59	,493
εκτός του Νομού σας	422	1	2	0,23	,418
διαδικτυακά	422	1	2	0,21	,407

Στον **Πίνακα 6**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 13 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου. Τα επιμορφωτικά προγράμματα στο πλαίσιο του Νομού έχουν τον υψηλότερο Μ.Ο. (0,59), ακολουθούν τα προγράμματα «στο δικό σας ή κοντινό σχολείο» (0,45) και ο χαμηλότερος Μ.Ο. καταγράφεται στα διαδικτυακά επιμορφωτικά προγράμματα (0,21).

**Πίνακας 7: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων
-Μέθοδος επιμορφωτικών δράσεων**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-θεωρητική	424	1	5	3,10	1,463
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-βιωματική	424	1	5	2,50	1,483
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως μεικτή	424	1	5	2,72	1,539

Στον **Πίνακα 7**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 14 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Μ.Ο. η θεωρητική μέθοδος αξιοποιήθηκε περισσότερο στις επιμορφωτικές δράσεις (3,10), ακολουθεί η μεικτή (2,72) και ο χαμηλότερος Μ.Ο. καταγράφεται στη βιωματική μέθοδο (2,50).

**Πίνακας 8: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων
-Διάρκεια επιμορφωτικών δράσεων**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
διάρκεια-λίγων ωρών	424	1	2	,63	,484
διάρκεια-ημερήσια	424	1	2	,28	,451
διάρκεια-διήμερο-τρίημερο	424	1	2	,18	,388
διάρκεια-εβδομαδιαία	424	1	2	,08	,276
διάρκεια-μηνιαία	424	1	2	,09	,283
διάρκεια-6μηνο	424	1	2	,13	,336
διάρκεια-ετήσια	424	1	2	,05	,217
διάρκεια-πολυετής	424	1	2	,03	,166

Στον **Πίνακα 8**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 15 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου. Τα επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας λίγων ωρών καταγράφουν τον υψηλότερο Μ.Ο. (0,63) και ακολουθούν τα ημερήσια

(0,28) και τα διήμερα ή τριήμερα (0,18). Τα πολυετή ετήσια προγράμματα παρουσιάζουν τους χαμηλότερους Μ.Ο. αντίστοιχα (0,03) και (0,05).

**Πίνακας 9: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων
-Χρόνος επιμορφωτικών δράσεων**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
εντός σχολικού ωραρίου	425	1	5	2,01	1,398
εκτός σχολικού ωραρίου	425	1	5	3,82	1,473

Στον **Πίνακα 9**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 16 του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου. Παρατηρούμε ότι τα προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου έχουν υψηλότερο Μ.Ο. (3,82).

**Πίνακας 10: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων
-Χρηματοδότηση επιμορφωτικών δράσεων**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
τα έξοδα καλύφθηκαν από εσάς	423	1	5	4,08	1,521
τα έξοδα καλύφθηκαν από επιμορφωτικό φορέα	423	1	5	1,21	,779
τα έξοδα καλύφθηκαν και από τους δύο	423	1	5	1,17	,685

Στον **Πίνακα 10**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 17 του Β΄ Μέρους του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Μ.Ο. τα έξοδα της επιμόρφωσης καλύφθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (4,08).

**Πίνακας 11: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων
-Πιστοποίηση επιμορφωτικών δράσεων**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
μορφή πιστοποίησης-βεβαίωση	424	1	2	,77	,424
μορφή πιστοποίησης-πιστωτικές μονάδες	424	1	2	,21	,406
μορφή πιστοποίησης-δεύτερο/ τρίτο πτυχίο	424	1	2	,02	,128
μορφή πιστοποίησης-Μεταπτυχιακό	424	1	2	,03	,166
μορφή πιστοποίησης-Διδακτορικό	423	1	2	,01	,108
μορφή πιστοποίησης-καμιά	424	1	2	,23	,422

Στον **Πίνακα 11**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 18 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Μ.Ο. η βεβαίωση είναι η κυρίαρχη μορφή πιστοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί (0,77). Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν καμία πιστοποίηση για την επιμόρφωση που παρακολουθούν (0,23). Τους χαμηλότερους Μ.Ο. καταγράφουν οι πιο επίσημες μορφές πιστοποίησης, Μεταπτυχιακό (0,03), δεύτερο πτυχίο (0,02) και Διδακτορικό (0,01).

**Πίνακας 12: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων
-Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες	479	1	5	2,93	1,308
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων	479	1	5	2,45	1,292
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-συνεργασία με συναδέλφους	479	1	5	2,96	1,369

αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-Πανεπιστημιακές Σπουδές	479	1	5	2,26	1,657
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-ατομική δράση	479	1	5	4,10	1,180

Στον Πίνακα 12, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 19 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Μ.Ο. η ατομική δράση συνέβαλε περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (4,10), ακολουθεί η συνεργασία με συναδέλφους (2,96) και τα σεμινάρια (2,93). Οι Πανεπιστημιακές Σπουδές παρουσιάζουν το χαμηλότερο Μ.Ο. (2,26).

Πίνακας 13: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων -Εμπόδια επαγγελματικής ανάπτυξης

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-απουσία ελεύθερου χρόνου	481	1	5	3,52	1,378
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-οικονομικοί λόγοι	481	1	5	3,37	1,476
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη ενημέρωσης	481	1	5	2,00	1,193
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη κινήτρων	481	1	5	1,93	1,249
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-επαγγελματική εξουθένωση	481	1	5	2,60	1,489

Στον **Πίνακα 13**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 20 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Μ.Ο. η απουσία ελεύθερου χρόνου εμποδίζει περισσότερο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (3,52), ακολουθούν οι οικονομικοί λόγοι (3,37) και η επαγγελματική εξουθένωση (2,60). Η έλλειψη κινήτρων παρουσιάζει το χαμηλότερο Μ.Ο. (1,93).

**Πίνακας 14: Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία για σύνολο των συμμετεχόντων
-Επιθυμία επαγγελματικής ανάπτυξης**

Πίνακας : Περιγραφικά στοιχεία					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-προσωπικά ενδιαφέροντα	479	1	5	4,35	1,005
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	479	1	5	2,66	1,444
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης	479	1	5	3,18	1,496
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-υποχρέωση	475	1	5	2,37	1,337
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-άλλο	3	4	5	4,67	,577

Στον **Πίνακα 14**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 21 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Μ.Ο. τα προσωπικά ενδιαφέροντα παρακινούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν (4,35) και η ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων της τάξης (3,18). Η υποχρέωση για επιμόρφωση παρουσιάζει το χαμηλότερο Μ.Ο. (2,37).

Διαφορές στις απαντήσεις ως προς το Φύλο

Πίνακας 15: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

Group Statistics					
	φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας	άνδρας	181	4,13	,882	,066
	γυναίκα	309	4,13	1,015	,058
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από τους συναδέλφους/φίλους	άνδρας	180	2,89	1,314	,098
	γυναίκα	309	3,02	1,298	,074
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο	άνδρας	180	3,32	1,421	,106
	γυναίκα	309	3,61	1,291	,073
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από αλλού	άνδρας	0 ^a	.	.	.
	γυναίκα	8	3,88	1,246	,441
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο	άνδρας	151	2,25	1,085	,088
	γυναίκα	269	2,31	1,199	,073
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Δευτεροβάθμια Διεύθυνση	άνδρας	151	1,50	,824	,067
	γυναίκα	269	1,68	1,073	,065
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Υπουργείο Παιδείας	άνδρας	151	1,22	,662	,054
	γυναίκα	269	1,34	,902	,055
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Πανεπιστήμιο	άνδρας	151	1,48	1,088	,089
	γυναίκα	269	1,74	1,286	,078
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΠΕΚ	άνδρας	151	1,08	,497	,040
	γυναίκα	269	1,06	,366	,022
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΚΠΕ	άνδρας	151	1,15	,551	,045
	γυναίκα	269	1,20	,583	,036
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση	άνδρας	151	1,41	,866	,070
	γυναίκα	269	1,46	,932	,057
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σχολείο	άνδρας	151	1,81	1,086	,088
	γυναίκα	269	1,70	1,088	,066
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα	άνδρας	151	1,33	,830	,068
	γυναίκα	269	1,42	1,029	,063
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από άλλο	άνδρας	12	3,50	1,382	,399
	γυναίκα	25	3,84	1,143	,229

τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από κανέναν	άνδρας	33	5,00	,000 ^b	,000
	γυναίκα	40	5,00	,000 ^b	,000
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-αξιοπιστία φορέα/εισηγητών	άνδρας	150	2,82	1,452	,119
	γυναίκα	269	3,40	1,505	,092
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-ενδιαφέρον θέμα	άνδρας	150	3,56	1,440	,118
	γυναίκα	269	4,12	1,254	,076
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-πιστοποίηση	άνδρας	150	2,41	1,484	,121
	γυναίκα	269	2,78	1,615	,098
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-δωρεάν πρόγραμμα	άνδρας	150	2,60	1,605	,131
	γυναίκα	269	2,97	1,654	,101
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-βελτίωση πρακτικής στην τάξη	άνδρας	150	3,09	1,506	,123
	γυναίκα	269	3,75	1,438	,088
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	άνδρας	150	2,07	1,354	,111
	γυναίκα	269	2,38	1,533	,093
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-τόπος υλοποίησης	άνδρας	150	2,82	1,563	,128
	γυναίκα	269	3,21	1,558	,095
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-χρόνος υλοποίησης	άνδρας	150	2,65	1,533	,125
	γυναίκα	269	2,88	1,568	,096
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-μέθοδος υλοποίησης	άνδρας	150	2,31	1,488	,121
	γυναίκα	269	2,89	1,600	,098
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-παρακίνηση από συνάδελφο	άνδρας	150	1,80	1,117	,091
	γυναίκα	269	1,86	1,139	,069
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-άλλος λόγος	άνδρας	1	4,00	.	.
	γυναίκα	3	4,00	1,000	,577
θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας	άνδρας	150	3,15	1,549	,126
	γυναίκα	269	3,38	1,587	,097
θέματα-παιδαγωγικά	άνδρας	150	2,73	1,509	,123
	γυναίκα	269	3,15	1,558	,095
θέματα-διδακτικά	άνδρας	150	2,72	1,429	,117
	γυναίκα	269	2,99	1,557	,095
θέματα-διοικητικά	άνδρας	150	1,41	,928	,076
	γυναίκα	269	1,27	,836	,051
θέματα-προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων	άνδρας	150	1,79	1,255	,102
	γυναίκα	269	2,19	1,513	,092
θέματα-γενικότερου οικονομικο-κοινωνικού ενδιαφέροντος	άνδρας	150	1,52	1,268	,104
	γυναίκα	269	1,54	1,080	,066
δια ζώσης	άνδρας	150	,85	,362	,030
	γυναίκα	268	,86	,346	,021
εξ αποστάσεως	άνδρας	150	,14	,348	,028
	γυναίκα	268	,15	,361	,022
μεικτό μοντέλο	άνδρας	150	,11	,310	,025
	γυναίκα	268	,10	,302	,018

στο δικό σας ή κοντινό σχολείο	άνδρας	151	,45	,499	,041
	γυναίκα	271	,45	,499	,030
στα πλαίσια του Νομού σας	άνδρας	151	,56	,498	,041
	γυναίκα	271	,60	,491	,030
εκτός του Νομού σας	άνδρας	151	,19	,395	,032
	γυναίκα	271	,24	,430	,026
διαδικτυακά	άνδρας	151	,18	,384	,031
	γυναίκα	271	,23	,418	,025
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-θεωρητική	άνδρας	152	2,85	1,450	,118
	γυναίκα	272	3,25	1,453	,088
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-βιωματική	άνδρας	152	2,43	1,393	,113
	γυναίκα	272	2,54	1,531	,093
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως μεικτή	άνδρας	152	2,43	1,403	,114
	γυναίκα	272	2,88	1,590	,096
διάρκεια-λίγων ωρών	άνδρας	151	,60	,491	,040
	γυναίκα	273	,64	,481	,029
διάρκεια-ημερήσια	άνδρας	151	,30	,462	,038
	γυναίκα	273	,27	,445	,027
διάρκεια-διήμερο-τριήμερο	άνδρας	151	,16	,367	,030
	γυναίκα	273	,20	,399	,024
διάρκεια-εβδομαδιαία	άνδρας	151	,07	,250	,020
	γυναίκα	273	,09	,289	,017
διάρκεια-μηνιαία	άνδρας	151	,08	,271	,022
	γυναίκα	273	,09	,289	,017
διάρκεια-6μηνο	άνδρας	151	,09	,281	,023
	γυναίκα	273	,15	,361	,022
διάρκεια-ετήσια	άνδρας	151	,04	,196	,016
	γυναίκα	273	,05	,228	,014
διάρκεια-πολυετής	άνδρας	151	,03	,161	,013
	γυναίκα	273	1,97	,169	,010
εντός σχολικού ωραρίου	άνδρας	152	2,09	1,386	,112
	γυναίκα	273	1,96	1,406	,085
εκτός σχολικού ωραρίου	άνδρας	152	3,49	1,582	,128
	γυναίκα	273	4,01	1,377	,083
τα έξοδα καλύφθηκαν από εσάς	άνδρας	151	4,01	1,562	,127
	γυναίκα	272	4,11	1,500	,091
τα έξοδα καλύφθηκαν από επιμορφωτικό φορέα	άνδρας	151	1,25	,840	,068
	γυναίκα	272	1,19	,744	,045
τα έξοδα καλύφθηκαν και από τους δύο	άνδρας	151	1,16	,684	,056
	γυναίκα	272	1,18	,686	,042
μορφή πιστοποίησης-βεβαίωση	άνδρας	150	,71	,454	,037
	γυναίκα	274	,80	,404	,024

μορφή πιστοποίησης-πιστωτικές μονάδες	άνδρας	150	,13	,341	,028
	γυναίκα	274	,25	,433	,026
μορφή πιστοποίησης-δεύτερο/ τρίτο πτυχίο	άνδρας	150	,02	,140	,011
	γυναίκα	274	,01	,120	,007
μορφή πιστοποίησης-Μεταπτυχιακό	άνδρας	150	,01	,115	,009
	γυναίκα	274	,04	,188	,011
μορφή πιστοποίησης-Διδακτορικό	άνδρας	150	,02	,140	,011
	γυναίκα	273	,01	,085	,005
μορφή πιστοποίησης-καμιά	άνδρας	150	,27	,444	,036
	γυναίκα	274	,21	,409	,025
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από- σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες	άνδρας	173	2,72	1,282	,097
	γυναίκα	306	3,05	1,310	,075
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από- προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων	άνδρας	173	2,32	1,145	,087
	γυναίκα	306	2,52	1,365	,078
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από- συνεργασία με συναδέλφους	άνδρας	173	2,89	1,309	,100
	γυναίκα	306	3,00	1,401	,080
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από- Πανεπιστημιακές Σπουδές	άνδρας	173	2,18	1,624	,123
	γυναίκα	306	2,31	1,677	,096
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-ατομική δράση	άνδρας	173	3,98	1,253	,095
	γυναίκα	306	4,17	1,132	,065
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε- απουσία ελεύθερου χρόνου	άνδρας	174	3,44	1,395	,106
	γυναίκα	307	3,57	1,369	,078
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε- οικονομικοί λόγοι	άνδρας	174	3,45	1,449	,110
	γυναίκα	307	3,33	1,492	,085
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε- έλλειψη ενημέρωσης	άνδρας	174	1,95	1,058	,080
	γυναίκα	307	2,03	1,264	,072
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε- έλλειψη κινήτρων	άνδρας	174	2,11	1,314	,100
	γυναίκα	307	1,83	1,201	,069
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε- επαγγελματική εξουθένωση	άνδρας	174	2,63	1,456	,110
	γυναίκα	307	2,58	1,509	,086
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από- προσωπικά ενδιαφέροντα	άνδρας	174	4,16	1,121	,085
	γυναίκα	305	4,45	,917	,053
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από- επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	άνδρας	174	2,47	1,350	,102
	γυναίκα	305	2,77	1,486	,085
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από- ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης	άνδρας	174	2,90	1,455	,110
	γυναίκα	305	3,35	1,497	,086
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-	άνδρας	173	2,31	1,274	,097

υποχρέωση	γυναίκα	302	2,40	1,372	,079
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-άλλο	άνδρας	1	4,00	.	.
	γυναίκα	2	5,00	,000	,000

Στον **Πίνακα 15** παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα μέσου όρου των απαντήσεων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων.

i. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΝ

Ως προς την ενημέρωση των επιμορφωτικών δράσεων: Άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί ενημερώνονται τις περισσότερες φορές από το σχολείο (4,13), ακολουθεί η ενημέρωση από το διαδίκτυο με τις γυναίκες (3,61) να ενημερώνονται περισσότερο από τους άνδρες (3,32), ενώ η ενημέρωση από τους συναδέλφους κατέχει την τελευταία θέση και στα δύο φύλα, έχοντας όμως το προβάδισμα οι γυναίκες (3,02) συγκριτικά με τους άνδρες (2,89).

Ως προς την παρακολούθηση των επιμορφωτικών δράσεων:

Ως προς τον φορέα ο Σύμβουλος κατέχει την πρώτη θέση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για άνδρες (2,25) και γυναίκες (2,31) και ακολουθεί το σχολείο, όπου οι άνδρες έχουν ελαφρύ προβάδισμα (1,81) έναντι των γυναικών (1,70). Ακολουθούν Δευτεροβάθμια Διεύθυνση, Πανεπιστήμιο και Επιστημονική Ένωση, όπου έχουν προβάδισμα οι γυναίκες. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η επιμόρφωση από Ιδιωτικό φορέα, αν και βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο (άνδρες 1,33 και γυναίκες 1,42). Οι Μ.Ο. απαντήσεων των γυναικών είναι υψηλότεροι στους περισσότερους φορείς σε σχέση με των ανδρών, γεγονός που δείχνει και τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους.

Ως προς τα κριτήρια επιλογής των επιμορφωτικών δράσεων: Το ενδιαφέρον θέμα και η βελτίωση πρακτικής στην τάξη κατέχουν την πρώτη θέση στα κριτήρια επιλογής επιμορφωτικών δράσεων για άνδρες και γυναίκες και ακολουθεί η αξιοπιστία του φορέα και τόπος υλοποίησης. Οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο για το θέμα (4,12), τη βελτίωση στην πρακτική της τάξης (3,75), για την αξιοπιστία του φορέα (3,40), για το δωρεάν πρόγραμμα (2,97), ενώ οι άνδρες για το θέμα (3,56), τη βελτίωση πρακτικής στην τάξη (3,09) και στην τρίτη θέση βρίσκεται η αξιοπιστία φορέα και ο τόπος (2,82). Οι υψηλότεροι Μ.Ο. των γυναικών σε όλα τα κριτήρια

δείχνουν και το ευρύτερο ενδιαφέρον τους για την επιμόρφωση. Αξιοσημείωτο είναι ότι και στα δύο φύλα (άνδρας 1,80 – γυναίκα 1,86) η παρακίνηση από συνάδελφο κατέχει την τελευταία θέση με ελάχιστη διαφορά.

Ως προς τα θέματα των επιμορφωτικών δράσεων: Τα θέματα ειδικότητας έχουν το προβάδισμα σε άνδρες (3,15) και γυναίκες (3,38). Οι Μ.Ο. των γυναικών είναι υψηλότεροι σε θέματα παιδαγωγικά (3,15 – άνδρες 2,73), διδακτικά (2,99 – άνδρες 2,73) και σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (2,19 – άνδρες 1,79), ενώ ο Μ.Ο. των ανδρών είναι υψηλότερος στα διοικητικά (1,41– γυναίκες 1,27).

Ως προς το πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων: Με βάση τους Μ.Ο. δεν παρατηρείται διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ως προς τον τόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων: Με βάση τους Μ.Ο. δεν παρατηρείται καμία διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, όταν η επιμόρφωση διεξάγεται στο σχολείο που υπηρετούν ή σε κοντινό, ενώ υπάρχει μια πολύ μικρή διαφορά, όταν διεξάγεται στο πλαίσιο Νομού (άνδρες 1,44 – γυναίκες 1,40), εκτός Νομού (άνδρες 1,81 – γυναίκες 1,76) και διαδικτυακά (άνδρες 1,82 – γυναίκες 1,77).

Ως προς τη μέθοδο υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων: Οι Μ.Ο. δείχνουν πως άνδρες (2,85) και γυναίκες (3,25) παρακολούθησαν κυρίως προγράμματα με θεωρητικό προσανατολισμό.

Ως προς τον χρόνο υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων: Οι Μ.Ο. δείχνουν ένα προβάδισμα σε προγράμματα μικρής διάρκειας (λίγων ωρών), ενώ τα μεγαλύτερης διάρκειας δεν φαίνεται να προτιμώνται (διήμερα, εβδομαδιαία, μηνιαία, εξάμηνο, ετήσια).

Με βάση τους Μ.Ο. παρατηρείται ότι οι άνδρες (2,09) παρακολουθούν περισσότερο προγράμματα εντός σχολικού ωραρίου (γυναίκες 1,96), ενώ οι γυναίκες περισσότερο εκτός (4,09 – άνδρες 3,49). Επίσης, φαίνεται πως τα περισσότερα προγράμματα είναι εκτός σχολικού ωραρίου. Ως προς την εξάμηνη διάρκεια φαίνεται πως οι γυναίκες (Μ.Ο.=0,15) την προτιμούν περισσότερο από τους άνδρες (Μ.Ο.=0,09).

Ως προς την κάλυψη των εξόδων των επιμορφωτικών δράσεων: Οι Μ.Ο. δείχνουν πως άνδρες (4,01) και γυναίκες (4,11) έχουν καλύψει τα έξοδα της επιμόρφωσής τους.

Ως προς την πιστοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων: Δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Μόνο ως προς τη μορφή πιστοποίησης φαίνεται πως οι γυναίκες (Μ.Ο.=0,25) προτιμούν, σε σημαντικό βαθμό, περισσότερο από τους άνδρες (Μ.Ο.=0,13) τη μορφή πιστοποίησης με πιστωτικές μονάδες.

ii. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Οι Μ.Ο. δείχνουν πως οι γυναίκες αναπτύχθηκαν επαγγελματικά περισσότερο από τους άνδρες συμμετέχοντας σε περισσότερες δράσεις (σεμινάρια, Σχολικές δραστηριότητες, συνεργασία με συναδέλφους, Πανεπιστημιακές Σπουδές) αλλά και από ατομική δράση (άνδρες 3,98 – γυναίκες 4,17).

Ως προς τα εμπόδια άνδρες και γυναίκες προτάσσουν την απουσία ελεύθερου χρόνου και τους οικονομικούς λόγους, στο πρώτο έχοντας προβάδισμα οι γυναίκες (3,57 – άνδρες 3,44) και στο δεύτερο οι άνδρες (3,45 – γυναίκες 3,33). Οι άνδρες (2,11) παρουσιάζονται να έχουν λιγότερα κίνητρα για επιμόρφωση από τις γυναίκες (1,83) και να νιώθουν περισσότερο επαγγελματική εξουθένωση (άνδρες 2,63 – γυναίκες 2,58)

Οι Μ.Ο. δείχνουν πως η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από προσωπικά ενδιαφέροντα για άνδρες (4,16) και ακόμα περισσότερο για τις γυναίκες (4,45). Μεγαλύτερη ανάγκη ν' αντιμετωπίσουν τα προβλήματα στην τάξη δείχνουν οι Μ.Ο. των γυναικών (3,35 – άνδρες 2,90).

Πίνακας 16 : Συγκρίσεις μέσω όρων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων με τη χρήση του t-test (γυναίκες)

Ερωτήσεις	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο	-2,246	346,093	,025	-,289	,129
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Πανεπιστήμιο	-2,254	355,187	,025	-,267	,118
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων - αξιοπιστία φορέα/εισηγητών	-3,840	417	,000	-,581	,151
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων-ενδιαφέρον θέμα	-3,959	274,382	,000	-,555	,140
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων - πιστοποίηση	-2,372	330,522	,018	-,370	,156
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων - επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	-2,184	341,075	,030	-,316	,145
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων - δωρεάν πρόγραμμα	-2,243	417	,025	-,374	,167
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων - βελτίωση πρακτικής στην τάξη	-4,457	417	,000	-,664	,149
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων - τόπος υλοποίησης	-2,442	417	,015	-,388	,159
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων - μέθοδος υλοποίησης	-3,682	417	,000	-,586	,159

θέματα-παιδαγωγικά	-2,669	417	,008	-,419	,157
θέματα-προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων	-2,874	357,755	,004	-,396	,138
μέθοδος που αξιολογήθηκε κυρίως-θεωρητική	-2,704	422	,007	-,398	,147
μέθοδος που αξιολογήθηκε κυρίως μεικτή	-2,980	346,100	,003	-,444	,149
διάρκεια-6μηνο	-2,139	375,984	,033	-,068	,032
μορφή πιστοποίησης-πιστωτικές μονάδες	-3,007	370,352	,003	-,115	-3,007
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες	-2,667	477	,008	-,330	,124
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-προσωπικά ενδιαφέροντα	-2,918	304,915	,004	-,292	,100
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	-2,316	389,063	,021	-,308	,133
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης	-3,204	477	,001	-,451	,141

Στον Πίνακα 16 καταγράφονται οι συγκρίσεις των Μ.Ο. των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανάλογα με το φύλο τους με χρήση του t τεστ. Οι παρατηρούμενες διαφορές στους Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$, για τις μεταβλητές «**ενημέρωση από το διαδίκτυο**», «**παρακολούθηση προγραμμάτων από το Πανεπιστήμιο**», «**κριτήρια επιλογής**», «**θέματα παιδαγωγικά και σχολικών δραστηριοτήτων**», «**μέθοδος θεωρητική και μεικτή**», «**διάρκεια-6μηνο**», «**μορφή πιστοποίησης-πιστωτικές μονάδες**», «**επαγγελματική ανάπτυξη από σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες**», «**επιθυμία επιμόρφωσης ξεκινά από προσωπικά ενδιαφέροντα, από επαγγελματική εξέλιξη, από αντιμετώπιση προβλημάτων τάξης**», που αφορούν τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 2014-15.

Συγκεκριμένα, στη σύγκριση μέσων όρων των απαντήσεων ως προς το φύλο που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του κριτηρίου t βρέθηκε ότι οι γυναίκες **ενημερώνονται** περισσότερο από τους άνδρες για τις επιμορφωτικές δράσεις στο διαδίκτυο σε βαθμό στατιστικά σημαντικό. Το ίδιο ισχύει και για την **παρακολούθηση** επιμορφωτικών προγραμμάτων από Πανεπιστήμιο.

Ως προς τα **κριτήρια επιλογής** επιλέγουν περισσότερο από τους άνδρες με κριτήριο την αξιοπιστία του φορέα, το ενδιαφέρον θέμα, την πιστοποίηση, την επαγγελματική εξέλιξη, το δωρεάν πρόγραμμα, τη βελτίωση της πρακτικής στην τάξη, τον τόπο υλοποίησης και τη μέθοδο. **Παρακολούθησαν** περισσότερο προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, περισσότερα προγράμματα που αξιοποίησαν τη θεωρητική και τη μεικτή **μέθοδο**, εξάμηνης διάρκειας και περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα που πιστοποιήθηκαν με πιστωτικές μονάδες. Οι γυναίκες αναπτύχθηκαν επαγγελματικά συγκριτικά με τους άνδρες περισσότερο από τη συμμετοχή στα συνέδρια/σεμινάρια/ημερίδες και η επιθυμία τους για επιμόρφωση ξεκινά περισσότερο από την ανάγκη για αντιμετώπιση των προβλημάτων στη τάξη, από ενδιαφέρον για επαγγελματική εξέλιξη και τέλος από προσωπικά ενδιαφέροντα.

Πίνακας 17 : Συγκρίσεις μέσων όρων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων με τη χρήση του t-test (άνδρες)

Ερωτήσεις	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη κινήτρων	2,362	479	,019	,279	,118

Στον **Πίνακα 17** καταγράφονται οι συγκρίσεις των Μ.Ο. των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανάλογα με το φύλο τους με χρήση του t τεστ. Οι παρατηρούμενες διαφορές στους Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$, για τις μεταβλητές **«εμπόδιο για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων η έλλειψη κινήτρων»**. Συγκεκριμένα, στη σύγκριση μέσων όρων των απαντήσεων ως προς το φύλο που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του κριτηρίου t βρέθηκε ότι οι άνδρες περισσότερο δεν παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα λόγω έλλειψης κινήτρων.

Πίνακας 18 : Συγκρίσεις μέσων όρων ανάλογα με την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων (Oneway Anova)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας	Between Groups	5,543	2	2,771	2,985	,051
	Within Groups	452,098	487	,928		
	Total	457,641	489			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από τους συναδέλφους/φίλους	Between Groups	,997	2	,498	,292	,747
	Within Groups	828,709	486	1,705		
	Total	829,706	488			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο	Between Groups	5,382	2	2,691	1,488	,227
	Within Groups	878,855	486	1,808		
	Total	884,237	488			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από αλλού	Between Groups	2,042	2	1,021	,578	,595
	Within Groups	8,833	5	1,767		
	Total	10,875	7			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο	Between Groups	10,939	2	5,469	4,138	,017
	Within Groups	551,202	417	1,322		
	Total	562,140	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Δευτεροβάθμια Διεύθυνση	Between Groups	,322	2	,161	,163	,850
	Within Groups	413,192	417	,991		
	Total	413,514	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Υπουργείο Παιδείας	Between Groups	,623	2	,311	,456	,634
	Within Groups	284,768	417	,683		
	Total	285,390	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά	Between Groups	2,439	2	1,219	,813	,444

προγράμματα από Πανεπιστήμιο	Within Groups	625,409	417	1,500		
	Total	627,848	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΠΕΚ	Between Groups	,618	2	,309	1,782	,170
	Within Groups	72,379	417	,174		
	Total	72,998	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΚΠΕ	Between Groups	1,004	2	,502	1,540	,216
	Within Groups	135,880	417	,326		
	Total	136,883	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση	Between Groups	7,049	2	3,525	4,342	,014
	Within Groups	338,463	417	,812		
	Total	345,512	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σχολείο	Between Groups	1,531	2	,766	,647	,524
	Within Groups	493,659	417	1,184		
	Total	495,190	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα	Between Groups	5,961	2	2,980	3,255	,040
	Within Groups	381,780	417	,916		
	Total	387,740	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από άλλο	Between Groups	4,180	2	2,090	1,447	,249
	Within Groups	49,118	34	1,445		
	Total	53,297	36			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από κανέναν	Between Groups	,000	1	,000	.	.
	Within Groups	,000	71	,000		
	Total	,000	72			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-αξιοπιστία φορέα/εισηγητών	Between Groups	3,560	2	1,780	,780	,459
	Within Groups	949,781	416	2,283		
	Total	953,341	418			

κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-ενδιαφέρον θέμα	Between Groups	4,698	2	2,349	1,294	,275
	Within Groups	755,378	416	1,816		
	Total	760,076	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-πιστοποίηση	Between Groups	9,247	2	4,624	1,866	,156
	Within Groups	1030,767	416	2,478		
	Total	1040,014	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-δωρεάν πρόγραμμα	Between Groups	4,421	2	2,211	,817	,443
	Within Groups	1125,865	416	2,706		
	Total	1130,286	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-βελτίωση πρακτικής στην τάξη	Between Groups	7,038	2	3,519	1,578	,208
	Within Groups	927,640	416	2,230		
	Total	934,678	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	Between Groups	2,440	2	1,220	,558	,573
	Within Groups	910,085	416	2,188		
	Total	912,525	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-τόπος υλοποίησης	Between Groups	2,841	2	1,421	,576	,563
	Within Groups	1026,152	416	2,467		
	Total	1028,993	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-χρόνος υλοποίησης	Between Groups	3,754	2	1,877	,773	,462
	Within Groups	1010,595	416	2,429		
	Total	1014,348	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-μέθοδος υλοποίησης	Between Groups	,758	2	,379	,150	,860
	Within Groups	1048,025	416	2,519		
	Total	1048,783	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-παρακίνηση από συνάδελφο	Between Groups	,300	2	,150	,117	,890
	Within	533,986	416	1,284		

	Groups					
	Total	534,286	418			
θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας	Between Groups	,917	2	,459	,184	,832
	Within Groups	1036,792	416	2,492		
	Total	1037,709	418			
θέματα-παιδαγωγικά	Between Groups	8,569	2	4,285	1,785	,169
	Within Groups	998,428	416	2,400		
	Total	1006,998	418			
θέματα-διδασκτικά	Between Groups	3,773	2	1,887	,820	,441
	Within Groups	957,606	416	2,302		
	Total	961,379	418			
θέματα-διοικητικά	Between Groups	,094	2	,047	,062	,940
	Within Groups	317,051	416	,762		
	Total	317,146	418			
θέματα-προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων	Between Groups	5,049	2	2,524	1,224	,295
	Within Groups	857,997	416	2,062		
	Total	863,045	418			
θέματα-γενικότερου οικονομικο-κοινωνικού ενδιαφέροντος	Between Groups	1,065	2	,533	,402	,669
	Within Groups	551,250	416	1,325		
	Total	552,315	418			
δια ζώσης	Between Groups	2,257	2	1,129	9,534	,000
	Within Groups	49,130	415	,118		
	Total	51,388	417			
εξ αποστάσεως	Between Groups	,176	2	,088	,695	,499
	Within Groups	52,627	415	,127		
	Total	52,804	417			
μεικτό μοντέλο	Between	2,213	2	1,106	12,627	,000

	Groups					
	Within Groups	36,364	415	,088		
	Total	38,577	417			
στο δικό σας ή κοντινό σχολείο	Between Groups	1,256	2	,628	2,546	,080
	Within Groups	103,297	419	,247		
	Total	104,552	421			
στα πλαίσια του Νομού σας	Between Groups	2,380	2	1,190	4,992	,007
	Within Groups	99,876	419	,238		
	Total	102,256	421			
εκτός του Νομού σας	Between Groups	,672	2	,336	1,930	,146
	Within Groups	72,942	419	,174		
	Total	73,614	421			
διαδικτυακά	Between Groups	,998	2	,499	3,047	,049
	Within Groups	68,651	419	,164		
	Total	69,649	421			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-θεωρητική	Between Groups	4,126	2	2,063	,964	,382
	Within Groups	901,308	421	2,141		
	Total	905,434	423			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-βιωματική	Between Groups	21,430	2	10,715	4,965	,007
	Within Groups	908,568	421	2,158		
	Total	929,998	423			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως μεικτή	Between Groups	11,516	2	5,758	2,448	,088
	Within Groups	990,085	421	2,352		
	Total	1001,601	423			
διάρκεια-λίγων ωρών	Between Groups	,727	2	,363	1,555	,212
	Within Groups	98,396	421	,234		

	Total	99,123	423			
διάρκεια-ημερήσια	Between Groups	1,018	2	,509	2,520	,082
	Within Groups	85,020	421	,202		
	Total	86,038	423			
διάρκεια-διήμερο-τριήμερο	Between Groups	,956	2	,478	3,211	,041
	Within Groups	62,695	421	,149		
	Total	63,651	423			
διάρκεια-εβδομαδιαία	Between Groups	,021	2	,011	,139	,870
	Within Groups	32,090	421	,076		
	Total	32,111	423			
διάρκεια-μηνιαία	Between Groups	,214	2	,107	1,345	,262
	Within Groups	33,557	421	,080		
	Total	33,771	423			
διάρκεια-6μηνο	Between Groups	,084	2	,042	,370	,691
	Within Groups	47,782	421	,113		
	Total	47,866	423			
διάρκεια-ετήσια	Between Groups	,612	2	,306	6,663	,001
	Within Groups	19,348	421	,046		
	Total	19,960	423			
διάρκεια-πολυετής	Between Groups	,042	2	,021	,759	,469
	Within Groups	11,619	421	,028		
	Total	11,660	423			
εντός σχολικού ωραρίου	Between Groups	,463	2	,231	,118	,889
	Within Groups	828,516	422	1,963		
	Total	828,979	424			
εκτός σχολικού ωραρίου	Between Groups	6,490	2	3,245	1,499	,224

	Within Groups	913,275	422	2,164		
	Total	919,765	424			
τα έξοδα καλύφθηκαν από εσάς	Between Groups	3,997	2	1,999	,863	,423
	Within Groups	972,428	420	2,315		
	Total	976,426	422			
τα έξοδα καλύφθηκαν από επιμορφωτικό φορέα	Between Groups	1,453	2	,726	1,197	,303
	Within Groups	254,821	420	,607		
	Total	256,274	422			
τα έξοδα καλύφθηκαν και από τους δύο	Between Groups	,333	2	,167	,354	,702
	Within Groups	197,412	420	,470		
	Total	197,745	422			
μορφή πιστοποίησης-βεβαίωση	Between Groups	2,089	2	1,044	5,958	,003
	Within Groups	73,796	421	,175		
	Total	75,884	423			
μορφή πιστοποίησης-πιστωτικές μονάδες	Between Groups	,275	2	,138	,835	,435
	Within Groups	69,460	421	,165		
	Total	69,736	423			
μορφή πιστοποίησης-δεύτερο/ τρίτο πτυχίο	Between Groups	,071	2	,035	2,185	,114
	Within Groups	6,814	421	,016		
	Total	6,884	423			
μορφή πιστοποίησης-Μεταπτυχιακό	Between Groups	,185	2	,092	3,391	,035
	Within Groups	11,476	421	,027		
	Total	11,660	423			
μορφή πιστοποίησης-Διδακτορικό	Between Groups	,085	2	,043	3,677	,026
	Within Groups	4,856	420	,012		
	Total	4,941	422			

μορφή πιστοποίησης-καμιά	Between Groups	,352	2	,176	,988	,373
	Within Groups	74,997	421	,178		
	Total	75,349	423			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες	Between Groups	,521	2	,261	,152	,859
	Within Groups	817,341	476	1,717		
	Total	817,862	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων	Between Groups	4,186	2	2,093	1,255	,286
	Within Groups	794,206	476	1,669		
	Total	798,392	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-συνεργασία με συναδέλφους	Between Groups	3,844	2	1,922	1,026	,359
	Within Groups	891,480	476	1,873		
	Total	895,324	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-Πανεπιστημιακές Σπουδές	Between Groups	50,876	2	25,438	9,595	,000
	Within Groups	1261,980	476	2,651		
	Total	1312,856	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-ατομική δράση	Between Groups	16,789	2	8,394	6,162	,002
	Within Groups	648,401	476	1,362		
	Total	665,190	478			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-απουσία ελεύθερου χρόνου	Between Groups	6,222	2	3,111	1,642	,195
	Within Groups	905,840	478	1,895		
	Total	912,062	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-οικονομικοί λόγοι	Between Groups	6,098	2	3,049	1,401	,247
	Within Groups	1040,031	478	2,176		
	Total	1046,129	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη	Between Groups	18,400	2	9,200	6,617	,001
	Within Groups	664,598	478	1,390		

ενημέρωσης	Groups					
	Total	682,998	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη κινήτρων	Between Groups	,136	2	,068	,043	,958
	Within Groups	748,600	478	1,566		
	Total	748,736	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-επαγγελματική εξουθένωση	Between Groups	3,175	2	1,588	,716	,489
	Within Groups	1060,384	478	2,218		
	Total	1063,559	480			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-προσωπικά ενδιαφέροντα	Between Groups	,621	2	,311	,307	,736
	Within Groups	481,851	476	1,012		
	Total	482,472	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	Between Groups	32,360	2	16,180	7,982	,000
	Within Groups	964,851	476	2,027		
	Total	997,211	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης	Between Groups	6,576	2	3,288	1,472	,231
	Within Groups	1063,257	476	2,234		
	Total	1069,833	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-υποχρέωση	Between Groups	1,047	2	,524	,292	,747
	Within Groups	845,740	472	1,792		
	Total	846,787	474			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-άλλο	Between Groups	,167	1	,167	,333	,667
	Within Groups	,500	1	,500		
	Total	,667	2			

Στον **Πίνακα 18**, παρουσιάζεται η Ανάλυση Διακύμανσης για την εκτίμηση που λάβαμε σε κάθε ομαδοποιημένη μεταβλητή, ανάλογα με την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων. Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο

στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$ για τις εξής μεταβλητές: «ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας», «παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο», «παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση», «παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα», «δια ζώσης», «μεικτό μοντέλο», «στα πλαίσια του Νομού», «διαδικτυακά», «μέθοδος βιωματική», «διάρκεια - διήμερο - τριήμερο», «διάρκεια - ετήσια», «μορφή πιστοποίησης- βεβαίωση», «μορφή πιστοποίησης - Μεταπτυχιακό», «μορφή πιστοποίησης - Διδακτορικό», «αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από - Πανεπιστημιακές Σπουδές», «αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από ατομική δράση», «σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε η έλλειψη ενημέρωσης», «η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή».

Post Hoc Tests κατά προσαρμογή Bonferroni

Πίνακας 19: Ενημέρωση για επιμορφωτικές δράσεις

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) εργασιακή σχέση	(J) εργασιακή σχέση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας	μόνιμος	αναπληρωτής	,384 [*]	,157	,045	,01	,76
		ωρομίσθιος	,073	,294	1,000	-,63	,78
	αναπληρωτής	μόνιμος	-,384 [*]	,157	,045	-,76	-,01
		ωρομίσθιος	-,310	,327	1,000	-1,10	,48
	ωρομίσθιος	μόνιμος	-,073	,294	1,000	-,78	,63
		αναπληρωτής	,310	,327	1,000	-,48	1,10

Στον **Πίνακα 19**, εφαρμόσαμε την Τεχνική των Πολλαπλών Συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων είναι

στατιστικά σημαντικές. Συγκρίναμε τους Μ.Ο. των δειγμάτων ανά δύο, σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυναμικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή «ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που είναι μόνιμοι και της ομάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων - Φορέας

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο	μόνιμος	αναπληρωτής	,520*	,206	,036	,03	1,02
		ωρομίσθιος	,526	,352	,407	-,32	1,37
	αναπληρωτής	μόνιμος	-,520*	,206	,036	-1,02	-,03
		ωρομίσθιος	,005	,399	1,000	-,95	,96
	ωρομίσθιος	μόνιμος	-,526	,352	,407	-1,37	,32
		αναπληρωτής	-,005	,399	1,000	-,96	,95
Παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση	μόνιμος	αναπληρωτής	,336	,161	,114	-,05	,72
		ωρομίσθιος	-,547	,276	,144	-1,21	,12
	αναπληρωτής	μόνιμος	-,336	,161	,114	-,72	,05
		ωρομίσθιος	-,882*	,313	,015	-1,63	-,13
	ωρομίσθιος	μόνιμος	,547	,276	,144	-,12	1,21
		αναπληρωτής	,882*	,313	,015	,13	1,63
Παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό	μόνιμος	αναπληρωτής	-,111	,171	1,000	-,52	,30
		ωρομίσθιος	-,731*	,293	,039	-1,43	-,03
	αναπληρωτής	μόνιμος	,111	,171	1,000	-,30	,52

Φορέα		ωρομίσθιος	-,620	,332	,187	-1,42	,18
	ωρομίσθιος	μόνιμος	,731*	,293	,039	,03	1,43
		αναπληρωτής	,620	,332	,187	-,18	1,42

Με βάση τον **Πίνακα 20**, για τη μεταβλητή «παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που είναι μόνιμοι και της ομάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή «παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που είναι αναπληρωτές και της ομάδας των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο. Για τη μεταβλητή «παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που είναι μόνιμοι και της ομάδας των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: Παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων – Πλαίσιο

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
δια ζώσης	μόνιμος	αναπληρωτής	,119	,062	,170	-,03	,27
		ωρομίσθιος	,422*	,105	,000	,17	,68
	αναπληρωτής	μόνιμος	-,119	,062	,170	-,27	,03
		ωρομίσθιος	,303*	,120	,035	,02	,59
	ωρομίσθιος	μόνιμος	-,422*	,105	,000	-,68	-,17
		αναπληρωτής	-,303*	,120	,035	-,59	-,02
μεικτό μοντέλο	μόνιμος	αναπληρωτής	,000	,054	1,000	-,13	,13
		ωρομίσθιος	-,455*	,091	,000	-,67	-,24
	αναπληρωτής	μόνιμος	,000	,054	1,000	-,13	,13
		ωρομίσθιος	-,455*	,103	,000	-,70	-,21

	ωρομίσθιος	μόνιμος	,455*	,091	,000	,24	,67
		αναπληρωτής	,455*	,103	,000	,21	,70

Με βάση τον **Πίνακα 21**, για τη μεταβλητή «παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα δια ζώσης» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που είναι ωρομίσθιοι και της ομάδας των αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο., ενώ στα «προγράμματα με μεικτό μοντέλο» οι ωρομίσθιοι έχουν υψηλότερους Μ.Ο. συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22: Παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων - Μέθοδος

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Μέθοδος που Αξιοποιήθηκε κυρίως-βιωματική	μόνιμος	αναπληρωτής	,549	,267	,121	-,09	1,19
		ωρομίσθιος	-1,027	,449	,068	-2,11	,05
	αναπληρωτής	μόνιμος	-,549	,267	,121	-1,19	,09
		ωρομίσθιος	-1,576*	,511	,007	-2,81	-,35
	ωρομίσθιος	μόνιμος	1,027	,449	,068	-,05	2,11
		αναπληρωτής	1,576*	,511	,007	,35	2,81

Με βάση τον **Πίνακα 22**, για τη μεταβλητή «παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα που αξιοποιήθηκε η βιωματική μέθοδος» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που είναι ωρομίσθιοι και της ομάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων - Διάρκεια

Multiple Comparisons						
Bonferroni						
Dependent	(I) χρόνια	(J) χρόνια	Mean	Std.	Sig.	95% Confidence

Variable	προυπηρεσίας	προυπηρεσίας	Difference (I-J)	Error		Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
διάρκεια- διήμερο- τριήμερο	μόνιμος	αναπληρωτής	,064	,069	1,000	-,10	,23
		ωρομίσθιος	-,272	,118	,064	-,56	,01
	αναπληρωτής	μόνιμος	-,064	,069	1,000	-,23	,10
		ωρομίσθιος	-,337*	,134	,037	-,66	-,02
	ωρομίσθιος	μόνιμος	,272	,118	,064	-,01	,56
		αναπληρωτής	,337*	,134	,037	,02	,66
διάρκεια- ετήσια	μόνιμος	αναπληρωτής	-,137*	,038	,001	-,23	-,04
		ωρομίσθιος	,040	,066	1,000	-,12	,20
	αναπληρωτής	μόνιμος	,137*	,038	,001	,04	,23
		ωρομίσθιος	,176	,074	,054	,00	,36
	ωρομίσθιος	μόνιμος	-,040	,066	1,000	-,20	,12
		αναπληρωτής	-,176	,074	,054	-,36	,00

Με βάση τον **Πίνακα 23**, για τη μεταβλητή «παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας δύο ή τριών ημερών» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και της ομάδας των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο., ενώ στα «προγράμματα ετήσιας διάρκειας» οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο Μ.Ο. από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, όπως και οι ωρομίσθιοι συγκριτικά με τους αναπληρωτές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24: Παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων - Πιστοποίηση

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προυπηρεσίας	(J) χρόνια προυπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Μορφή Πιστοποίη- σης- βεβαίωση	μόνιμος	αναπληρωτής	,257*	,075	,002	,08	,44
		ωρομίσθιος	-,032	,128	1,000	-,34	,28
	αναπληρωτής	μόνιμος	-,257*	,075	,002	-,44	-,08
		ωρομίσθιος	-,289	,145	,142	-,64	,06
	ωρομίσθιος	μόνιμος	,032	,128	1,000	-,28	,34
		αναπληρωτής	,289	,145	,142	-,06	,64

Μορφή Πιστοποίησης- Διδακτορικό	μόνιμος	αναπληρωτής	-,021	,019	,796	-,07	,02
		ωρομίσθιος	-,083*	,033	,036	-,16	,00
	αναπληρωτής	μόνιμος	,021	,019	,796	-,02	,07
		ωρομίσθιος	-,061	,037	,300	-,15	,03
	ωρομίσθιος	μόνιμος	,083*	,033	,036	,00	,16
		αναπληρωτής	,061	,037	,300	-,03	,15

Με βάση τον Πίνακα 24, για τη μεταβλητή «μορφή πιστοποίησης βεβαίωση» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και της ομάδας των μόνιμων εκπαιδευτικών. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο., και στη μεταβλητή «μορφή πιστοποίησης διδακτορικό» οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συγκριτικά με τους ωρομίσθιους έχουν χαμηλότερους Μ.Ο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 25: Επαγγελματική ανάπτυξη

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από- Πανεπιστημιακές Σπουδές	μόνιμος	αναπληρωτής	-,845*	,266	,005	-1,49	-,21
		ωρομίσθιος	-1,573*	,497	,005	-2,77	-,38
	αναπληρωτής	μόνιμος	,845*	,266	,005	,21	1,49
		ωρομίσθιος	-,727	,553	,567	-2,06	,60
	ωρομίσθιος	μόνιμος	1,573*	,497	,005	,38	2,77
		αναπληρωτής	,727	,553	,567	-,60	2,06
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από - ατομική δράση	μόνιμος	αναπληρωτής	,575*	,191	,008	,12	1,03
		ωρομίσθιος	-,591	,356	,293	-1,45	,26
	αναπληρωτής	μόνιμος	-,575*	,191	,008	-1,03	-,12
		ωρομίσθιος	-1,166*	,396	,010	-2,12	-,21
	ωρομίσθιος	μόνιμος	,591	,356	,293	-,26	1,45
		αναπληρωτής	1,166*	,396	,010	,21	2,12

Με βάση τον Πίνακα 25, για τη μεταβλητή «αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από Πανεπιστημιακές Σπουδές» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές

μεταξύ της ομάδας των μόνιμων εκπαιδευτικών και της ομάδας των αναπληρωτών και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο., ενώ για τη μεταβλητή «αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από ατομική δράση» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των μόνιμων εκπαιδευτικών και της ομάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και της ομάδας ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και αναπληρωτών. Η πρώτη ομάδα και στις δύο περιπτώσεις παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 26: Εμπόδια

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη ενημέρωσης	μόνιμος	αναπληρωτής	-,577 [*]	,193	,009	-1,04	-,11
		ωρομίσθιος	-,793	,360	,085	-1,66	,07
	Αναπληρωτής	μόνιμος	,577 [*]	,193	,009	,11	1,04
		ωρομίσθιος	-,215	,400	1,000	-1,18	,75
	ωρομίσθιος	μόνιμος	,793	,360	,085	-,07	1,66
		αναπληρωτής	,215	,400	1,000	-,75	1,18

Με βάση τον Πίνακα 26, για τη μεταβλητή «σας εμπόδιζε να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα η έλλειψη ενημέρωσης» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των μόνιμων εκπαιδευτικών και της ομάδας των αναπληρωτών. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27: Επιθυμία για επιμόρφωση

Multiple Comparisons						
Bonferroni						
Dependent	(I) χρόνια	(J) χρόνια	Mean	Std.	Sig.	95%

Variable	πrouπηρεσίας	πrouπηρεσίας	Difference (I-J)	Error		Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-επαγγελματική εξέλιξη/προαγωγή	μόνιμος	αναπληρωτής	-,868*	,233	,001	-1,43	-,31
		ωρομίσθιος	-,701	,435	,322	-1,75	,34
	αναπληρωτής	μόνιμος	,868*	,233	,001	,31	1,43
		ωρομίσθιος	,166	,483	1,000	-1,00	1,33
	ωρομίσθιος	μόνιμος	,701	,435	,322	-,34	1,75
		αναπληρωτής	-,166	,483	1,000	-1,33	1,00

Με βάση τον **Πίνακα 27**, για τη μεταβλητή «η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των μόνιμων εκπαιδευτικών και της ομάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 28 : Συγκρίσεις μέσων όρων ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (Oneway Anova)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας	Between Groups	5,234	3	1,745	1,874	,133
	Within Groups	452,406	486	,931		
	Total	457,641	489			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από τους συναδέλφους/φίλους	Between Groups	16,002	3	5,334	3,179	,024
	Within Groups	813,704	485	1,678		
	Total	829,706	488			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο	Between Groups	17,358	3	5,786	3,237	,022
	Within Groups	866,879	485	1,787		
	Total	884,237	488			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από αλλού	Between Groups	2,208	2	1,104	,637	,567
	Within Groups	8,667	5	1,733		
	Total	10,875	7			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο	Between Groups	13,884	3	4,628	3,511	,015
	Within Groups	548,257	416	1,318		
	Total	562,140	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Δευτεροβάθμια Διεύθυνση	Between Groups	2,414	3	,805	,814	,486
	Within Groups	411,100	416	,988		
	Total	413,514	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Υπουργείο Παιδείας	Between Groups	,835	3	,278	,407	,748
	Within Groups	284,556	416	,684		
	Total	285,390	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά	Between Groups	5,512	3	1,837	1,228	,299

προγράμματα από Πανεπιστήμιο	Within Groups	622,336	416	1,496		
	Total	627,848	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΠΕΚ	Between Groups	,560	3	,187	1,072	,361
	Within Groups	72,438	416	,174		
	Total	72,998	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΚΠΕ	Between Groups	2,022	3	,674	2,079	,102
	Within Groups	134,861	416	,324		
	Total	136,883	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση	Between Groups	3,258	3	1,086	1,320	,267
	Within Groups	342,254	416	,823		
	Total	345,512	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σχολείο	Between Groups	2,443	3	,814	,688	,560
	Within Groups	492,747	416	1,184		
	Total	495,190	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα	Between Groups	3,136	3	1,045	1,131	,336
	Within Groups	384,604	416	,925		
	Total	387,740	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από άλλο	Between Groups	2,877	2	1,438	,970	,389
	Within Groups	50,420	34	1,483		
	Total	53,297	36			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από κανέναν	Between Groups	,000	3	,000	.	.
	Within Groups	,000	69	,000		
	Total	,000	72			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-αξιοπιστία φορέα/εισηγητών	Between Groups	13,400	3	4,467	1,972	,118
	Within Groups	939,941	415	2,265		
	Total	953,341	418			

κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-ενδιαφέρον θέμα	Between Groups	8,264	3	2,755	1,521	,209
	Within Groups	751,813	415	1,812		
	Total	760,076	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-πιστοποίηση	Between Groups	40,914	3	13,638	5,665	,001
	Within Groups	999,100	415	2,407		
	Total	1040,014	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-δωρεάν πρόγραμμα	Between Groups	11,723	3	3,908	1,450	,228
	Within Groups	1118,563	415	2,695		
	Total	1130,286	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-βελτίωση πρακτικής στην τάξη	Between Groups	17,925	3	5,975	2,705	,045
	Within Groups	916,753	415	2,209		
	Total	934,678	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	Between Groups	19,073	3	6,358	2,953	,032
	Within Groups	893,452	415	2,153		
	Total	912,525	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-τόπος υλοποίησης	Between Groups	19,049	3	6,350	2,609	,051
	Within Groups	1009,944	415	2,434		
	Total	1028,993	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-χρόνος υλοποίησης	Between Groups	14,807	3	4,936	2,049	,106
	Within Groups	999,541	415	2,409		
	Total	1014,348	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-μέθοδος υλοποίησης	Between Groups	12,321	3	4,107	1,644	,179
	Within Groups	1036,462	415	2,497		
	Total	1048,783	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-παρακίνηση από συνάδελφο	Between Groups	3,750	3	1,250	,978	,403
	Within	530,537	415	1,278		

	Groups					
	Total	534,286	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-άλλος λόγος	Between Groups	,000	1	,000	,000	1,000
	Within Groups	2,000	2	1,000		
	Total	2,000	3			
θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας	Between Groups	16,894	3	5,631	2,289	,078
	Within Groups	1020,815	415	2,460		
	Total	1037,709	418			
θέματα-παιδαγωγικά	Between Groups	6,181	3	2,060	,854	,465
	Within Groups	1000,816	415	2,412		
	Total	1006,998	418			
θέματα-διδακτικά	Between Groups	4,480	3	1,493	,648	,585
	Within Groups	956,899	415	2,306		
	Total	961,379	418			
θέματα-διοικητικά	Between Groups	6,661	3	2,220	2,968	,032
	Within Groups	310,485	415	,748		
	Total	317,146	418			
θέματα-προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων	Between Groups	3,415	3	1,138	,550	,649
	Within Groups	859,631	415	2,071		
	Total	863,045	418			
θέματα-γενικότερου οικονομικο-κοινωνικού ενδιαφέροντος	Between Groups	2,265	3	,755	,570	,635
	Within Groups	550,050	415	1,325		
	Total	552,315	418			
δια ζώσης	Between Groups	1,616	3	,539	4,480	,004
	Within Groups	49,772	414	,120		
	Total	51,388	417			
εξ αποστάσεως	Between	1,328	3	,443	3,560	,014

	Groups					
	Within Groups	51,476	414	,124		
	Total	52,804	417			
μεικτό μοντέλο	Between Groups	,968	3	,323	3,551	,015
	Within Groups	37,609	414	,091		
	Total	38,577	417			
στο δικό σας ή κοντινό σχολείο	Between Groups	1,289	3	,430	1,739	,158
	Within Groups	103,263	418	,247		
	Total	104,552	421			
στα πλαίσια του Νομού σας	Between Groups	,239	3	,080	,326	,807
	Within Groups	102,017	418	,244		
	Total	102,256	421			
εκτός του Νομού σας	Between Groups	,964	3	,321	1,849	,138
	Within Groups	72,650	418	,174		
	Total	73,614	421			
διαδικτυακά	Between Groups	1,984	3	,661	4,085	,007
	Within Groups	67,666	418	,162		
	Total	69,649	421			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-θεωρητική	Between Groups	9,401	3	3,134	1,469	,222
	Within Groups	896,033	420	2,133		
	Total	905,434	423			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-βιωματική	Between Groups	9,251	3	3,084	1,407	,240
	Within Groups	920,747	420	2,192		
	Total	929,998	423			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως μεικτή	Between Groups	5,512	3	1,837	,775	,509
	Within Groups	996,090	420	2,372		

	Total	1001,601	423			
διάρκεια-λίγων ωρών	Between Groups	,407	3	,136	,577	,630
	Within Groups	98,716	420	,235		
	Total	99,123	423			
διάρκεια-ημερήσια	Between Groups	1,116	3	,372	1,840	,139
	Within Groups	84,921	420	,202		
	Total	86,038	423			
διάρκεια-διήμερο-τριήμερο	Between Groups	,111	3	,037	,244	,865
	Within Groups	63,540	420	,151		
	Total	63,651	423			
διάρκεια-εβδομαδιαία	Between Groups	,416	3	,139	1,838	,140
	Within Groups	31,695	420	,075		
	Total	32,111	423			
διάρκεια-μηνιαία	Between Groups	,205	3	,068	,856	,464
	Within Groups	33,566	420	,080		
	Total	33,771	423			
διάρκεια-6μηνο	Between Groups	,776	3	,259	2,308	,076
	Within Groups	47,089	420	,112		
	Total	47,866	423			
διάρκεια-ετήσια	Between Groups	,187	3	,062	1,326	,265
	Within Groups	19,773	420	,047		
	Total	19,960	423			
διάρκεια-πολυετής	Between Groups	,037	3	,012	,450	,717
	Within Groups	11,623	420	,028		
	Total	11,660	423			
εντός σχολικού ωραρίου	Between Groups	4,286	3	1,429	,729	,535

	Within Groups	824,693	421	1,959		
	Total	828,979	424			
εκτός σχολικού ωραρίου	Between Groups	11,246	3	3,749	1,737	,159
	Within Groups	908,519	421	2,158		
	Total	919,765	424			
τα έξοδα καλύφθηκαν από εσάς	Between Groups	27,893	3	9,298	4,107	,007
	Within Groups	948,532	419	2,264		
	Total	976,426	422			
τα έξοδα καλύφθηκαν από επιμορφωτικό φορέα	Between Groups	2,768	3	,923	1,525	,207
	Within Groups	253,506	419	,605		
	Total	256,274	422			
τα έξοδα καλύφθηκαν και από τους δύο	Between Groups	2,908	3	,969	2,085	,102
	Within Groups	194,836	419	,465		
	Total	197,745	422			
μορφή πιστοποίησης-βεβαίωση	Between Groups	,098	3	,033	,181	,910
	Within Groups	75,787	420	,180		
	Total	75,884	423			
μορφή πιστοποίησης-πιστωτικές μονάδες	Between Groups	,399	3	,133	,805	,492
	Within Groups	69,337	420	,165		
	Total	69,736	423			
μορφή πιστοποίησης-δεύτερο/ τρίτο πτυχίο	Between Groups	,026	3	,009	,540	,655
	Within Groups	6,858	420	,016		
	Total	6,884	423			
μορφή πιστοποίησης-Μεταπτυχιακό	Between Groups	,044	3	,015	,532	,660
	Within Groups	11,616	420	,028		
	Total	11,660	423			

μορφή πιστοποίησης-Διδακτορικό	Between Groups	,017	3	,006	,481	,696
	Within Groups	4,924	419	,012		
	Total	4,941	422			
μορφή πιστοποίησης-καμιά	Between Groups	,415	3	,138	,775	,509
	Within Groups	74,935	420	,178		
	Total	75,349	423			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες	Between Groups	22,476	3	7,492	4,474	,004
	Within Groups	795,386	475	1,674		
	Total	817,862	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων	Between Groups	7,697	3	2,566	1,541	,203
	Within Groups	790,696	475	1,665		
	Total	798,392	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-συνεργασία με συναδέλφους	Between Groups	,489	3	,163	,087	,967
	Within Groups	894,834	475	1,884		
	Total	895,324	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-Πανεπιστημιακές Σπουδές	Between Groups	24,979	3	8,326	3,071	,028
	Within Groups	1287,877	475	2,711		
	Total	1312,856	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-ατομική δράση	Between Groups	5,876	3	1,959	1,411	,239
	Within Groups	659,314	475	1,388		
	Total	665,190	478			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-απουσία ελεύθερου χρόνου	Between Groups	2,987	3	,996	,522	,667
	Within Groups	909,076	477	1,906		
	Total	912,062	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-	Between Groups	18,217	3	6,072	2,818	,039
	Within Groups	1027,912	477	2,155		

οικονομικοί λόγοι	Groups					
	Total	1046,129	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη ενημέρωσης	Between Groups	17,897	3	5,966	4,278	,005
	Within Groups	665,101	477	1,394		
	Total	682,998	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη κινήτρων	Between Groups	9,767	3	3,256	2,101	,099
	Within Groups	738,969	477	1,549		
	Total	748,736	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-επαγγελματική εξουθένωση	Between Groups	15,071	3	5,024	2,286	,078
	Within Groups	1048,488	477	2,198		
	Total	1063,559	480			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-προσωπικά ενδιαφέροντα	Between Groups	1,172	3	,391	,385	,764
	Within Groups	481,300	475	1,013		
	Total	482,472	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	Between Groups	26,404	3	8,801	4,306	,005
	Within Groups	970,807	475	2,044		
	Total	997,211	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης	Between Groups	12,185	3	4,062	1,824	,142
	Within Groups	1057,648	475	2,227		
	Total	1069,833	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-υποχρέωση	Between Groups	14,028	3	4,676	2,645	,049
	Within Groups	832,759	471	1,768		
	Total	846,787	474			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-άλλο	Between Groups	,667	1	,667	.	.
	Within Groups	,000	1	,000		
	Total	,667	2			

Στον **Πίνακα 28**, παρουσιάζεται η Ανάλυση Διακύμανσης για κάθε μεταβλητή, ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων.

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$ για τις εξής μεταβλητές: «ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από τους συναδέλφους/φίλους», «ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο», «παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο», «κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος - πιστοποίηση», «κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων -βελτίωση πρακτικής στην τάξη», «κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων -επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή», «κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων -τόπος υλοποίησης», «θέματα-διοικητικά», «προγράμματα δια ζώσης», «εξ αποστάσεως», «μεικτό μοντέλο», «διαδικτυακά», «τα έξοδα καλύφθηκαν από εσάς», «αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-Πανεπιστημιακές Σπουδές», «σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-οικονομικοί λόγοι», «σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη ενημέρωσης», «η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-επαγγελματική εξέλιξη/προαγωγή», «η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-υποχρέωση».

Post Hoc Tests κατά προσαρμογή Bonferroni

Πίνακας 29: Ενημέρωση για επιμορφωτικές δράσεις

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο	1-10	11-20	,109	,144	1,000	-,27	,49
		21-30	,474*	,157	,016	,06	,89
		πάνω από 31	,263	,340	1,000	-,64	1,16
	11-20	1-10	-,109	,144	1,000	-,49	,27
		21-30	,366	,157	,119	-,05	,78
		πάνω από 31	,154	,340	1,000	-,75	1,05
	21-30	1-10	-,474*	,157	,016	-,89	-,06
		11-20	-,366	,157	,119	-,78	,05

	πάνω από 31	-,212	,346	1,000	-1,13	,70
πάνω από 31	1-10	-,263	,340	1,000	-1,16	,64
	11-20	-,154	,340	1,000	-1,05	,75
	21-30	,212	,346	1,000	-,70	1,13

Στον **Πίνακα 29**, εφαρμόσαμε την Τεχνική των Πολλαπλών Συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές. Συγκρίναμε τους Μ.Ο. των δειγμάτων ανά δύο, σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυναδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή «ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν 1-10 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας εκπαιδευτικών που έχουν 21-30. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 30: Παρακολούθησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων – Φορέας

Multiple Comparisons								
Bonferroni								
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο	1-10	11-20	-,375*	,131	,027	-,72	-,03	
		21-30	-,372	,147	,071	-,76	,02	
		πάνω από 31	-,017	,332	1,000	-,90	,86	
	11-20	1-10	,375*	,131	,027	,03	,72	
		21-30	,004	,147	1,000	-,38	,39	
		πάνω από 31	,358	,332	1,000	-,52	1,24	
	21-30	1-10	,372	,147	,071	-,02	,76	

		11-20	-,004	,147	1,000	-,39	,38
		πάνω από 31	,354	,338	1,000	-,54	1,25
	πάνω από 31	1-10	,017	,332	1,000	-,86	,90
		11-20	-,358	,332	1,000	-	,52
		21-30	-,354	,338	1,000	-	,54
						1,24	
						1,25	

Με βάση τον Πίνακα 30, για τη μεταβλητή «τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν 11- 20 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 1-10. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 31: Παρακολούθησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων – Κριτήρια

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-πιστοποίηση	1-10	11-20	,020	,178	1,000	-,45	,49
		21-30	,623*	,199	,011	,09	1,15
		πάνω από 31	1,147	,449	,066	-,04	2,34
	11-20	1-10	-,020	,178	1,000	-,49	,45
		21-30	,604*	,198	,015	,08	1,13
		πάνω από 31	1,127	,448	,074	-,06	2,31
	21-30	1-10	-,623*	,199	,011	-1,15	-,09
		11-20	-,604*	,198	,015	-1,13	-,08
		πάνω από 31	,523	,457	1,000	-,69	1,73
	πάνω από 31	1-10	-1,147	,449	,066	-2,34	,04
		11-20	-1,127	,448	,074	-2,31	,06
		21-30	-,523	,457	1,000	-1,73	,69
κριτήριο επιλογής	1-10	11-20	-,308	,168	,409	-,75	,14
		21-30	,195	,189	1,000	-,30	,70

επιμορφωτικών δράσεων φέτος-επαγγελματική εξέλιξη/προαγωγή	11-20	πάνω από 31	,369	,424	1,000	-,76	1,49	
		1-10	,308	,168	,409	-,14	,75	
		21-30	,503 [*]	,187	,045	,01	1,00	
	21-30	πάνω από 31	,676	,424	,667	-,45	1,80	
		1-10	-,195	,189	1,000	-,70	,30	
		11-20	-,503 [*]	,187	,045	-1,00	-,01	
	πάνω από 31	πάνω από 31	,173	,432	1,000	-,97	1,32	
		1-10	-,369	,424	1,000	-1,49	,76	
		11-20	-,676	,424	,667	-1,80	,45	
			21-30	-,173	,432	1,000	-1,32	,97

Με βάση τον **Πίνακα 31**, για τη μεταβλητή «κριτήριο επιλογής επιμορφωτικής δράσης η πιστοποίηση» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν 1-10 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 11-20 και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 21-30. Η πρώτη ομάδα σε κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις αντίστοιχα παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 32: Παρακολούθησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων – Θέματα

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Θέματα-διοικητικά	1-10	11-20	-,061	,099	1,000	-,32	,20
		21-30	-,078	,111	1,000	-,37	,22
		πάνω από 31	-,745 [*]	,250	,018	-1,41	-,08
	11-20	1-10	,061	,099	1,000	-,20	,32
		21-30	-,017	,110	1,000	-,31	,28
		πάνω από 31	-,684 [*]	,250	,039	-1,35	-,02
	21-30	1-10	,078	,111	1,000	-,22	,37
		11-20	,017	,110	1,000	-,28	,31
		πάνω από 31	-,667	,255	,055	-1,34	,01
	πάνω από 31	1-10	,745 [*]	,250	,018	,08	1,41
		11-20	,684 [*]	,250	,039	,02	1,35
		21-30	,667	,255	,055	-,01	1,34

Με βάση τον Πίνακα 32, για τη μεταβλητή «θέματα-διοικητικά» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν πάνω από 31 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 1-10 και 11-20. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 33: Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων – Πλαίσιο

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
δια ζώσης	1-10	11-20	-,061	,040	,757	-,17	,04
		21-30	-,160*	,045	,002	-,28	-,04
		πάνω από 31	-,133	,100	1,000	-,40	,13
	11-20	1-10	,061	,040	,757	-,04	,17
		21-30	-,099	,044	,151	-,22	,02
		πάνω από 31	-,071	,100	1,000	-,34	,19
	21-30	1-10	,160*	,045	,002	,04	,28
		11-20	,099	,044	,151	-,02	,22
		πάνω από 31	,028	,102	1,000	-,24	,30
	πάνω από 31	1-10	,133	,100	1,000	-,13	,40
		11-20	,071	,100	1,000	-,19	,34
		21-30	-,028	,102	1,000	-,30	,24
εξ αποστάσεως	1-10	11-20	,028	,041	1,000	-,08	,14
		21-30	,127*	,045	,032	,01	,25
		πάνω από 31	,196	,102	,333	-,07	,47
	11-20	1-10	-,028	,041	1,000	-,14	,08
		21-30	,099	,045	,168	-,02	,22
		πάνω από 31	,168	,102	,601	-,10	,44
	21-30	1-10	-,127*	,045	,032	-,25	-,01
		11-20	-,099	,045	,168	-,22	,02
		πάνω από 31	,069	,104	1,000	-,21	,34
	πάνω από 31	1-10	-,196	,102	,333	-,47	,07
		11-20	-,168	,102	,601	-,44	,10
		21-30	-,069	,104	1,000	-,34	,21
μεικτό μοντέλο	1-10	11-20	,052	,035	,796	-,04	,14
		21-30	,126*	,039	,008	,02	,23

		πάνω από 31	,078	,087	1,000	-,15	,31
11-20	1-10		-,052	,035	,796	-,14	,04
	21-30		,074	,038	,333	-,03	,18
	πάνω από 31		,026	,087	1,000	-,20	,26
21-30	1-10		-,126*	,039	,008	-,23	-,02
	11-20		-,074	,038	,333	-,18	,03
	πάνω από 31		-,048	,089	1,000	-,28	,19
πάνω από 31	1-10		-,078	,087	1,000	-,31	,15
	11-20		-,026	,087	1,000	-,26	,20
	21-30		,048	,089	1,000	-,19	,28

Με βάση τον **Πίνακα 33**, για τη μεταβλητή «πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν 1-10 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 21-30. Η πρώτη ομάδα παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο. στα διαζώσης προγράμματα, ενώ παρουσιάζει υψηλότερους στα εξ αποστάσεως και στο μεικτό μοντέλο.

Πίνακας 34: Παρακολούθησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων – Τύπος

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
διαδικτυακά	1-10	11-20	,036	,046	1,000	-,09	,16
		21-30	,163*	,051	,010	,03	,30
		πάνω από 31	,197	,112	,483	-,10	,50
	11-20	1-10	-,036	,046	1,000	-,16	,09
		21-30	,126	,051	,081	-,01	,26
		πάνω από 31	,161	,112	,917	-,14	,46
	21-30	1-10	-,163*	,051	,010	-,30	-,03
		11-20	-,126	,051	,081	-,26	,01
		πάνω από 31	,034	,115	1,000	-,27	,34
	πάνω από 31	1-10	-,197	,112	,483	-,50	,10
		11-20	-,161	,112	,917	-,46	,14
		21-30	-,034	,115	1,000	-,34	,27

Με βάση τον **Πίνακα 34**, για τη μεταβλητή «τόπος επιμορφωτικών προγραμμάτων-διαδικτυακά» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν 1- 10 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 21-30. Η πρώτη ομάδα παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 35: Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων- Χρηματοδότηση

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
τα έξοδα καλύφθηκαν από εσάς	1-10	11-20	,246	,172	,921	-,21	,70
		21-30	,663*	,192	,004	,16	1,17
		πάνω από 31	,503	,435	1,000	-,65	1,66
	11-20	1-10	-,246	,172	,921	-,70	,21
		21-30	,417	,190	,172	-,09	,92
		πάνω από 31	,256	,434	1,000	-,89	1,41
	21-30	1-10	-,663*	,192	,004	-1,17	-,16
		11-20	-,417	,190	,172	-,92	,09
		πάνω από 31	-,160	,442	1,000	-1,33	1,01
	πάνω από 31	1-10	-,503	,435	1,000	-1,66	,65
		11-20	-,256	,434	1,000	-1,41	,89

Με βάση τον **Πίνακα 35**, για τη μεταβλητή «τα έξοδα καλύφθηκαν από εσάς» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν 1-10 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 21-30. Η πρώτη ομάδα παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 36: Επαγγελματική ανάπτυξη

Multiple Comparisons						
Bonferroni						
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Differen	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval

			ce (I-J)			Lower Bound	Upper Bound
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από- Πανεπιστημιακές Σπουδές	1-10	11-20	,250	,178	,965	-,22	,72
		21-30	,594*	,196	,015	,08	1,11
		πάνω από 31	,262	,431	1,000	-,88	1,40
	11-20	1-10	-,250	,178	,965	-,72	,22
		21-30	,344	,195	,472	-,17	,86
		πάνω από 31	,012	,430	1,000	-1,13	1,15
	21-30	1-10	-,594*	,196	,015	-1,11	-,08
		11-20	-,344	,195	,472	-,86	,17
		πάνω από 31	-,333	,438	1,000	-1,49	,83
	πάνω από 31	1-10	-,262	,431	1,000	-1,40	,88
		11-20	-,012	,430	1,000	-1,15	1,13
		21-30	,333	,438	1,000	-,83	1,49

Με βάση τον Πίνακα 36, για τη μεταβλητή «αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-Πανεπιστημιακές Σπουδές» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν 1- 10 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 21-30. Η πρώτη ομάδα παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 37: Εμπόδια παρακολούθησης

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη ενημέρωσης	1-10	11-20	,327	,128	,064	-,01	,66
		21-30	,465*	,140	,006	,09	,84
		πάνω από 31	,439	,309	,934	-,38	1,26
	11-20	1-10	-,327	,128	,064	-,66	,01
		21-30	,138	,140	1,000	-,23	,51
		πάνω από 31	,112	,309	1,000	-,71	,93
	21-30	1-10	-,465*	,140	,006	-,84	-,09
		11-20	-,138	,140	1,000	-,51	,23
		πάνω από 31	-,026	,314	1,000	-,86	,81
	πάνω από 31	1-10	-,439	,309	,934	-1,26	,38

	11-20	-,112	,309	1,000	-,93	,71
	21-30	,026	,314	1,000	-,81	,86

Με βάση τον Πίνακα 37, για τη μεταβλητή «εμπόδια παρακολούθησης-έλλειψη ενημέρωσης» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν 1- 10 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 21-30. Η πρώτη ομάδα παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 38: Επιθυμία επιμόρφωσης

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) χρόνια προϋπηρεσίας	(J) χρόνια προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-επαγγελματική εξέλιξη/προαγωγή	1-10	11-20	,039	,155	1,000	-,37	,45
		21-30	,532*	,170	,011	,08	,98
		πάνω από 31	,579	,374	,731	-,41	1,57
	11-20	1-10	-,039	,155	1,000	-,45	,37
		21-30	,493*	,170	,023	,04	,94
		πάνω από 31	,541	,374	,891	-,45	1,53
	21-30	1-10	-,532*	,170	,011	-,98	-,08
		11-20	-,493*	,170	,023	-,94	-,04
		πάνω από 31	,048	,380	1,000	-,96	1,06
	πάνω από 31	1-10	-,579	,374	,731	-1,57	,41
		11-20	-,541	,374	,891	-1,53	,45
		21-30	-,048	,380	1,000	-1,06	,96
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-υποχρέωση	1-10	11-20	-,261	,144	,424	-,64	,12
		21-30	-,437*	,159	,038	-,86	-,02
		πάνω από 31	-,215	,348	1,000	-1,14	,71
	11-20	1-10	,261	,144	,424	-,12	,64
		21-30	-,176	,159	1,000	-,60	,24
		πάνω από 31	,046	,348	1,000	-,87	,97
	21-30	1-10	,437*	,159	,038	,02	,86
		11-20	,176	,159	1,000	-,24	,60
		πάνω από 31	,222	,354	1,000	-,72	1,16
	πάνω από 31	1-10	,215	,348	1,000	-,71	1,14
		11-20	-,046	,348	1,000	-,97	,87

	21-30	-,222	,354	1,000	-1,16	,72
--	-------	-------	------	-------	-------	-----

Με βάση τον **Πίνακα 38**, για τη μεταβλητή «η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από- επαγγελματική εξέλιξη/προαγωγή» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν 21-30 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 1-10 και 11-20. Η πρώτη ομάδα παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο. Για τη μεταβλητή «η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από υποχρέωση» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν 21-30 χρόνια προϋπηρεσίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών με 1-10. Η πρώτη ομάδα παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 39 : Συγκρίσεις μέσων όρων ανάλογα με τη θέση των συμμετεχόντων (Oneway Anova)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας	Between Groups	14,418	2	7,209	7,921	,000
	Within Groups	443,223	487	,910		
	Total	457,641	489			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από τους συναδέλφους/φίλους	Between Groups	,933	2	,467	,274	,761
	Within Groups	828,772	486	1,705		
	Total	829,706	488			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο	Between Groups	22,426	2	11,213	6,323	,002
	Within Groups	861,811	486	1,773		
	Total	884,237	488			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο	Between Groups	1,228	2	,614	,457	,634
	Within Groups	560,912	417	1,345		
	Total	562,140	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Δευτεροβάθμια Διεύθυνση	Between Groups	5,222	2	2,611	2,667	,071
	Within Groups	408,292	417	,979		
	Total	413,514	419			

τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Υπουργείο Παιδείας	Between Groups	1,167	2	,583	,856	,426
	Within Groups	284,224	417	,682		
	Total	285,390	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Πανεπιστήμιο	Between Groups	5,551	2	2,775	1,860	,157
	Within Groups	622,297	417	1,492		
	Total	627,848	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΠΕΚ	Between Groups	,197	2	,099	,565	,569
	Within Groups	72,801	417	,175		
	Total	72,998	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΚΠΕ	Between Groups	1,681	2	,840	2,592	,076
	Within Groups	135,203	417	,324		
	Total	136,883	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση	Between Groups	,492	2	,246	,298	,743
	Within Groups	345,019	417	,827		
	Total	345,512	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σχολείο	Between Groups	4,109	2	2,055	1,745	,176
	Within Groups	491,081	417	1,178		
	Total	495,190	419			

τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα	Between Groups	,379	2	,190	,204	,815
	Within Groups	387,361	417	,929		
	Total	387,740	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από άλλο	Between Groups	3,237	2	1,618	1,099	,345
	Within Groups	50,061	34	1,472		
	Total	53,297	36			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από κανέναν	Between Groups	,000	2	,000	.	.
	Within Groups	,000	70	,000		
	Total	,000	72			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-αξιοπιστία φορέα/εισηγητών	Between Groups	,342	2	,171	,075	,928
	Within Groups	952,999	416	2,291		
	Total	953,341	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-ενδιαφέρον θέμα	Between Groups	,036	2	,018	,010	,990
	Within Groups	760,041	416	1,827		
	Total	760,076	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-πιστοποίηση	Between Groups	6,469	2	3,234	1,302	,273
	Within Groups	1033,546	416	2,484		
	Total	1040,014	418			

κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-δωρεάν πρόγραμμα	Between Groups	5,483	2	2,742	1,014	,364
	Within Groups	1124,803	416	2,704		
	Total	1130,286	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-βελτίωση πρακτικής στην τάξη	Between Groups	16,585	2	8,293	3,757	,024
	Within Groups	918,093	416	2,207		
	Total	934,678	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	Between Groups	1,418	2	,709	,324	,724
	Within Groups	911,107	416	2,190		
	Total	912,525	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-τόπος υλοποίησης	Between Groups	1,439	2	,720	,291	,747
	Within Groups	1027,554	416	2,470		
	Total	1028,993	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-χρόνος υλοποίησης	Between Groups	2,975	2	1,487	,612	,543
	Within Groups	1011,374	416	2,431		
	Total	1014,348	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-μέθοδος υλοποίησης	Between Groups	2,597	2	1,299	,516	,597
	Within Groups	1046,186	416	2,515		
	Total	1048,783	418			

κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-παρακίνηση από συνάδελφο	Between Groups	10,664	2	5,332	4,236	,015
	Within Groups	523,622	416	1,259		
	Total	534,286	418			
θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας	Between Groups	27,468	2	13,734	5,655	,004
	Within Groups	1010,241	416	2,428		
	Total	1037,709	418			
θέματα-παιδαγωγικά	Between Groups	5,020	2	2,510	1,042	,354
	Within Groups	1001,977	416	2,409		
	Total	1006,998	418			
θέματα-διδασκικά	Between Groups	1,171	2	,585	,254	,776
	Within Groups	960,209	416	2,308		
	Total	961,379	418			
θέματα-διοικητικά	Between Groups	30,955	2	15,478	22,498	,000
	Within Groups	286,190	416	,688		
	Total	317,146	418			
θέματα-προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων	Between Groups	1,491	2	,745	,360	,698
	Within Groups	861,555	416	2,071		
	Total	863,045	418			

θέματα-γενικότερου οικονομικο-κοινωνικού ενδιαφέροντος	Between Groups	3,048	2	1,524	1,154	,316
	Within Groups	549,267	416	1,320		
	Total	552,315	418			
δια ζώσης	Between Groups	1,186	2	,593	4,903	,008
	Within Groups	50,201	415	,121		
	Total	51,388	417			
εξ αποστάσεως	Between Groups	,020	2	,010	,078	,925
	Within Groups	52,784	415	,127		
	Total	52,804	417			
μεικτό μοντέλο	Between Groups	,659	2	,329	3,606	,028
	Within Groups	37,918	415	,091		
	Total	38,577	417			
στο δικό σας ή κοντινό σχολείο	Between Groups	,425	2	,213	,856	,426
	Within Groups	104,127	419	,249		
	Total	104,552	421			
στα πλαίσια του Νομού σας	Between Groups	,539	2	,270	1,111	,330
	Within Groups	101,717	419	,243		
	Total	102,256	421			

εκτός του Νομού σας	Between Groups	,431	2	,216	1,235	,292
	Within Groups	73,182	419	,175		
	Total	73,614	421			
διαδικτυακά	Between Groups	,782	2	,391	2,378	,094
	Within Groups	68,868	419	,164		
	Total	69,649	421			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-θεωρητική	Between Groups	1,449	2	,725	,338	,714
	Within Groups	903,984	421	2,147		
	Total	905,434	423			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-βιωματική	Between Groups	4,442	2	2,221	1,010	,365
	Within Groups	925,555	421	2,198		
	Total	929,998	423			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως μεικτή	Between Groups	11,890	2	5,945	2,529	,081
	Within Groups	989,711	421	2,351		
	Total	1001,601	423			
διάρκεια-λίγων ωρών	Between Groups	,286	2	,143	,609	,544
	Within Groups	98,837	421	,235		
	Total	99,123	423			

διάρκεια-ημερήσια	Between Groups	,219	2	,109	,537	,585
	Within Groups	85,819	421	,204		
	Total	86,038	423			
διάρκεια-διήμερο-τριήμερο	Between Groups	,002	2	,001	,008	,992
	Within Groups	63,648	421	,151		
	Total	63,651	423			
διάρκεια-εβδομαδιαία	Between Groups	,035	2	,017	,228	,796
	Within Groups	32,076	421	,076		
	Total	32,111	423			
διάρκεια-μηνιαία	Between Groups	,084	2	,042	,527	,591
	Within Groups	33,687	421	,080		
	Total	33,771	423			
διάρκεια-6μηνο	Between Groups	,027	2	,013	,117	,890
	Within Groups	47,839	421	,114		
	Total	47,866	423			
διάρκεια-ετήσια	Between Groups	,051	2	,026	,543	,582
	Within Groups	19,909	421	,047		
	Total	19,960	423			

διάρκεια-πολυετής	Between Groups	,037	2	,019	,676	,509
	Within Groups	11,623	421	,028		
	Total	11,660	423			
εντός σχολικού ωραρίου	Between Groups	2,770	2	1,385	,708	,493
	Within Groups	826,208	422	1,958		
	Total	828,979	424			
εκτός σχολικού ωραρίου	Between Groups	2,208	2	1,104	,508	,602
	Within Groups	917,556	422	2,174		
	Total	919,765	424			
τα έξοδα καλύφθηκαν από εσάς	Between Groups	,312	2	,156	,067	,935
	Within Groups	976,114	420	2,324		
	Total	976,426	422			
τα έξοδα καλύφθηκαν από επιμορφωτικό φορέα	Between Groups	,224	2	,112	,184	,832
	Within Groups	256,050	420	,610		
	Total	256,274	422			
τα έξοδα καλύφθηκαν και από τους δύο	Between Groups	,151	2	,075	,160	,852
	Within Groups	197,594	420	,470		
	Total	197,745	422			

μορφή πιστοποίησης-βεβαίωση	Between Groups	,213	2	,106	,592	,553
	Within Groups	75,671	421	,180		
	Total	75,884	423			
μορφή πιστοποίησης-πιστωτικές μονάδες	Between Groups	,220	2	,110	,665	,515
	Within Groups	69,516	421	,165		
	Total	69,736	423			
μορφή πιστοποίησης-δεύτερο/ τρίτο πτυχίο	Between Groups	,013	2	,006	,389	,678
	Within Groups	6,872	421	,016		
	Total	6,884	423			
μορφή πιστοποίησης-Μεταπτυχιακό	Between Groups	,004	2	,002	,075	,928
	Within Groups	11,656	421	,028		
	Total	11,660	423			
μορφή πιστοποίησης-Διδακτορικό	Between Groups	,007	2	,003	,277	,758
	Within Groups	4,934	420	,012		
	Total	4,941	422			
μορφή πιστοποίησης-καμιά	Between Groups	,209	2	,104	,585	,557
	Within Groups	75,140	421	,178		
	Total	75,349	423			

αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες	Between Groups	9,246	2	4,623	2,722	,067
	Within Groups	808,616	476	1,699		
	Total	817,862	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων	Between Groups	5,661	2	2,831	1,700	,184
	Within Groups	792,731	476	1,665		
	Total	798,392	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-συνεργασία με συναδέλφους	Between Groups	2,441	2	1,220	,651	,522
	Within Groups	892,883	476	1,876		
	Total	895,324	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-Πανεπιστημιακές Σπουδές	Between Groups	10,928	2	5,464	1,998	,137
	Within Groups	1301,928	476	2,735		
	Total	1312,856	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-ατομική δράση	Between Groups	1,258	2	,629	,451	,637
	Within Groups	663,932	476	1,395		
	Total	665,190	478			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-απουσία ελεύθερου χρόνου	Between Groups	7,756	2	3,878	2,050	,130
	Within Groups	904,306	478	1,892		
	Total	912,062	480			

σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-οικονομικοί λόγοι	Between Groups	2,066	2	1,033	,473	,624
	Within Groups	1044,063	478	2,184		
	Total	1046,129	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη ενημέρωσης	Between Groups	11,798	2	5,899	4,201	,016
	Within Groups	671,199	478	1,404		
	Total	682,998	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη κινήτρων	Between Groups	,118	2	,059	,038	,963
	Within Groups	748,618	478	1,566		
	Total	748,736	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-επαγγελματική εξουθένωση	Between Groups	2,297	2	1,149	,517	,596
	Within Groups	1061,262	478	2,220		
	Total	1063,559	480			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-προσωπικά ενδιαφέροντα	Between Groups	1,562	2	,781	,773	,462
	Within Groups	480,910	476	1,010		
	Total	482,472	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	Between Groups	3,249	2	1,625	,778	,460
	Within Groups	993,962	476	2,088		
	Total	997,211	478			

η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης	Between Groups	2,487	2	1,244	,555	,575
	Within Groups	1067,346	476	2,242		
	Total	1069,833	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-υποχρέωση	Between Groups	1,451	2	,726	,405	,667
	Within Groups	845,336	472	1,791		
	Total	846,787	474			

Στον **Πίνακα 39**, παρουσιάζεται η Ανάλυση Διακύμανσης για κάθε μεταβλητή, ανάλογα με την θέση που κατέχουν οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικός, διοικητική θέση, άλλη θέση ευθύνης).

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$ για τις εξής μεταβλητές: «ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας», «ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο», «κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-βελτίωση πρακτικής στην τάξη», «κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-παρακίνηση από συνάδελφο», «θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας», «θέματα-διοικητικά», «μεικτό μοντέλο», «δια ζώσης», «σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη ενημέρωσης».

Post Hoc Tests κατά προσαρμογή Bonferroni

Πίνακας 40: Ενημέρωση για επιμορφωτικές δράσεις- Σχολείο

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) τι θέση κατέχετε	(J) τι θέση κατέχετε	Mean Difference	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper

			(I-J)			Bound	Bound
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας	εκπαιδευτικός	διοικητική θέση	-,605*	,159	,000	-,99	-,22
		άλλη θέση ευθύνης	,421	,392	,850	-,52	1,36
	διοικητική θέση	εκπαιδευτικός	,605*	,159	,000	,22	,99
		άλλη θέση ευθύνης	1,026*	,418	,044	,02	2,03
	άλλη θέση ευθύνης	εκπαιδευτικός	-,421	,392	,850	-1,36	,52
		διοικητική θέση	- 1,026*	,418	,044	-2,03	-,02

Στον Πίνακα 40, εφαρμόσαμε την Τεχνική των Πολλαπλών Συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές. Συγκρίναμε τους Μ.Ο. των δειγμάτων ανά δύο, σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυαδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή «ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν διοικητική θέση και της ομάδας εκπαιδευτικών που δεν έχουν ή που έχουν άλλη θέση ευθύνης. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 41: Ενημέρωση για επιμορφωτικές δράσεις-Διαδίκτυο

Multiple Comparisons						
Bonferroni						
Dependent Variable	(I) τι θέση κατέχετε	(J) τι θέση κατέχετε	Mean Differenc	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval

			e (I-J)			Lower Bound	Upper Bound
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο	εκπαιδευτικός	διοικητική θέση	-,743 [*]	,222	,003	-1,28	-,21
		άλλη θέση ευθύνης	-,730	,547	,549	-2,04	,59
	διοικητική θέση	εκπαιδευτικός	,743 [*]	,222	,003	,21	1,28
		άλλη θέση ευθύνης	,013	,584	1,000	-1,39	1,42
	άλλη θέση ευθύνης	εκπαιδευτικός	,730	,547	,549	-,59	2,04
		διοικητική θέση	-,013	,584	1,000	-1,42	1,39

Με βάση τον **Πίνακα 41**, για τη μεταβλητή «ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν διοικητική θέση και της ομάδας εκπαιδευτικών που δεν έχουν. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 42: Κριτήριο επιλογής η βελτίωση πρακτικής στη τάξη

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) τι θέση κατέχετε	(J) τι θέση κατέχετε	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-	εκπαιδευτικός	διοικητική θέση	,676 [*]	,256	,026	,06	1,29
		άλλη θέση ευθύνης	-,432	,669	1,000	-2,04	1,18

βελτίωση πρακτικής στην τάξη	διοικητική θέση	εκπαιδευτικός	-,676*	,256	,026	- 1,29	-,06
		άλλη θέση ευθύνης	-1,108	,708	,355	- 2,81	,59
	άλλη θέση ευθύνης	εκπαιδευτικός	,432	,669	1,000	- 1,18	2,04
		διοικητική θέση	1,108	,708	,355	-,59	2,81

Με βάση τον **Πίνακα 42**, για τη μεταβλητή «κριτήριο επιλογής η βελτίωση της πρακτικής στην τάξη» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν διοικητική θέση και της ομάδας εκπαιδευτικών που δεν έχουν. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 43: Κριτήριο επιλογής -παρακίνηση από συνάδελφο

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) τι θέση κατέχετε	(J) τι θέση κατέχετε	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος- παρακίνηση από συνάδελφο	εκπαιδευτικός	διοικητική θέση	,459	,193	,054	-,01	,92
		άλλη θέση ευθύνης	,891	,505	,235	-,32	2,11
	διοικητική θέση	εκπαιδευτικός	-,459	,193	,054	-,92	,01
		άλλη θέση ευθύνης	,432	,535	1,000	-,85	1,72
	άλλη θέση	εκπαιδευτικός	-,891	,505	,235	-2,11	,32

	ευθύνης	διοικητική θέση	-,432	,535	1,000	-1,72	,85
--	---------	--------------------	-------	------	-------	-------	-----

Με βάση τον **Πίνακα 43**, για τη μεταβλητή «κριτήριο επιλογής η παρακίνηση από συνάδελφο» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν διοικητική θέση και της ομάδας εκπαιδευτικών που δεν έχουν. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 44: Θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) τι θέση κατέχετε	(J) τι θέση κατέχετε	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας	εκπαιδευτικός	διοικητική θέση	,895 [*]	,268	,003	,25	1,54
		άλλη θέση ευθύνης	,382	,702	1,000	-1,30	2,07
	διοικητική θέση	εκπαιδευτικός	-,895 [*]	,268	,003	-1,54	-,25
		άλλη θέση ευθύνης	-,514	,743	1,000	-2,30	1,27
	άλλη θέση ευθύνης	εκπαιδευτικός	-,382	,702	1,000	-2,07	1,30
		διοικητική θέση	,514	,743	1,000	-1,27	2,30

Με βάση τον **Πίνακα 44**, για τη μεταβλητή «Θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν διοικητική θέση και της ομάδας εκπαιδευτικών που δεν έχουν. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 45: Θέματα- Διοικητικά

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) τι θέση κατέχετε	(J) τι θέση κατέχετε	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
θέματα- διοικητικά	εκπαιδευτικός	διοικητική θέση	-,950 [*]	,143	,000	-1,29	-,61
		άλλη θέση ευθύνης	,239	,373	1,000	-,66	1,14
	διοικητική θέση	εκπαιδευτικός	,950 [*]	,143	,000	,61	1,29
		άλλη θέση ευθύνης	1,189 [*]	,395	,008	,24	2,14
	άλλη θέση ευθύνης	εκπαιδευτικός	-,239	,373	1,000	-1,14	,66
		διοικητική θέση	-1,189 [*]	,395	,008	-2,14	-,24

Με βάση τον **Πίνακα 45**, για τη μεταβλητή «Θέματα-Διοικητικά» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν διοικητική θέση και της ομάδας εκπαιδευτικών που δεν έχουν. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 46: Πλαίσιο- Δια ζώσης

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) τι θέση κατέχετε	(J) τι θέση κατέχετε	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper

						Bound	Bound
δια ζώσης	εκπαιδευτικός	διοικητική θέση	-,063	,060	,892	-,21	,08
		άλλη θέση ευθύνης	,456*	,157	,011	,08	,83
	διοικητική θέση	εκπαιδευτικός	,063	,060	,892	-,08	,21
		άλλη θέση ευθύνης	,519*	,166	,006	,12	,92
	άλλη θέση ευθύνης	εκπαιδευτικός	-,456*	,157	,011	-,83	-,08
		διοικητική θέση	-,519*	,166	,006	-,92	-,12

Με βάση τον **Πίνακα 46**, για τη μεταβλητή «παρακολούθηση δια ζώσης» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν άλλη θέση ευθύνης και της ομάδας εκπαιδευτικών που δεν έχουν ή έχουν διοικητική θέση. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 47: Μεικτό μοντέλο

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) τι θέση κατέχετε	(J) τι θέση κατέχετε	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
μεικτό μοντέλο	εκπαιδευτικός	διοικητική θέση	-,079	,052	,385	-,20	,05
		άλλη θέση ευθύνης	,294	,136	,095	-,03	,62
	διοικητική	εκπαιδευτικός	,079	,052	,385	-,05	,20

	θέση	άλλη θέση ευθύνης	,373*	,144	,030	,03	,72
	άλλη θέση ευθύνης	εκπαιδευτικός	-,294	,136	,095	-,62	,03
		διοικητική θέση	-,373*	,144	,030	-,72	-,03

Με βάση τον **Πίνακα 47**, για τη μεταβλητή «παρακολούθηση με μεικτό μοντέλο» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν διοικητική θέση και της ομάδας εκπαιδευτικών που έχουν άλλη θέση ευθύνης. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 48: Εμπόδια – έλλειψη ενημέρωσης

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) τι θέση κατέχετε	(J) τι θέση κατέχετε	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη ενημέρωσης	εκπαιδευτικός	διοικητική θέση	,577*	,200	,013	,10	1,06
		άλλη θέση ευθύνης	,217	,487	1,000	-,95	1,39
	διοικητική θέση	εκπαιδευτικός	-,577*	,200	,013	-1,06	-,10
		άλλη θέση ευθύνης	-,360	,521	1,000	-1,61	,89
	άλλη θέση ευθύνης	εκπαιδευτικός	-,217	,487	1,000	-1,39	,95
		διοικητική θέση	,360	,521	1,000	-,89	1,61

Με βάση τον **Πίνακα 48**, για τη μεταβλητή «Εμπόδια επιμόρφωσης-έλλειψη ενημέρωσης» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν διοικητική θέση και της ομάδας εκπαιδευτικών που δεν έχουν. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 49 : Συγκρίσεις μέσων όρων ανάλογα με την περιοχή του σχολείου των συμμετεχόντων (Oneway Anova)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας	Between Groups	3,492	2	1,746	1,872	,155
	Within Groups	454,149	487	,933		
	Total	457,641	489			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από τους συναδέλφους/φίλους	Between Groups	1,072	2	,536	,314	,730
	Within Groups	828,634	486	1,705		
	Total	829,706	488			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο	Between Groups	4,923	2	2,461	1,360	,258
	Within Groups	879,315	486	1,809		
	Total	884,237	488			
ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από αλλού	Between Groups	2,042	2	1,021	,578	,595
	Within Groups	8,833	5	1,767		
	Total	10,875	7			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σύμβουλο	Between Groups	7,130	2	3,565	2,679	,070
	Within Groups	555,010	417	1,331		
	Total	562,140	419			

τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Δευτεροβάθμια Διεύθυνση	Between Groups	,341	2	,171	,172	,842
	Within Groups	413,173	417	,991		
	Total	413,514	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Υπουργείο Παιδείας	Between Groups	3,268	2	1,634	2,416	,091
	Within Groups	282,122	417	,677		
	Total	285,390	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Πανεπιστήμιο	Between Groups	5,974	2	2,987	2,003	,136
	Within Groups	621,874	417	1,491		
	Total	627,848	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΠΕΚ	Between Groups	,387	2	,194	1,111	,330
	Within Groups	72,611	417	,174		
	Total	72,998	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΚΠΕ	Between Groups	,301	2	,150	,459	,632
	Within Groups	136,582	417	,328		
	Total	136,883	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση	Between Groups	7,176	2	3,588	4,422	,013
	Within Groups	338,336	417	,811		
	Total	345,512	419			

τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Σχολείο	Between Groups	,525	2	,262	,221	,802
	Within Groups	494,666	417	1,186		
	Total	495,190	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα	Between Groups	7,256	2	3,628	3,976	,019
	Within Groups	380,484	417	,912		
	Total	387,740	419			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από άλλο	Between Groups	11,309	2	5,655	4,579	,017
	Within Groups	41,988	34	1,235		
	Total	53,297	36			
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από κανέναν	Between Groups	,000	2	,000	.	.
	Within Groups	,000	70	,000		
	Total	,000	72			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-αξιοπιστία φορέα/εισηγητών	Between Groups	13,525	2	6,762	2,993	,051
	Within Groups	939,816	416	2,259		
	Total	953,341	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-ενδιαφέρον θέμα	Between Groups	3,020	2	1,510	,830	,437
	Within Groups	757,057	416	1,820		
	Total	760,076	418			

κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-πιστοποίηση	Between Groups	4,192	2	2,096	,842	,432
	Within Groups	1035,823	416	2,490		
	Total	1040,014	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-δωρεάν πρόγραμμα	Between Groups	8,898	2	4,449	1,650	,193
	Within Groups	1121,389	416	2,696		
	Total	1130,286	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-βελτίωση πρακτικής στην τάξη	Between Groups	8,653	2	4,326	1,944	,144
	Within Groups	926,025	416	2,226		
	Total	934,678	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	Between Groups	,034	2	,017	,008	,992
	Within Groups	912,491	416	2,193		
	Total	912,525	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-τόπος υλοποίησης	Between Groups	12,986	2	6,493	2,659	,071
	Within Groups	1016,007	416	2,442		
	Total	1028,993	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-χρόνος υλοποίησης	Between Groups	7,725	2	3,863	1,596	,204
	Within Groups	1006,623	416	2,420		
	Total	1014,348	418			

κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-μέθοδος υλοποίησης	Between Groups	13,943	2	6,971	2,802	,062
	Within Groups	1034,840	416	2,488		
	Total	1048,783	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-παρακίνηση από συνάδελφο	Between Groups	3,986	2	1,993	1,563	,211
	Within Groups	530,301	416	1,275		
	Total	534,286	418			
κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-άλλος λόγος	Between Groups	,000	1	,000	,000	1,000
	Within Groups	2,000	2	1,000		
	Total	2,000	3			
θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας	Between Groups	36,309	2	18,155	7,542	,001
	Within Groups	1001,399	416	2,407		
	Total	1037,709	418			
θέματα-παιδαγωγικά	Between Groups	3,374	2	1,687	,699	,498
	Within Groups	1003,624	416	2,413		
	Total	1006,998	418			
θέματα-διδακτικά	Between Groups	8,686	2	4,343	1,896	,151
	Within Groups	952,693	416	2,290		
	Total	961,379	418			

θέματα-διοικητικά	Between Groups	,121	2	,060	,079	,924
	Within Groups	317,025	416	,762		
	Total	317,146	418			
θέματα-προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων	Between Groups	3,370	2	1,685	,815	,443
	Within Groups	859,675	416	2,067		
	Total	863,045	418			
θέματα-γενικότερου οικονομικο-κοινωνικού ενδιαφέροντος	Between Groups	4,814	2	2,407	1,829	,162
	Within Groups	547,501	416	1,316		
	Total	552,315	418			
δια ζώσης	Between Groups	,000	2	,000	,002	,998
	Within Groups	51,387	415	,124		
	Total	51,388	417			
εξ αποστάσεως	Between Groups	,059	2	,030	,233	,792
	Within Groups	52,744	415	,127		
	Total	52,804	417			
μεικτό μοντέλο	Between Groups	,071	2	,035	,382	,683
	Within Groups	38,506	415	,093		
	Total	38,577	417			

στο δικό σας ή κοντινό σχολείο	Between Groups	,975	2	,487	1,971	,141
	Within Groups	103,577	419	,247		
	Total	104,552	421			
στα πλαίσια του Νομού σας	Between Groups	,642	2	,321	1,324	,267
	Within Groups	101,614	419	,243		
	Total	102,256	421			
εκτός του Νομού σας	Between Groups	,021	2	,011	,061	,941
	Within Groups	73,592	419	,176		
	Total	73,614	421			
διαδικτυακά	Between Groups	,048	2	,024	,145	,865
	Within Groups	69,601	419	,166		
	Total	69,649	421			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-θεωρητική	Between Groups	1,529	2	,765	,356	,701
	Within Groups	903,905	421	2,147		
	Total	905,434	423			
μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-βιωματική	Between Groups	2,319	2	1,160	,526	,591
	Within Groups	927,678	421	2,204		
	Total	929,998	423			

μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως μεικτή	Between Groups	3,436	2	1,718	,725	,485
	Within Groups	998,165	421	2,371		
	Total	1001,601	423			
διάρκεια-λίγων ωρών	Between Groups	,244	2	,122	,519	,596
	Within Groups	98,879	421	,235		
	Total	99,123	423			
διάρκεια-ημερήσια	Between Groups	1,457	2	,728	3,625	,027
	Within Groups	84,581	421	,201		
	Total	86,038	423			
διάρκεια-διήμερο-τριήμερο	Between Groups	,483	2	,241	1,609	,201
	Within Groups	63,168	421	,150		
	Total	63,651	423			
διάρκεια-εβδομαδιαία	Between Groups	,067	2	,033	,439	,645
	Within Groups	32,044	421	,076		
	Total	32,111	423			
διάρκεια-μηνιαία	Between Groups	,301	2	,150	1,893	,152
	Within Groups	33,470	421	,080		
	Total	33,771	423			

διάρκεια-6μηνο	Between Groups	,612	2	,306	2,726	,067
	Within Groups	47,254	421	,112		
	Total	47,866	423			
διάρκεια-ετήσια	Between Groups	,216	2	,108	2,302	,101
	Within Groups	19,744	421	,047		
	Total	19,960	423			
διάρκεια-πολυετής	Between Groups	,029	2	,015	,528	,590
	Within Groups	11,631	421	,028		
	Total	11,660	423			
εντός σχολικού ωραρίου	Between Groups	10,818	2	5,409	2,790	,063
	Within Groups	818,161	422	1,939		
	Total	828,979	424			
εκτός σχολικού ωραρίου	Between Groups	20,453	2	10,227	4,799	,009
	Within Groups	899,312	422	2,131		
	Total	919,765	424			
τα έξοδα καλύφθηκαν από εσάς	Between Groups	6,101	2	3,050	1,320	,268
	Within Groups	970,325	420	2,310		
	Total	976,426	422			

τα έξοδα καλύφθηκαν από επιμορφωτικό φορέα	Between Groups	3,249	2	1,625	2,697	,069
	Within Groups	253,025	420	,602		
	Total	256,274	422			
τα έξοδα καλύφθηκαν και από τους δύο	Between Groups	2,730	2	1,365	2,940	,054
	Within Groups	195,014	420	,464		
	Total	197,745	422			
μορφή πιστοποίησης-βεβαίωση	Between Groups	,320	2	,160	,892	,411
	Within Groups	75,564	421	,179		
	Total	75,884	423			
μορφή πιστοποίησης-πιστωτικές μονάδες	Between Groups	,490	2	,245	1,488	,227
	Within Groups	69,246	421	,164		
	Total	69,736	423			
μορφή πιστοποίησης-δεύτερο/ τρίτο πτυχίο	Between Groups	,007	2	,003	,208	,812
	Within Groups	6,878	421	,016		
	Total	6,884	423			
μορφή πιστοποίησης-Μεταπτυχιακό	Between Groups	,012	2	,006	,209	,811
	Within Groups	11,649	421	,028		
	Total	11,660	423			

μορφή πιστοποίησης-Διδακτορικό	Between Groups	,038	2	,019	1,648	,194
	Within Groups	4,902	420	,012		
	Total	4,941	422			
μορφή πιστοποίησης-καμιά	Between Groups	,720	2	,360	2,030	,133
	Within Groups	74,629	421	,177		
	Total	75,349	423			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες	Between Groups	8,385	2	4,192	2,465	,086
	Within Groups	809,477	476	1,701		
	Total	817,862	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων	Between Groups	,735	2	,367	,219	,803
	Within Groups	797,658	476	1,676		
	Total	798,392	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-συνεργασία με συναδέλφους	Between Groups	3,948	2	1,974	1,054	,349
	Within Groups	891,376	476	1,873		
	Total	895,324	478			
αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-Πανεπιστημιακές Σπουδές	Between Groups	4,596	2	2,298	,836	,434
	Within Groups	1308,260	476	2,748		
	Total	1312,856	478			

αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από-ατομική δράση	Between Groups	5,724	2	2,862	2,066	,128
	Within Groups	659,466	476	1,385		
	Total	665,190	478			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-απουσία ελεύθερου χρόνου	Between Groups	,254	2	,127	,067	,936
	Within Groups	911,808	478	1,908		
	Total	912,062	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-οικονομικοί λόγοι	Between Groups	12,271	2	6,135	2,837	,060
	Within Groups	1033,858	478	2,163		
	Total	1046,129	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη ενημέρωσης	Between Groups	2,812	2	1,406	,988	,373
	Within Groups	680,186	478	1,423		
	Total	682,998	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-έλλειψη κινήτρων	Between Groups	3,720	2	1,860	1,193	,304
	Within Groups	745,016	478	1,559		
	Total	748,736	480			
σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-επαγγελματική εξουθένωση	Between Groups	20,748	2	10,374	4,755	,009
	Within Groups	1042,812	478	2,182		
	Total	1063,559	480			

η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-προσωπικά ενδιαφέροντα	Between Groups	,839	2	,420	,415	,661
	Within Groups	481,632	476	1,012		
	Total	482,472	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-επαγγελματική εξέλιξη-προαγωγή	Between Groups	1,326	2	,663	,317	,729
	Within Groups	995,885	476	2,092		
	Total	997,211	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης	Between Groups	14,493	2	7,246	3,268	,039
	Within Groups	1055,340	476	2,217		
	Total	1069,833	478			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-υποχρέωση	Between Groups	3,919	2	1,960	1,097	,335
	Within Groups	842,868	472	1,786		
	Total	846,787	474			
η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-άλλο	Between Groups	,167	1	,167	,333	,667
	Within Groups	,500	1	,500		
	Total	,667	2			

Στον **Πίνακα 49**, παρουσιάζεται η Ανάλυση Διακύμανσης για κάθε μεταβλητή, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου (αστικό, ημιαστικό, ορεινό).

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$ για τις εξής μεταβλητές: «παρακολουθήσατε επιμορφωτικά

προγράμματα από Επιστημονική Ένωση», «παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα», «παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από άλλο», «κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-αξιοπιστία φορέα/εισηγητών», «θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας», «διάρκεια-ημερήσια», «εκτός σχολικού ωραρίου», «σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-επαγγελματική εξουθένωση», «η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης».

Post Hoc Tests κατά προσαρμογή Bonferroni

Πίνακας 50: Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων - Φορέας

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) σχολείο-περιοχή	(J) σχολείο-περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση	αστικό	ημιαστικό	,102	,099	,913	-,14	,34
		ορεινό	,403*	,137	,010	,07	,73
	ημιαστικό	αστικό	-,102	,099	,913	-,34	,14
		ορεινό	,302	,127	,054	,00	,61
	ορεινό	αστικό	-,403*	,137	,010	-,73	-,07
		ημιαστικό	-,302	,127	,054	-,61	,00
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα	αστικό	ημιαστικό	,294*	,105	,016	,04	,55
		ορεινό	,226	,145	,357	-,12	,57
	ημιαστικό	αστικό	-,294*	,105	,016	-,55	-,04
		ορεινό	-,068	,135	1,000	-,39	,26
	ορεινό	αστικό	-,226	,145	,357	-,57	,12

		ημιαστικό	,068	,135	1,000	-,26	,39
τη φετινή σχολική χρονιά παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από άλλο	αστικό	ημιαστικό	-1,315*	,462	,022	-2,48	-,15
		ορεινό	-,500	,556	1,000	-1,90	,90
	ημιαστικό	αστικό	1,315*	,462	,022	,15	2,48
		ορεινό	,815	,462	,259	-,35	1,98
	ορεινό	αστικό	,500	,556	1,000	-,90	1,90
		ημιαστικό	-,815	,462	,259	-1,98	,35

Στον **Πίνακα 50**, εφαρμόσαμε την Τεχνική των Πολλαπλών Συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές. Συγκρίναμε τους Μ.Ο. των δειγμάτων ανά δύο, σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυαδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή «παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικά σχολεία και της ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ορεινά. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή «παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από Ιδιωτικό Φορέα» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικά σχολεία και της ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ημιαστικά. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή «παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από άλλο φορέα» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ημιαστικά σχολεία και της ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικά. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 51: Θέματα

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) σχολείο-περιοχή	(J) σχολείο-περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας	αστικό	ημιαστικό	,159	,171	1,000	-,25	,57
		ορεινό	,900 [*]	,238	,001	,33	1,47
	ημιαστικό	αστικό	-,159	,171	1,000	-,57	,25
		ορεινό	,741 [*]	,221	,003	,21	1,27
	ορεινό	αστικό	-,900 [*]	,238	,001	-1,47	-,33
		ημιαστικό	-,741 [*]	,221	,003	-1,27	-,21

Για τη μεταβλητή «θέματα- γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ορεινά σχολεία και της ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικά και ημιαστικά. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 52: Διάρκεια

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) σχολείο-περιοχή	(J) σχολείο-περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
διάρκεια-ημερήσια	αστικό	ημιαστικό	-,006	,049	1,000	-,12	,11
		ορεινό	,161	,068	,057	,00	,33

	ημιαστικό	αστικό	,006	,049	1,000	-,11	,12
		ορεινό	,167 [*]	,064	,028	,01	,32
	ορεινό	αστικό	-,161	,068	,057	-,33	,00
		ημιαστικό	-,167 [*]	,064	,028	-,32	-,01

Για τη μεταβλητή «διάρκεια- ημερήσια» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ημιαστικά σχολεία και της ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ορεινά. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 53: Χρόνος – εκτός σχολικού ωραρίου

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) σχολείο-περιοχή	(J) σχολείο-περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
εκτός σχολικού ωραρίου	αστικό	ημιαστικό	-,483 [*]	,159	,007	-,86	-,10
		ορεινό	-,417	,223	,186	-,95	,12
	ημιαστικό	αστικό	,483 [*]	,159	,007	,10	,86
		ορεινό	,066	,208	1,000	-,43	,57
	ορεινό	αστικό	,417	,223	,186	-,12	,95
		ημιαστικό	-,066	,208	1,000	-,57	,43

Για τη μεταβλητή «παρακολούθηση εκτός σχολικού ωραρίου» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικά σχολεία και της ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ημιαστικά. Η πρώτη παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 54: Εμπόδια παρακολούθησης – επαγγελματική εξουθένωση

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) σχολείο-περιοχή	(J) σχολείο-περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε- επαγγελματική εξουθένωση	αστικό	ημιαστικό	-,107	,151	1,000	-,47	,26
		ορεινό	-,636 [*]	,212	,008	-1,15	-,13
	ημιαστικό	αστικό	,107	,151	1,000	-,26	,47
		ορεινό	-,530 [*]	,198	,023	-1,01	-,05
	ορεινό	αστικό	,636 [*]	,212	,008	,13	1,15
		ημιαστικό	,530 [*]	,198	,023	,05	1,01

Για τη μεταβλητή «εμπόδια παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων-επαγγελματική εξουθένωση» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ορεινά σχολεία και της ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικά και ημιαστικά. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 55: Επιθυμία επιμόρφωσης

Multiple Comparisons							
Bonferroni							
Dependent Variable	(I) σχολείο-περιοχή	(J) σχολείο-περιοχή	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
η επιθυμία για	αστικό	ημιαστικό	-,261	,152	,261	-,63	,10

επιμόρφωση ξεκινά από- ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης		ορεινό	-,525 [*]	,214	,043	-1,04	-,01
	ημιαστικό	αστικό	,261	,152	,261	-,10	,63
		ορεινό	-,265	,200	,559	-,74	,22
	ορεινό	αστικό	,525 [*]	,214	,043	,01	1,04
		ημιαστικό	,265	,200	,559	-,22	,74

Για τη μεταβλητή «επιθυμία επιμόρφωσης ξεκινά από ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ορεινά σχολεία και της ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικά. Η πρώτη παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

9.5. Συνολική παρουσίαση και αποτίμηση των αποτελεσμάτων

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-15 οι εκπαιδευτικοί του Ν. Κορινθίας κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις. Για τις επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες συμμετείχαν τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Τα 490 ερωτηματολόγια με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Οι πληροφορίες του δείγματος είχαν ως στόχο να αποτυπώσουν την **ποιότητα** των επιμορφωτικών δράσεων που παρακολούθησαν, την **πρόσβαση** σε αυτές και τη **χρηματοδότησή** τους. Μελετώντας και αναλύοντας καθένα από τα ερωτηματολόγια αξιοποιήθηκαν οι πληροφορίες που αναφέρονταν σε αυτούς τους τρεις άξονες (ποιότητα, πρόσβαση, χρηματοδότηση). Έτσι, από κάθε ερωτηματολόγιο ως προς την ποιότητα ελήφθησαν πληροφορίες για τον φορέα διοργάνωσης της επιμορφωτικής δράσης, τη μορφή της δράσης, το θέμα, τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε και την πιστοποίηση. Ως προς την πρόσβαση αξιοποιήθηκαν πληροφορίες που αναφέρονταν στην πληροφόρηση, στον τόπο και στον χρόνο των δράσεων, ενώ ως προς τη χρηματοδότηση οι πληροφορίες που παρείχε για τον φορέα χρηματοδότησης.

i. Δημογραφικά στοιχεία

Σύμφωνα με στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Ν. Κορινθίας το σχολικό έτος 2014-15 υπηρετούσαν 952 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 869 ήταν μόνιμοι και οι 83 ήταν αναπληρωτές. Από τους 952 συνολικά εκπαιδευτικούς 387 ήταν άνδρες και 565 γυναίκες.

Με βάση τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας έλαβε μέρος στην έρευνα το 51% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας (490 άτομα). Εκπροσωπήθηκαν επαρκώς οι εκπαιδευτικοί ως προς το φύλο (37% άνδρες και 63% γυναίκες), ως προς την εργασιακή τους σχέση (μόνιμοι 90%, αναπληρωτές 8% και ωρομίσθιοι 2%), ως προς τις ειδικότητες, ως προς την περιοχή των σχολείων (αστικά 32%, ημιαστικά 53% και ορεινά 15%), ως προς την προϋπηρεσία (1-10 έτη 35,3%, 11-20 έτη 35,7%, 21-30 έτη 25,5% και πάνω από 31 έτη 3,5%) και ως προς τη θέση που κατέχουν (εκπαιδευτικοί χωρίς διοικητική θέση 90,8%, σε διοικητική θέση 8% και σε άλλη θέση ευθύνης 1,2%). Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών

του Ν. Κορινθίας έχουν αυξημένα προσόντα, καθώς σε ποσοστό 20% κατέχουν και άλλο πτυχίο, 25,5% μεταπτυχιακό και 2,4% διδακτορικό. Επομένως, θεωρείται ένα επαρκές δείγμα για την έρευνα, έτσι ώστε να εξαχθούν χρήσιμα και ασφαλή συμπεράσματα σε μεγάλο βαθμό αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.

ii. Επιμορφωτικές δράσεις

Με βάση τις συχνότητες των απαντήσεων που λάβαμε από τους συμμετέχοντες, τα περιγραφικά στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων, τις διαφορές ως προς το φύλο και τις συγκρίσεις Μ.Ο. ανάλογα με την εργασιακή σχέση, τα έτη προϋπηρεσίας, τη θέση των συμμετεχόντων και την περιοχή των σχολείων που υπηρετούν προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατά τη σχολική χρονιά 2014-15 ενημερώθηκαν κυρίως από το σχολείο τους για τις επιμορφωτικές δράσεις και από το διαδίκτυο, ενώ λιγότερο από τους συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα, από το σχολείο ενημερώθηκαν περισσότερο οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και αυτοί που κατέχουν διοικητική θέση, ενώ το προβάδισμα της ενημέρωσης από το διαδίκτυο έχουν οι γυναίκες, οι κατέχοντες διοικητική θέση και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, δηλαδή αυτοί που έχουν 1-10 χρόνια προϋπηρεσία.

Η παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων κατά το σχολικό έτος 2014-15 μπορεί να χαρακτηριστεί χαμηλή, με βάση τους φορείς από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της Κορινθίας παρακολούθησαν κάποια επιμόρφωση. Ο Σύμβουλος, το σχολείο και το Πανεπιστήμιο κατέχουν τις πρώτες θέσεις. Πιο συγκεκριμένα, από το Σύμβουλο παρακολούθησαν επιμόρφωση περισσότερο οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και αυτοί που έχουν 11-20 χρόνια προϋπηρεσία και από το Πανεπιστήμιο περισσότερο οι γυναίκες. Τέλος, περισσότερο οι ωρομίσθιοι και οι εκπαιδευτικοί των αστικών και ημιαστικών σχολείων παρακολούθησαν επιμόρφωση από Επιστημονική Ένωση και από ιδιωτικούς φορείς.

Τα κυριότερα κριτήρια επιλογής παρακολούθησης επιμορφωτικών δράσεων κατά αύξουσα σειρά προτίμησης ήταν το ενδιαφέρον θέμα, η βελτίωση πρακτικής στην τάξη, ο αξιόπιστος φορέας, ο τόπος υλοποίησης, και ακολουθούν ο χρόνος υλοποίησης, η μέθοδος, το δωρεάν πρόγραμμα και η πιστοποίηση, ενώ φαίνεται να μην αποτελούν ιδιαίτεροι κίνητρο η προαγωγή και η παρακίνηση από τον συνάδελφο.

Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες επιλέγουν περισσότερο από τους άνδρες με κριτήριο την αξιοπιστία του φορέα, το ενδιαφέρον θέμα, την πιστοποίηση, την επαγγελματική εξέλιξη, το δωρεάν πρόγραμμα, τη βελτίωση της πρακτικής στην τάξη, τον τόπο υλοποίησης και τη μέθοδο. Η πιστοποίηση ενδιαφέρει περισσότερο και αποτελεί κίνητρο για νεότερους εκπαιδευτικούς και η βελτίωση πρακτικής στην τάξη και η παρακίνηση από συνάδελφο αποτελεί κίνητρο περισσότερο για τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν διοικητική θέση.

Τα θέματα που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν κυρίως στο γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας και ακολουθούν τα παιδαγωγικά και διδακτικά, ενώ λιγότερο παρακολούθησαν θέματα προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και ακόμα λιγότερο γενικότερου ενδιαφέροντος και διοικητικά. Πιο συγκεκριμένα, τα γνωστικά θέματα ειδικότητας φαίνεται να παρακολουθούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν διοικητική θέση και αυτοί που υπηρετούν σε αστικά και ημιαστικά σχολεία. Τα παιδαγωγικά, διδακτικά και τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων προτιμούν περισσότερο οι γυναίκες. Τέλος, τα διοικητικά θέματα επέλεξαν να παρακολουθήσουν περισσότερο οι άνδρες, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 31 χρόνια προϋπηρεσία και αυτοί που κατείχαν διοικητικές θέσεις.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα και πολύ λίγοι εξ αποστάσεως και με μεικτό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, δια ζώσης επιμόρφωση παρακολούθησαν περισσότερο οι μόνιμοι και οι αναπληρωτές, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 21-30 έτη και οι κατέχοντες διοικητική θέση. Εξ αποστάσεως προγράμματα παρακολούθησαν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (1-10 έτη προϋπηρεσία), ενώ το μεικτό μοντέλο παρακολούθησαν περισσότερο οι ωρομίσθιοι, οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί και αυτοί που δεν κατείχαν διοικητικές θέσεις.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του Ν. Κορινθίας παρακολούθησαν επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο του Νομού τους και αρκετοί στο δικό τους ή σε κοντινό σχολείο. Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν επιμόρφωση εκτός Νομού και ακόμα λιγότεροι διαδικτυακά, κυρίως τη μορφή αυτή προτίμησαν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (1-10 έτη προϋπηρεσία).

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε περισσότερο στην επιμόρφωση που παρακολούθησαν ήταν η θεωρητική. Η βιωματική μέθοδος κατέχει την τελευταία θέση και αξιοποιήθηκε από προγράμματα που παρακολούθησαν οι ωρομίσθιοι.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολικού ωραρίου και μάλιστα παρατηρείται προβάδισμα σε προγράμματα μικρής διάρκειας (λίγων ωρών), ενώ τα μεγαλύτερης διάρκειας δεν φαίνεται να προτιμήθηκαν (διήμερα, εβδομαδιαία, μηνιαία, εξάμηνο, ετήσια). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι άνδρες προτίμησαν τα προγράμματα εντός σχολικού ωραρίου, ενώ οι γυναίκες και εκπαιδευτικοί των ημιαστικών σχολείων περισσότερο τα εκτός σχολικού ωραρίου. Τα μικρής διάρκειας προγράμματα, π.χ. ημερήσια, τα παρακολούθησαν περισσότερο εκπαιδευτικοί ημιαστικών σχολείων, ενώ τα μεγαλύτερης διάρκειας, π.χ. εξάμηνα, ετήσια, προτιμήθηκαν από τις γυναίκες, από τους ωρομίσθιους και τους αναπληρωτές.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κάλυψαν οι ίδιοι το κόστος της επιμόρφωσης και ιδιαίτερα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έλαβαν βεβαίωση για τη συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές δράσεις και ένα υψηλό ποσοστό (20%) δεν έλαβε καμία πιστοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες επέλεξαν περισσότερο προγράμματα με πιστωτικές μονάδες, βεβαίωση έλαβαν περισσότερο οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι ωρομίσθιοι επέλεξαν το διδακτορικό.

iii. Επαγγελματική ανάπτυξη

Άτυπες μορφές περισσότερο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η ατομική δράση, δηλαδή η εμπειρία τους και η προσωπική αναζήτηση έχει την κυρίαρχη θέση και ακολουθεί η συνεργασία με συναδέλφους. Οι πιο τυπικές μορφές ανάπτυξης (σεμινάρια, σχολικές δραστηριότητες, σπουδές) ακολουθούν. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες αναπτύχθηκαν επαγγελματικά περισσότερο από τους άνδρες συμμετέχοντας σε περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα και από ατομική δράση, η οποία παρουσιάζει υψηλά ποσοστά στους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη για τους νεότερους εκπαιδευτικούς (1-10 έτη προϋπηρεσίας) καθώς και τους αναπληρωτές και τους

ωρομίσθιους οι πανεπιστημιακές σπουδές θεωρούνται ο σημαντικότερος παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τις πρώτες θέσεις ως προς τα εμπόδια παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων καταλαμβάνουν η απουσία ελεύθερου χρόνου, οι οικονομικοί λόγοι και η επαγγελματική εξουθένωση. Το προβάδισμα στην απουσία ελεύθερου χρόνου έχουν οι γυναίκες, ενώ οι άνδρες θεωρούν εμπόδια περισσότερο τους οικονομικούς λόγους, την απουσία κινήτρων και την επαγγελματική εξουθένωση. Η έλλειψη ενημέρωσης, αν και κατέχει γενικά την τελευταία θέση ως εμπόδιο, αποτελεί για τους αναπληρωτές, τους νεότερους εκπαιδευτικούς με 1-10 έτη προϋπηρεσίας και τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν διοικητική θέση, σημαντικό εμπόδιο συμμετοχής στις επιμορφωτικές δράσεις. Τέλος, για τους εκπαιδευτικούς των ορεινών σχολείων εμπόδιο αποτελεί η επαγγελματική τους εξουθένωση.

Η επιθυμία για επιμόρφωση για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ξεκινά από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ακολουθούν η ανάγκη αντιμετώπισης των προβλημάτων της τάξης και η επαγγελματική εξέλιξη/προαγωγή, ενώ την τελευταία θέση κατέχει η υποχρέωση. Πιο συγκεκριμένα, για τις γυναίκες η επιθυμία τους για επιμόρφωση ξεκινά περισσότερο από την ανάγκη για αντιμετώπιση των προβλημάτων στη τάξη, από ενδιαφέρον για επαγγελματική εξέλιξη και τέλος από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Για τους αναπληρωτές και τους νεότερους εκπαιδευτικούς η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά περισσότερο από την επαγγελματική εξέλιξη/προαγωγή συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με 21-30 έτη προϋπηρεσίας που η επιθυμία ξεκινά από υποχρέωση. Τέλος, για τους εκπαιδευτικούς των ορεινών σχολείων η επιθυμία ξεκινά περισσότερο από την ανάγκη αντιμετώπισης των προβλημάτων της τάξης.

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν παρατηρείται το ίδιο ποσοστό συμμετοχής και ανταπόκρισης σε όλα τα μέρη του ερωτηματολογίου. Στο πρώτο μέρος που αναφέρεται σε δημογραφικά στοιχεία απαντά το σύνολο (100%) των ερωτηθέντων. Στο δεύτερο μέρος που αναφέρεται στις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν κατά το σχολικό έτος 2014-15 δεν απάντησε ένα ποσοστό περίπου 14,5% σε καμία από τις ερωτήσεις αυτού του μέρους. Είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν καμία επιμορφωτική δράση, γεγονός που αποδεικνύεται από την ερώτηση 9 *«τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα*

από...», όπου 71 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 14,5% επέλεξαν την απάντηση «κανένα».

Τέλος, στο τρίτο μέρος που αναφέρεται γενικότερα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μειώνονται τα παραπάνω ποσοστά μη απαντημένων ερωτήσεων και απαντά σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου το 98% των συμμετεχόντων στην έρευνα.

9.6. Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί το τρίτο από τα τρία μέρη της εμπειρικής έρευνας. Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανασχεδιάζεται προκειμένου να ανταποκριθεί στον «*Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης*», είναι αναγκαίο να διερευνηθεί ο τρόπος που βιώνουν τις αλλαγές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να εφαρμόσουν τα νέα εκπαιδευτικά προτάγματα. Οι απόψεις τους, όπως και στα δύο πρώτα μέρη, οργανώνονται με βάση τις τρεις προτεραιότητες: την **ποιότητα**, την **πρόσβαση** και τη **χρηματοδότηση**.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να καταγραφούν και να μελετηθούν οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις επιμορφωτικές δράσεις που έλαβαν μέρος και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα. Στην έρευνα συμμετείχαν 490 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας, περίπου το 51% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών του Ν. Κορινθίας, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο για τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν κατά το σχολικό έτος 2014-15 και σε τρεις ερωτήσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα (παράγοντες ανάπτυξης, εμπόδια και κίνητρα). Είναι απαραίτητο να γίνουν δύο επισημάνσεις. Η πρώτη σχετίζεται με τη δόμηση του ερωτηματολογίου η οποία τελεί σε συνάφεια με τις τρεις προτεραιότητες που αποτελούν και τη βάση της όλης εργασίας: ποιότητα, προσβασιμότητα και χρηματοδότηση. Η δεύτερη σχετίζεται με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Εκπροσωπήθηκαν επαρκώς οι εκπαιδευτικοί ως προς το φύλο, την εργασιακή τους σχέση, τις ειδικότητες, την περιοχή των σχολείων, την προϋπηρεσία και τη θέση που κατέχουν. Όμως, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, περίπου το 15%, δεν παρακολούθησε καμία επιμορφωτική δράση.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί του Ν. Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2014-15 ως προς την **ποιότητα** παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα κυρίως από τον/τη Σύμβουλο, το σχολείο και το Πανεπιστήμιο, που αφορούσαν κυρίως στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους και ακολούθησαν τα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Αξιοποιήθηκε κυρίως η εκθετική (θεωρητική) μέθοδος, η πλειοψηφία των επιμορφωτικών δράσεων πραγματοποιήθηκε δια ζώσης και οι εκπαιδευτικοί έλαβαν «Βεβαίωση» για τη συμμετοχή τους σε αυτά, ενώ ένα

ποσοστό 20% δεν έλαβε καμία πιστοποίηση. Ως προς την **πρόσβαση** τα περισσότερα προγράμματα που παρακολούθησαν υλοποιήθηκαν εντός νομού, στο σχολείο τους ή σε κοντινό σχολείο, εκτός σχολικού ωραρίου, ήταν κυρίως βραχείας διάρκειας και πληροφορήθηκαν γι' αυτά κυρίως από το σχολείο τους. Ως προς τη **χρηματοδότηση** η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν καλύψει οι ίδιοι τα έξοδά τους. Παρατηρήθηκαν κάποιες αξιολογες διαφοροποιήσεις στους νεότερους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενημερώθηκαν περισσότερο από το διαδίκτυο και λιγότερο από το σχολείο ή τους συναδέλφους, παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως ή με μεικτό μοντέλο, μεγαλύτερης διάρκειας και χρηματοδότησαν οι ίδιοι περισσότερο την επιμόρφωσή τους.

Οι θέσεις τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη ποικίλλουν και εξαρτώνται από το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή σχέση. Αρχικά, τα πρώτα κριτήρια επιλογής της επιμορφωτικής δράσης είναι το ενδιαφέρον θέμα, η αντιμετώπιση προβλημάτων της τάξης και ο αξιόπιστος φορέας, κριτήρια στα οποία πρωτοστατούν οι γυναίκες, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ως βασικό κριτήριο και την πιστοποίηση και οι έχοντες διοικητική θέση δεν ενδιαφέρονται για την βελτίωση πρακτικής στην τάξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτεύχθηκε για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς με την ατομική δράση, την προσωπική αναζήτηση και τη συνεργασία με συναδέλφους, ενώ για τους νεότερους με τις πανεπιστημιακές σπουδές. Τα εμπόδια για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι η απουσία ελεύθερου χρόνου για τις γυναίκες, τα οικονομικά και η εργασιακή εξουθένωση για τους άνδρες και για τους εκπαιδευτικούς των ορεινών σχολείων, ενώ για τους νεότερους εκπαιδευτικούς και τους αναπληρωτές η έλλειψη ενημέρωσης. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν παρακολουθεί επιμορφωτικές δράσεις από υποχρέωση αλλά οι περισσότεροι με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, την ανάγκη να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της τάξης, ενώ οι νεότεροι ενδιαφέρονται και για την προαγωγή και την εξέλιξή τους.

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η μελέτη μιας περιορισμένης περιόδου επιμορφωτικής δράσης, π.χ. ένα σχολικό έτος, δίνει πιο ομοιόμορφα αποτελέσματα, καθώς εξαρτάται από την περιοχή, τον χρόνο υλοποίησης της έρευνας, τις προσφερόμενες εκείνη τη χρονιά επιμορφωτικές δράσεις κ.ά. Αντίθετα, η συνολική θεώρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης δίνει πιο

διαφοροποιημένα αποτελέσματα, καθώς η επιμορφωτική εμπειρία διευρύνεται ως προς τον χρόνο, τον τόπο και την υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων.

10^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συγκριτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας

Εισαγωγή

Στο 10ο Κεφάλαιο επιδιώκεται η συγκριτική εξέταση των ευρημάτων της εμπειρικής μελέτης, με βάση τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στα τρία προηγούμενα κεφάλαια. Το παρόν κεφάλαιο αποτελείται από τρία μέρη στα οποία αξιοποιούνται τα πορίσματα των τριών επιμέρους ερευνών, προκειμένου να εξαχθούν στο επόμενο κεφάλαιο τα γενικότερα συμπεράσματα. Αρχικά, ορίζεται το θέμα για το οποίο διεξήχθη η έρευνα και οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους κινείται, στη συνέχεια παρουσιάζονται με ευσύνοπτο τρόπο τα αποτελέσματα του τρίπτυχου της έρευνας και τέλος, οι συγκλίσεις και αποκλίσεις που προέκυψαν από την έρευνα.

10.1. Το θέμα και η οργάνωση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εδράζεται σε δύο Ανακοινώσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: «*Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*» (2012) και «*Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων*» (2013). Στην πρώτη ενυπάρχουν τα βασικά χαρακτηριστικά και οι επιδιώξεις του ανασχεδιασμού της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και στη δεύτερη οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να επιτευχθούν.

Ο στόχος είναι κοινός στα δύο κείμενα: ανοικτή και ευέλικτη μάθηση. Παράλληλα, οι προτεραιότητες που τίθενται είναι η βελτίωση της **Ποιότητας**, της **Πρόσβασης** και της **Χρηματοδότησης**. Η **Ποιότητα** συνδέεται με τη βελτίωση των δεξιοτήτων για τον 21^ο αιώνα και απαιτούνται νέοι φορείς μάθησης, ανανεωμένο περιεχόμενο σπουδών, καινοτόμες παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι, νέες μορφές πιστοποίησης και αξιολόγησης. Η **Πρόσβαση** συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και την καθολικότητα της εκπαίδευσης, καθώς και της δια βίου μάθησης και «απαιτούν» ανοικτό και ευέλικτο τόπο, χρόνο, μέσο μάθησης και ανοικτό τον διάλογο της πληροφόρησης. Τέλος, η **Χρηματοδότηση** συνδέεται με τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας των επενδύσεων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τον επιμερισμό του κόστους. Οι νέες επιδιώξεις και οι ανασχεδιασμοί που απαιτούνται για την επίτευξή τους απευθύνονται τόσο στη σχολική εκπαίδευση όσο και στην

επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς προϋποθέτουν την υποστήριξη νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση.

Το ερευνητικό ερώτημα το οποίο καλείται να μελετήσει η παρούσα εμπειρική έρευνα είναι αν το επιμορφωτικό περιβάλλον στην Ελλάδα ανταποκρίνεται σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς ανασχεδιασμούς. Επειδή το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας είναι σε εξέλιξη και συνεχώς αναδιαμορφώνεται και προκειμένου να εξεταστεί με πιο ολιστικό τρόπο, για να προσφέρει ένα ευρύτερο πλαίσιο για την ερμηνεία των νεοεμφανιζόμενων χαρακτηριστικών, αξιοποιείται η μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Αξιοποιούνται δεδομένα από τρία διαφορετικά πεδία: οι προτάσεις για επιμόρφωση που δέχεται το σχολείο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (emails), οι Απολογισμοί των Υπεύθυνων των υπηρεσιών ΚΕΣΥΠ, ΕΚΦΕ, ΚΠΕ Σικυωνίων, Σχολικών Δραστηριοτήτων και ΣΣΝ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας και τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους που αποτυπώθηκαν σε ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε. Στόχος της ερευνήτριας είναι να μελετήσει και να αποτυπώσει τον βαθμό ανταπόκρισης στον αναδυόμενο ανασχεδιασμό του επιμορφωτικού περιβάλλοντος της ελεύθερης αγοράς, των επίσημων θεσμοθετημένων φορέων και των εκπαιδευτικών.

Η καταγραφή και η ανάλυση των δεδομένων και στα τρία ερευνητικά πεδία βασίζεται στις τρεις προτεραιότητες που ορίζονται από τα ευρωπαϊκά κείμενα: **Ποιότητα, Πρόσβαση και Χρηματοδότηση**. Ως προς την **Ποιότητα** διερευνώνται οι κύριοι και οι συνεργαζόμενοι φορείς επιμόρφωσης, οι δέκτες της επιμόρφωσης, τα θέματα, οι μορφές, οι μέθοδοι και η πιστοποίηση των δράσεων. Ως προς την **Πρόσβαση** διερευνώνται ο τόπος, ο χρόνος, τα μέσα της επιμόρφωσης και η πληροφόρηση και τέλος, ως προς τη **Χρηματοδότηση** διερευνώνται ο φορέας και ο τρόπος. Οι κοινοί θεματικοί άξονες στα τρία διαφορετικά δείγματα δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να καταγραφούν τα νέα χαρακτηριστικά σε κάθε ερευνητικό πεδίο αλλά και να αναδυθούν και να αναδειχθούν οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις.

10.2. Τα αποτελέσματα του τρίπτυχου της έρευνας κατά μόνας

Το ερευνητικό υλικό της παρούσας έρευνας πηγάζει από τρεις διαφορετικές πηγές κατά το σχολικό έτος 2014-15. Το πρώτο δείγμα αποτελείται από 964 ηλεκτρονικά μηνύματα (emails) που πρότειναν επιμορφωτικές δράσεις στους εκπαιδευτικούς του 2^{ου} Γυμνασίου Κιάτου Ν. Κορινθίας. Το δεύτερο δείγμα αποτελείται από τους Απολογισμούς των Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Ν. Κορινθίας και το τρίτο αποτελείται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας σε ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε. Στη συνέχεια παρουσιάζονται με ευσύνοπτο τρόπο τα αποτελέσματα των επιμέρους ερευνών που αναλύθηκαν διεξοδικά στα αντίστοιχα κεφάλαια που προηγήθηκαν.

Οι προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις προς τους εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου-emails (Κεφάλαιο 7^ο) χαρακτηρίζονται από ανοικτότητα και ευελιξία. Ως προς την **Ποιότητα**, 31 διαφορετικοί φορείς, που αρκετοί από αυτούς συνεργάζονται με δημόσιους ή θεσμοθετημένους φορείς, π.χ. Πανεπιστήμιο, προσφέρουν 42 διαφορετικών μορφών επιμορφωτικές δράσεις στους εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία των επιμορφωτικών δράσεων απευθύνεται σε όλες τις ειδικότητες και στο 41% των δράσεων συμμετέχουν και οι μαθητές. Κυριαρχούν τα θέματα γενικού περιεχομένου και αξιοποιούνται ποικίλες μέθοδοι επιμόρφωσης τόσο παραδοσιακές (εκθετικές) όσο και καινοτόμες (ενεργητικές, eLearning, μεικτές). Υψηλό ποσοστό των δράσεων (55%) δεν πιστοποιείται, ενώ η Βεβαίωση αποτελεί την πιο συχνή μορφή πιστοποίησης· ταυτόχρονα αναδύονται και νέες μορφές, όπως η Βράβευση. Ως προς την **Προσβασιμότητα**, καθώς μειώνεται το χάσμα τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης και προωθούνται ποικίλες μορφές επιμόρφωσης από πολλούς φορείς, διευρύνεται ο τόπος και ο χρόνος της επιμόρφωσης. Σ' αυτό συμβάλλει και η τεχνολογία που διευρύνει παράλληλα και τη δυνατότητα ενημέρωσης, πληροφόρησης και επικοινωνίας, καθώς το 81% των δράσεων ανακοινώνεται σε ιστοσελίδα. Τέλος, ως προς τη **Χρηματοδότηση** από τη μια περιορίζεται η κρατική συμβολή και παρέχονται δωρεάν οι επιμορφωτικές δράσεις, καθώς προωθούνται νέες μορφές, π.χ. eLearning, Διαγωνισμοί κ.ά., ενώ από την άλλη επιμερίζεται το κόστος της επιμόρφωσης, καθώς συμβάλλουν σε αυτό όχι μόνο οι φορείς αλλά και ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός μέσω διδάκτρων, εξόδων μετακίνησης κ.ά.

Οι προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις προς τους εκπαιδευτικούς από τους Υπεύθυνους των Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας (Κεφάλαιο 8^ο) προωθούν την ανοικτή και ευέλικτη μάθηση. Συγκεκριμένα, ως προς την **Ποιότητα** οι Υπεύθυνοι σε συνεργασία με ποικιλία δημόσιων κυρίως φορέων προσέφεραν στους εκπαιδευτικούς 21 διαφορετικές μορφές δράσεων πάνω σε θέματα κυρίως γενικού ενδιαφέροντος. Η πλειοψηφία των δράσεων απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και σε αυτές συμμετέχουν μαθητές και σε κάποιες περιπτώσεις και οι γονείς. Αξιοποιείται κυρίως η βιωματική μέθοδος και ακολουθεί η μεικτή. Η πιστοποίηση περιορίζεται στην παροχή Βεβαιώσεων και σε πολλές περιπτώσεις οι επιμορφωτικές δράσεις δεν πιστοποιούνται, ιδιαίτερα σε νέες μορφές μη τυπικής ή άτυπης μάθησης, π.χ. εκδηλώσεις, δίκτυα κ.ά. Παράλληλα, όλο και συχνότερα εμφανίζεται η Βράβευση ως μια νέα μορφή πιστοποίησης. Ως προς την **Πρόσβαση** οι περισσότερες δράσεις πραγματοποιούνται εντός του σχολικού χώρου και υπάρχει ποικιλία ως προς τη χρονική διάρκεια, καθώς οργανώνονται από τους Υπεύθυνους και μικρής αλλά και μεγάλης διάρκειας δράσεις. Η πρόσβαση στην πληροφόρηση περιορίζεται σε μία ημέρα παρουσίασης των δράσεων και το υλικό που αναρτάται σε ιστοσελίδα είναι και αυτό περιορισμένο. Ως προς τη **Χρηματοδότηση** αρκετές από τις δράσεις των Υπεύθυνων παρέχονται Δωρεάν, καθώς υλοποιούνται στο σχολικό χώρο, ενώ για ορισμένες δράσεις, π.χ. εκδηλώσεις, σεμινάρια κ.ά. επωμίζονται τα έξοδα οι εκπαιδευτικοί.

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του Ν. Κορινθίας στο ερωτηματολόγιο (Κεφάλαιο 9^ο) η επιμορφωτική δράση τους είναι περιορισμένης εμπέλειας. Ως προς την **Ποιότητα** παρακολούθησαν δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα κυρίως από τον/τη Σύμβουλο, το σχολείο και το Πανεπιστήμιο, σε θέματα που αφορούσαν στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους και ακολούθησαν τα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, με εκθετική (θεωρητική) μέθοδο. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν «Βεβαίωση» για τη συμμετοχή τους σε αυτά, ενώ ένα ποσοστό 20% δεν έλαβε καμία πιστοποίηση. Ως προς την **Πρόσβαση** τα περισσότερα προγράμματα που παρακολούθησαν ήταν βραχείας διάρκειας και υλοποιήθηκαν εντός νομού, στο σχολείο τους ή σε κοντινό σχολείο, τα περισσότερα εκτός σχολικού ωραρίου και πληροφορήθηκαν γι' αυτά κυρίως από το σχολείο τους. Ως προς τη **Χρηματοδότηση** η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως έχουν καλύψει οι ίδιοι τα έξοδά τους. Παρατηρήθηκαν κάποιες αξιόλογες

διαφοροποιήσεις στους νεότερους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενημερώθηκαν περισσότερο από το διαδίκτυο και λιγότερο από το σχολείο ή τους συναδέλφους, παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως ή με μεικτό μοντέλο, μεγαλύτερης διάρκειας και χρηματοδότησαν οι ίδιοι περισσότερο την επιμόρφωσή τους.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη ποικίλλουν και εξαρτώνται από το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή σχέση. Αρχικά, το ενδιαφέρον θέμα, η αντιμετώπιση προβλημάτων της τάξης (οι έχοντες διοικητική θέση δεν ενδιαφέρονται) και ο αξιόπιστος φορέας αποτελούν τα κυριότερα κριτήρια επιλογής επιμορφωτικής δράσης και όχι η υποχρέωση, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ως βασικό κριτήριο και την πιστοποίηση. Η ατομική δράση, η προσωπική αναζήτηση και η συνεργασία με συναδέλφους συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ για τους νεότερους εκπαιδευτικούς οι πανεπιστημιακές σπουδές. Τα εμπόδια για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι η απουσία ελεύθερου χρόνου για τις γυναίκες, τα οικονομικά και η εργασιακή εξουθένωση για τους άνδρες και για τους εκπαιδευτικούς των ορεινών σχολείων, ενώ για τους νεότερους εκπαιδευτικούς και τους αναπληρωτές η έλλειψη ενημέρωσης.

10.3. Συγκλίσεις και αποκλίσεις

Στα αποτελέσματα των τριών ερευνών παρατηρούνται συγκλίσεις και αποκλίσεις. Σε γενικές γραμμές οι περισσότερες συγκλίσεις εντοπίζονται στις δύο πρώτες έρευνες, δηλαδή στα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και στους Απολογισμούς των Υπεύθυνων, ενώ διαφοροποιείται σε αρκετά σημεία από τις δύο προηγούμενες έρευνες η έρευνα με ερωτηματολόγια, όπου αποτυπώνονται οι εμπειρίες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους.

Τα κοινά σημεία ανάμεσα στην έρευνα των ηλεκτρονικών μηνυμάτων και των Απολογισμών είναι αρκετά. Αρχικά, ως προς την **Ποιότητα** παρατηρείται διεύρυνση των κύριων και συνεργαζόμενων φορέων, καθώς φορείς τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης προσφέρουν επιμορφωτικές δράσεις στους εκπαιδευτικούς. Διεύρυνση σημειώνεται και στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, καθώς καλούνται όλες οι ειδικότητες μαζί για επιμόρφωση στις περισσότερες δράσεις και σε αρκετές περιπτώσεις μαθητές και εκπαιδευτικοί συνεκπαιδεύονται. Επίσης, το «άνοιγμα» στη θεματολογία, στις μορφές και τις μεθόδους των επιμορφωτικών δράσεων παρατηρείται στις δύο έρευνες, καθώς καλούνται όλο και συχνότερα οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε θέματα γενικού περιεχομένου με ποικίλες μορφές, παραδοσιακές (σεμινάρια, συνέδρια κ.ά.) και καινοτόμες (δίκτυα, εξ αποστάσεως, διαγωνισμοί κ.ά.) και με αξιοποίηση περισσότερο ενεργητικών-βιωματικών ή μεικτών μεθόδων. Τέλος, η Πιστοποίηση παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά και στις τρεις έρευνες, καθώς από τη μια ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δράσεων δεν πιστοποιούνται, ιδιαίτερα οι νεοεμφανιζόμενες (δίκτυα, εκδηλώσεις κ.ά.) ή μεγάλο ποσοστό πιστοποιούνται με *Βεβαίωση* χωρίς ιδιαίτερη αξία, ενώ από την άλλη έχουν αναδυθεί νέες μορφές πιστοποίησης, π.χ. *Βράβευση*.

Οι τρεις έρευνες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά και ως προς την **Πρόσβαση**. Η διεύρυνση και η ευελιξία στις επιμορφωτικές προτάσεις παρατηρείται ως προς τον τόπο, τον χρόνο, τον τρόπο και την πληροφόρηση. Οι φορείς των δύο πρώτων ερευνών προσφέρουν δράσεις επιμόρφωσης εντός του σχολικού χώρου και χρόνου, δράσεις διαδικτυακές που καταργούν τους τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς και δράσεις μικρής και μεγάλης διάρκειας. Παράλληλα, προσφέρουν δράσεις με ποικίλες μορφές, με αποτέλεσμα να δίνουν την ευκαιρία σε κάθε εκπαιδευτικό να επιλέξει με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαίτερες ανάγκες του και

ταυτόχρονα, να άρουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και αποτελούν τροχοπέδη στην επιμόρφωσή τους. Με βάση την έρευνα των εκπαιδευτικών πρόσβαση σε ποικίλες μορφές επιμόρφωσης έχουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί των αστικών κέντρων, ενώ στις νέες μορφές επιμόρφωσης συμμετέχουν ιδιαίτερα οι νέοι εκπαιδευτικοί. Η πρόσβαση στην πληροφόρηση παρατηρείται κυρίως στην πρώτη έρευνα των ηλεκτρονικών μηνυμάτων και στην τρίτη έρευνα με ερωτηματολόγια, ιδιαίτερα στην κατηγορία των νέων εκπαιδευτικών. Και στις δύο περιπτώσεις η αξιοποίηση του διαδικτύου και της ηλεκτρονικής ενημέρωσης διευρύνει τις δυνατότητες επιμόρφωσης.

Κοινά σημεία ως προς τη **Χρηματοδότηση** ανακύπτουν από τις τρεις έρευνες. Το σημείο στο οποίο συγκλίνουν είναι ο επιμερισμός του κόστους της επιμόρφωσης και η οικονομική επιβάρυνση του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα στο 58% των δράσεων συμμετέχει οικονομικά ο εκπαιδευτικός, στη δεύτερη έρευνα (Απολογισμοί), αν και δεν υπάρχει άμεσα αναφορά, ορισμένες μορφές δράσεων, π.χ. εκδηλώσεις, ημερίδες κ.ά. προϋποθέτουν την οικονομική επιβάρυνση του εκπαιδευτικού και τέλος, στην τρίτη έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70%) δηλώνει πως καλύπτουν οι ίδιοι τα έξοδα επιμόρφωσής τους. Επίσης, ένα δεύτερο σημείο σύγκλισης που παρατηρείται ανάμεσα στην πρώτη (emails) και στην τρίτη έρευνα (ερωτηματολόγια), για τους νεότερους εκπαιδευτικούς κυρίως, είναι η ανάδυση της δωρεάν ηλεκτρονικής πληροφόρησης και επιμόρφωσης.

Οι αποκλίσεις παρατηρούνται ανάμεσα στις δύο πρώτες έρευνες (emails και Απολογισμοί) και την τρίτη έρευνα των εκπαιδευτικών με ερωτηματολόγια. Ως προς την **Ποιότητα**, ενώ προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικές δράσεις από ποικίλους φορείς, με ευρύτητα στη θεματολογία και με αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους περιορίζονται στην επιμόρφωση των Συμβούλων ή του Πανεπιστημίου, σε θέματα της ειδικότητάς τους και με εκθετική κυρίως μέθοδο. Ως προς την **Πρόσβαση** οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κυρίως επιμορφωτικά προγράμματα δια ζώσης που διεξάγονται στο σχολείο τους ή στο πλαίσιο του Νόμου τους, αν και παρατηρείται άνοδος της ηλεκτρονικής μορφής επιμόρφωσης. Επίσης, πληροφορούνται κυρίως από το σχολείο για τις προτεινόμενες επιμορφωτικές, αν και διάχυτη είναι η ηλεκτρονική πληροφόρηση. Τέλος,

αξιοσημείωτο σημείο απόκλισης αποτελεί το γεγονός πως στις πολλές και ποικίλες προσφερόμενες επιμορφωτικές προτάσεις απαντούν με χαμηλού επιπέδου συμμετοχή.

10.4. Σύνοψη

Η εμπειρική έρευνα μελετά τα αναδυόμενα χαρακτηριστικά στο επιμορφωτικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αξιοποιώντας τρία πεδία έρευνας, τα ηλεκτρονικά μηνύματα (emails), τους Απολογισμούς των Υπεύθυνων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας και τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς, καταγράφει τα αποτελέσματα κατατάσσοντάς τα στις τρεις προτεραιότητες που προτάσσονται στην Ανακοίνωση της ΕΕ «*Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*» (2012), όπου εδράζεται η παρούσα έρευνα: Ποιότητα, Πρόσβαση και Χρηματοδότηση.

Τα αποτελέσματα των ερευνών προσεγγίζουν το θέμα από τρεις διαφορετικές πλευρές. Η πρώτη περιλαμβάνει όλες τις επιμορφωτικές προτάσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και εκπροσωπεί την ελεύθερη αγορά, η δεύτερη περιλαμβάνει κυρίως επιμορφωτικές προτάσεις από θεσμοθετημένους φορείς και η τρίτη έρευνα αναφέρεται στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις προτάσεις. Η διεύρυνση, το «άνοιγμα» και η ευελιξία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά στις δύο πρώτες έρευνες, ενώ οι επιλογές των εκπαιδευτικών είναι πολύ περιορισμένες και η συμμετοχή στην επιμόρφωση είναι χαμηλού βαθμού. Παρ' όλα αυτά οι τρεις έρευνες παρουσιάζουν και σημεία σύγκλισης, κυρίως στο θέμα της χρηματοδότησης της επιμόρφωσης και της αξιοποίησης της ηλεκτρονικής μάθησης.

Δ΄ ΜΕΡΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

11^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί το απαύγασμα του γενικότερου προβληματισμού της παρούσας διατριβής για την εκπαιδευτική και επιμορφωτική πολιτική σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Επίσης, αποτελεί το απόσταγμα της έρευνας που διεξήχθη με θέμα τις αναδυόμενες αλλαγές που υφίσταται η επιμορφωτική πολιτική ειδικότερα και η επαγγελματική ανάπτυξη γενικότερα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, αποτελεί ένα επίπονο εγχείρημα, καθώς η εκπαίδευση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διάγει περίοδο σημαντικών αλλαγών και αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες η έρευνα, καθώς το φαινόμενο βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Η σύγχρονη εποχή αποτελεί το μεταβατικό στάδιο, καθώς «αποχαιρετά» πια οριστικά μια εποχή δασκολοκεντρικής, παθητικής και αυστηρά οριοθετημένης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και «χαιρετίζει» την εποχή της μαθητοκεντρικής, ενεργητικής, ευέλικτης και «ανοικτής» εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ως προς τη δομή του κεφαλαίου αποτελείται από έξι ενότητες. Αρχικά, στην πρώτη ενότητα γίνεται αναφορά στο γενικότερο πλαίσιο της έρευνας και στα θεσμικά κείμενα που αυτή εδράζεται. Στο δεύτερο, τρίτο και πέμπτο κεφάλαιο, που αποτελούν και απάντηση στο πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα παρουσιάζονται συνοπτικά οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό πλαίσιο και τις αλλαγές που επέφεραν και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας συνδεδεμένα με το θεωρητικό πλαίσιο, που αποτελούν και την απάντηση στα άλλα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθούν οι τελικές διαπιστώσεις και η συμβολή της παρούσας έρευνας στο θέμα και τέλος, προσδιορίζονται τα όρια της και τα ζητήματα που αναδύονται για μελλοντική έρευνα.

11.1. Το πλαίσιο της έρευνας

Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα και ιδιαίτερα στις αρχές του 21^{ου} αιώνα η εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός διάγουν περίοδο μετασχηματισμού και σύμφωνα με τον Hargreaves (2000:151) βιώνουν «*πλαίσια ταχείας αλλαγής και αβεβαιότητας*» εξαιτίας της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της ψηφιακής επανάστασης.

Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών και μετασχηματισμών της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν δημοσιευτεί δύο είδη κειμένων. Από τη μια τα θεσμικά κείμενα των επίσημων φορέων, π.χ. ΟΟΣΑ, ΟΗΕ, ΕΕ, Υπουργεία Παιδείας χωρών κ.ά., τα οποία δρομολογούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές και από την άλλη μελέτες, έρευνες, κριτικές κ.ά. επιστημόνων και ερευνητών που παρακολουθούν και εξετάζουν τη ρητορική και την πρακτική των αλλαγών αυτών σταδιακά, καθώς «*η διδασκαλία σε πολλά μέρη του κόσμου βρίσκεται στο μέσο ή στην άκρη ενός μεγάλου μετασχηματισμού*» (Hargreaves, 2000:151). Ενώ η εφαρμογή των αλλαγών είναι θεατή και παρέχει υλικό προς έρευνα και προβληματισμό, οι συνέπειες των αλλαγών είναι ακόμα δυσδιάκριτες. Η παρούσα διατριβή εντάσσεται στον ευρύτερο προβληματισμό της εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών και εστιάζει κυρίως στις αναδυόμενες αλλαγές στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Οι μελέτες και οι έρευνες που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι περιορισμένες και αποσπασματικές από μεμονωμένους ερευνητές, ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες από επίσημα θεσμοθετημένους φορείς που μελετούν τις αλλαγές και τις συνέπειες τους σε πανελλαδικό επίπεδο, ώστε να παρέχουν συγκεντρωτικά στοιχεία που θα προσφέρουν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Επομένως, η παρούσα έρευνα αξιοποιεί από τη μια το πλούσιο υλικό των διεθνών και ευρωπαϊκών θεσμών που κατευθύνουν τις μεταρρυθμίσεις και την κριτική των ερευνητών που τις παρακολουθούν επισταμένως. Από την άλλη σε εθνικό επίπεδο αξιοποιεί το θεσμικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας και το περιορισμένο ερευνητικό υλικό που έχει παραχθεί στην Ελλάδα, καθώς οι εκπαιδευτικές αλλαγές εφαρμόζονται σε ύστερο χρόνο συγκριτικά με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Η ανά χείρας έρευνα εδράζεται σε δύο ευρωπαϊκά κείμενα που δημοσιεύτηκαν το 2012 και 2013 αντίστοιχα, «*Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*» (2012) και «*Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης*

μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων» (2013). Τα δύο αυτά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αποτελούν το καταστάλαγμα και την απόληξη μιας σειράς αποσπασματικών ενεργειών και θέσεων που προηγήθηκαν σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο στο τέλος του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Αποτελούν, επίσης, τη βάση πάνω στην οποία κινήθηκαν οι επόμενες πρωτοβουλίες και ενέργειες στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά δρώμενα. Η πρωτοβουλία «*Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης*», όπως τη χαρακτηρίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στοχεύει στη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλη την Ευρώπη, χαρακτηρίζεται ως «*αναγκαία*» και περιλαμβάνει συστάσεις ανά χώρα¹, ενώ το δεύτερο κείμενο «*Άνοιγμα της Εκπαίδευσης*» αναφέρεται ειδικότερα στους τρόπους με τους οποίους θα υλοποιηθεί ο *Ανασχεδιασμός*.

Σύμφωνα με την πρωτοβουλία «*Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*» (2012) τρεις είναι οι τομείς που χρήζουν μεταρρύθμισης:

- **Ποιότητα**
- **Προσβασιμότητα**
- **Χρηματοδότηση**

Στα περισσότερα θεσμικά κείμενα τόσο των Διεθνών Οργανισμών όσο και της Ευρωπαϊκής Ένωσης πριν από το 2012 υφίστανται ρητά ή υπόρρητα οι τρεις αυτοί τομείς, όμως η πρωτοβουλία του 2012 τους ανέδειξε με σαφήνεια και στα θεσμικά κείμενα μετά το 2012 γίνεται πια σαφής αναφορά σε αυτούς. Σε αυτούς τους τρεις τομείς εδράζεται όλη η παρούσα εργασία, αρχικά σε θεωρητικό επίπεδο και στη συνέχεια σε ερευνητικό. Έτσι, παρουσιάζονται πρώτα οι αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση στην εκπαίδευση και στη συνέχεια η επίδραση που ασκούν αυτές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό περιβάλλον και ακολουθεί με την εμπειρική έρευνα η διερεύνηση των παραπάνω δεδομένων σε εθνικό επίπεδο.

Τόσο στη θεωρητική θεμελίωση όσο και στην εμπειρική έρευνα οι τρεις τομείς επιμερίστηκαν από την ερευνήτρια με βάση το υλικό των θεσμικών κειμένων σε επιμέρους κατηγορίες, προκειμένου να μελετηθούν διεξοδικά. Έτσι, η **ποιότητα**

1. Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52012DC0669>

διερευνάται ως προς τους φορείς εκπαίδευσης/επιμόρφωσης, το περιεχόμενο μάθησης (Πρόγραμμα Σπουδών), τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, την πιστοποίηση και την αξιολόγηση. Η **προσβασιμότητα** διερευνάται ως προς τον τόπο, τον χρόνο, το μέσο μάθησης, τις μορφές και την πληροφόρηση. Τέλος, η **χρηματοδότηση** της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης διερευνάται ως προς τους φορείς και τον τρόπο οικονομικής κάλυψης των εξόδων. Με βάση τους τρεις αυτούς τομείς διαμορφώθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής που είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αναδυόμενες αλλαγές στην εκπαίδευση ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο;
2. Πώς επηρεάζουν οι αλλαγές αυτές την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τις επιμορφωτικές πρακτικές;
3. Οι προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις στην Ελλάδα ανταποκρίνονται στις αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση;
4. Πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τις αλλαγές αυτές και την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα;

11.2. Ο Ανασχεδιασμός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στις αναδυόμενες αλλαγές στην εκπαίδευση σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και στην προσπάθεια να επιτευχθεί με αυτές ο επιδιωκόμενος ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότησή της.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να τονιστεί εξ αρχής ότι η επιμέρους ανάλυση που προηγήθηκε στο 2^ο κεφάλαιο (Η εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο), στο 3^ο κεφάλαιο (Η εκπαίδευση στην ΕΕ) και στο 5^ο κεφάλαιο (Η εκπαίδευση στην Ελλάδα) του Β' Μέρους οργανώθηκε με βάση τους τρεις τομείς, έτσι ώστε να είναι διακριτές οι συγκλίσεις ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση. Είναι σημαντικό να γίνουν δύο επισημάνσεις πριν από την παρουσίαση των αλλαγών στην εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο, αρχικά, είναι το γεγονός ότι οι αλλαγές που δρομολογούνται στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό περιβάλλον παρουσιάζουν παρα πολλές ομοιότητες με αυτές που αναδύονται σε Ευρώπη και σε Ελλάδα. Αυτό σημαίνει πως οι Διεθνείς Οργανισμοί σκιαγραφούν και προωθούν τις βασικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να ανταποκριθούν τα κράτη μέσω της εκπαίδευσης στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης και της τεχνολογίας και αυτές υιοθετούνται με ή χωρίς δισταγμό ή αντιδράσεις από τις κατά τόπους εκπαιδευτικές πολιτικές. Έτσι, η ΕΕ στοχεύοντας να είναι η πιο ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου ακολουθεί αυτές τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές επιταγές και η Ελλάδα ως κράτος-μέλος της ΕΕ επηρεάζεται με τη σειρά της άμεσα ή έμμεσα από αυτές. Έτσι, μπορεί να παρομοιαστεί με το φαινόμενο της ελαστικής κρούσης και να αποδοθεί με το παρακάτω σχήμα: *Διεθνής Εκπαιδευτική Πολιτική → Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική → Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική*. Η δεύτερη επισημάνση αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας που εξαιτίας των ιδιαίτερων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών παρουσιάζει ετεροχρονισμένα τις αλλαγές που έχουν δρομολογηθεί από το τέλος του 20^{ου} αιώνα σε πολλά κράτη της ΕΕ.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τον «Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης» είναι η «ανοικτότητα» και η ευελιξία, καθώς στα εκπαιδευτικά

συστήματα προωθούνται τα «ανοικτά πλαίσια μάθησης» και οι «ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α & 2013α). Έτσι, **ως την ποιότητα** το Πρόγραμμα Σπουδών, το εποπτικό υλικό, οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι, οι φορείς εκπαίδευσης, η πιστοποίηση και η αξιολόγηση διευρύνονται υπακούοντας στα νέα προτάγματα. **Ως προς την προσβασιμότητα** ο τόπος, ο χρόνος, τα μέσα και η πληροφόρηση όχι μόνο διευρύνονται αλλά αποκτούν ευελιξία προκειμένου να είναι ανά πάσα στιγμή διαθέσιμα στον κάθε ενδιαφερόμενο. **Ως προς τη χρηματοδότηση** φορείς και μέσα καταβάλλεται προσπάθεια να διευρυνθούν, ιδιαίτερα σε περίοδο οικονομικής κρίσης των κρατών.

Συγκεκριμένα, η αναβάθμιση της **ποιότητας** της εκπαίδευσης αποτελεί βασική προτεραιότητα. Το διεθνές και ευρωπαϊκό «Πρωτόκολλο» υπαγορεύει την έμφαση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και στα μαθησιακά αποτελέσματα, προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να προετοιμάσουν τους ανθρώπους, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αγορών εργασίας και της κοινωνίας. Έτσι, προτείνουν Προγράμματα Σπουδών που προωθούν την ευρεία γενική γνώση και την εργασία σε βάθος σε μικρό αριθμό θεμάτων, δηλαδή περιεκτικά, όχι υπερφορτωμένα, ανοικτά και πολύμορφα, για να ανανεώνονται διαρκώς, να εμπλουτίζονται με νέο πλούσιο υλικό, να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα και να προσελκύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι θέτουν στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον μαθητή υιοθετώντας από τη μια την εξατομίκευση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και από την άλλη τη συμμετοχική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Ενεργός, βιωματική, συνεργατική, ανακαλυπτική, διεπιστημονική, διερευνητική, αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση αποτελούν τα νέα προτάγματα. Οι εκπαιδευόμενοι, για να ανακαλύψουν τη γνώση και να δημιουργήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό, έρχονται σε επαφή με ποικίλους φορείς γνώσης που δραστηριοποιούνται εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Η πιστοποίηση και η αξιολόγηση εμπλουτίζονται και αυτές. Πέρα από τους επίσημους τίτλους και την τυποποιημένη αξιολόγηση της τυπικής εκπαίδευσης έχουν εμφανιστεί νέες μορφές πιστοποίησης, όπως βράβευση, φάκελος υλικού, «ανοικτά σήματα» ('open badges'), Ευρωπαϊκό Διαβατήριο Δεξιοτήτων κ.ά. και νέες μορφές αξιολόγησης, όπως διαμορφωτική, περιγραφική, αυτοαξιολόγηση κ.ά., καθώς στόχος δεν είναι ο έλεγχος των γνώσεων αλλά η βελτίωση και η αναβάθμιση των

δεξιοτήτων. Επομένως, με βάση όλες τις παραπάνω αλλαγές τα όρια μεταξύ τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης συρρικνώνονται.

Η Ελλάδα ως κράτος-μέλος της ΕΕ δέχεται επιρροές, οδηγίες, συστάσεις, συμβουλές και κοινοτική χρηματοδότηση προκειμένου να συμβάλλει από τη μεριά της στην εκπλήρωση του στόχου της ΕΕ, δηλαδή να γίνει η ανταγωνιστικότερη οικονομία μέσω της εκπαίδευσης. Έτσι, το Πρόγραμμα Σπουδών εμπλουτίζεται με νέα μαθήματα και σχολικές δραστηριότητες, από τα αυτόνομα μαθήματα μεταβαίνει σε μαθησιακά πεδία, σε θεματικούς άξονες και σε «φακέλους μαθήματος» και τα Α.Π.Σ. και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 ανοίγουν το δρόμο για ένα ανοικτό, ευέλικτο και διεπιστημονικό περιεχόμενο μάθησης. Προωθείται το πολλαπλό βιβλίο, το ψηφιακό υλικό, η ελεύθερη μη γραμμική διάταξη αξιοποίησης του βιβλίου και η ενίσχυση του υλικού με έγκριτες πηγές, έντυπες ή ηλεκτρονικές, ακόμα και η πλήρης απουσία του, όπως στις δημιουργικές εργασίες. Τα Α.Π.Σ. και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003, ύστερα από την πρώτη εφαρμογή τους στις σχολικές δραστηριότητες, αποτέλεσαν την πρώτη διευρυμένη προσπάθεια να εφαρμοστούν μαθητοκεντρικές, διαθεματικές, βιωματικές, ανακαλυπτικές, διερευνητικές, συνεργατικές πρακτικές μάθησης. Όμως, μετά το 2010 αυτές οι πρακτικές εμφανίζονται ως βασικές οδηγίες στη διδασκαλία των περισσότερων μαθημάτων και εφαρμόστηκαν κυρίως στις δημιουργικές εργασίες. Οι αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών, στις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους συνέβαλε σταδιακά και στη διεύρυνση των φορέων μάθησης και έτσι το σχολείο συνεργάζεται με φορείς τοπικούς, ευρωπαϊκούς ή διεθνείς, δημόσιους ή ιδιωτικούς, ομάδες ή άτομα. Αν και η ρητορική για την αξιολόγηση και την πιστοποίηση έχει αλλάξει, π.χ. περιγραφική αξιολόγηση, φάκελος μαθητή κ.ά. δεν έχουν εφαρμοστεί παρά προαιρετικά και σποραδικά.

Η **πρόσβαση** στην εκπαίδευση αποτελεί τη δεύτερη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Το διεθνές και ευρωπαϊκό «Πρωτόκολλο» υπαγορεύει την ανοικτή και ευέλικτη πρόσβαση, χωρίς περιορισμό στον χώρο και στον χρόνο, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι «να μαθαίνουν, Οπουδήποτε, Οποτεδήποτε μέσω Οποιασδήποτε συσκευής, με την υποστήριξη των Οποιασδήποτε» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013α:3). Ο χρόνος μάθησης γίνεται «*δια βίου*» και ο τόπος μάθησης «*πανταχού*». Οι νέες τεχνολογίες με τη «*φορητή μάθηση*» δίνουν ώθηση και ενισχύουν αυτήν την προτεραιότητα, καθώς καταργούνται χρονικά και τοπικά όρια

και προσφέρουν εύκολη και οικονομική πρόσβαση. Έτσι, νέα πλαίσια μάθησης ενθαρρύνονται, όπως δίκτυα, ηλεκτρονικές κοινότητες, διαδικτυακά μαθήματα, ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις, ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι κ.ά., που ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες και δυνατότητες των εκπαιδευομένων και προωθούν την αυτορρύθμιση στη μάθηση. Επίσης, η «μαθητεία» και οι «μαθησιακές ενότητες» (*learning modules*) αποτελεί έναν νέο τρόπο μάθησης εύκολα προσβάσιμο, καθώς από τη μια ο τρόπος εργασίας γίνεται ταυτόχρονα και τρόπος μάθησης και από την άλλη υπάρχει η δυνατότητα να αναγνωριστούν και να πιστοποιηθούν τμηματικά προσόντα και δεξιότητες. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση της ανοικτής και ευέλικτης πρόσβασης είναι η πληροφόρηση, που με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών διευκολύνει την εύκολη και γρήγορη πρόσβαση σε κάθε πηγή πληροφόρησης.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ανοικτή και ευέλικτη πρόσβαση κατακτάται σταδιακά. Αρχικά, συντελέστηκε το άνοιγμα ως προς τον τόπο με τις σχολικές δραστηριότητες, τα προγράμματα, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, ανταλλαγές, αδελφοποιήσεις κ.ά. Η είσοδος της τεχνολογίας στα σχολεία τα τελευταία χρόνια έχει διευρύνει όχι μόνο τον χώρο (κυβερνοχώρος) αλλά και τον χρόνο μάθησης, καθώς το υποστηρικτικό διαδικτυακό υλικό καλείται ο εκπαιδευόμενος να το αξιοποιεί οποτεδήποτε και οπουδήποτε ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του. Άλλωστε ο Ν. 3879/2010 «*Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης*» αναγνωρίζει και επίσημα τη χρονική και την τοπική διεύρυνση της μάθησης και μειώνει τα όρια τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους φορείς της μη τυπικής και άτυπης να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και να συνεργάζονται με την τυπική. Τα μέσα μάθησης διευρύνονται, καθώς ο μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τύπο σχολείου που επιθυμεί (καλλιτεχνικό, διαπολιτισμικό, τεχνικό κ.ά.), να συνεχίσει τις σπουδές όποτε επιθυμεί (ΣΔΕ, ΕΑΠ, ΙΕΚ κ.ά.), να εκπαιδευτεί με τον τρόπο που μπορεί ή επιθυμεί (διαζώσης ή διαδικτυακά) και να αξιοποιήσει και τα προγράμματα κινητικότητας. Τέλος, η σύνδεση του ελληνικού σχολείου με τις δυνατότητες της τεχνολογίας και του διαδικτύου έχει διευρύνει τις δυνατότητες για πληροφόρηση και επικοινωνία (ίδρυση ΙΤΥΕ, Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, Ψηφιακό Σχολείο κ.ά.).

Η **χρηματοδότηση** της εκπαίδευσης, δηλαδή η βέλτιστη χρήση πόρων, αποτελεί την τρίτη προτεραιότητα που αποτελεί, όμως, απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να ευοδωθούν οι δύο προηγούμενες. Και σε αυτόν τον τομέα το διεθνές και ευρωπαϊκό «Πρωτόκολλο» υπαγορεύει το άνοιγμα και την ευελιξία. Ως προς τον φορέα χρηματοδότησης, καλεί όλους τους εμπλεκόμενους στη μάθηση, ιδιαίτερα στη «*δια βίου*», να επιμεριστούν το κόστος, αν και η δημόσια χρηματοδότηση είναι ακόμα το κυρίαρχο μοντέλο, ενώ η επιχειρηματική και η ιδιωτική είναι οι αναδύομενες. Έτσι, ο φορέας χρηματοδότησης μπορεί να είναι δημόσιος ή ιδιωτικός, διεθνής, ευρωπαϊκός, εθνικός ή τοπικός και ομάδα ή άτομο. Ως προς τον τρόπο χρηματοδότησης, διεθνείς και ευρωπαϊκοί θεσμοί προτάσσουν τη δημιουργία συμπράξεων ή εταιρικών σχέσεων δημόσιου-ιδιωτικού φορέα, καλώντας επίμονα τους ιδιώτες (άτομα ή επιχειρήσεις) να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Η ΕΕ από την άλλη καλεί τα κράτη-μέλη της να αξιοποιήσουν τα κοινοτικά προγράμματα και το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο, προκειμένου να υλοποιήσουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Τέλος, η αξιοποίηση της τεχνολογίας και των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων αποτελεί σήμερα την έμμονη ιδέα και πρόταση των διεθνών και ευρωπαϊκών θεσμών προκειμένου να περιορίσουν το κόστος της εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση αποτελεί το βασικό αίτημα όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ιδιαίτερα των συνδικαλιστικών, αν και αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα εξαιτίας της υποχρηματοδότησής της. Αρχικά, φορείς χρηματοδότησης σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο εκτός από το δημόσιο μπορεί να είναι η Τοπική Αυτοδιοίκηση, ο Σύλλογος Γονέων αλλά και άλλοι χορηγοί, δημόσιοι ή μη, που έχουν το δικαίωμα χρηματοδότησης των σχολικών δραστηριοτήτων. Οι «σκόπελοι» της υποχρηματοδότησης και της οικονομικής ύφεσης έχουν παρακαμφθεί με διαφανείς και αδιαφανείς τρόπους. Από τη μια μεριά, από τη δεκαετία του 1990 και μετά, μεγάλο μέρος των μεταρρυθμίσεων έχει συντελεστεί και συντελείται με ευρωπαϊκά κονδύλια, τα οποία αποτελούν εργαλεία εφαρμογής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, οι συμπράξεις δημόσιου-ιδιωτικού φορέα εισέρχονται στη δημόσια εκπαίδευση με έμμεσο τρόπο, π.χ. εκπαιδευτικά προγράμματα, μαθητεία κ.ά. Από την άλλη, υφίσταται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η «*σκιάδης εκπαίδευση*», όπου όλο και

περισσότερο σύμφωνα με την έρευνα του Κ.Αν.Ε.Π. και άλλων μεμονωμένων ερευνητών επεκτείνεται, καθώς όλο και συχνότερα άτομα ή νοικοκυριά συνεισφέρουν οικονομικά στην εκπαίδευσή τους με τη μορφή διδάκτρων, εξέταστων, συνδρομών κ.ά. Μάλιστα, η πρόσφατη πρόταση χρηματοδότησης για τα Πανεπιστήμια (2016) αναφέρεται σε δύο είδη πηγών, εξωτερικές (εταιρικές σχέσεις) και εσωτερικές (δραστηριότητες του Πανεπιστημίου) και επιβεβαιώνει την ανεπάρκεια των κρατικών πόρων και την ελαχιστοποίηση της δημόσιας χρηματοδότησης.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση και καταγραφή των αλλαγών που προωθούνται σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο προκειμένου να επιτευχθεί ο «*Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης*» είναι ευδιάκριτες οι συγκλίσεις στην εκπαιδευτική ρητορική και πρακτική ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση. Οικοδομείται σταδιακά ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό μοντέλο μάθησης με κύρια χαρακτηριστικά την «ανοικτότητα» και την ευελιξία. Μάθηση απαλλαγμένη από όρια ως προς τον τόπο, τον χρόνο, τον τρόπο και το περιεχόμενο· μάθηση ανοικτή σε νέους φορείς και νέες παιδαγωγικές μεθόδους· μάθηση που συντελείται ταυτόχρονα σε εξατομικευμένο και συνεργατικό πλαίσιο, δηλαδή εξατομικευμένοι στόχοι που εντάσσονται στην ομαδική εργασία· μάθηση στο πλαίσιο της αυτορρύθμισης και της ατομικής ευθύνης· μάθηση συνεχώς επικαιροποιημένη και προσβάσιμη· μάθηση υποβοηθούμενη από την ψηφιακή τεχνολογία η οποία συμβάλλει στον ανασχεδιασμό της και στις τρεις προτεραιότητες (ποιότητα, πρόσβαση και χρηματοδότηση)· τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση σε ισότιμη βάση. Επομένως, η ευθύνη της μάθησης μετατοπίζεται σταδιακά από την πολιτεία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στα άτομα.

11.3. Ο Ανασχεδιασμός του επιμορφωτικού περιβάλλοντος (2^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στις αναδύμενες αλλαγές στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις επιμορφωτικές πρακτικές σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και στην προσπάθεια να επιτευχθεί με αυτές ο επιδιωκόμενος ανασχεδιασμός του επιμορφωτικού περιβάλλοντος. Οι αλλαγές αυτές, όπως και στην εκπαίδευση, σχετίζονται με την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να τονιστεί και σε αυτό το σημείο ότι η επιμέρους ανάλυση που προηγήθηκε στο 2^ο, στο 3^ο και στο 5^ο κεφάλαιο του Β' Μέρους με τον τίτλο «*Νέα δεδομένα στη επιμόρφωση*» σε κάθε κεφάλαιο αντίστοιχα, οργανώθηκε με βάση τους τρεις τομείς, έτσι ώστε να είναι διακριτές και στην επιμορφωτική πολιτική οι συγκλίσεις ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση. Είναι σημαντικό να γίνουν τρεις επισημάνσεις πριν από την παρουσίαση των αλλαγών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η πρώτη αναφέρεται στον ρόλο των εκπαιδευτικών που αλλάζει συλλήβδην, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μετασχηματίζει την εκπαιδευτική πρακτική και υλοποιεί τον ανασχεδιασμό. Έτσι, ο εκπαιδευτικός από αναμεταδότης γνώσεων, αυθεντία, εμπειρογνώμονας και ειδικός μετασχηματίζεται σε συνεργάτη, συντονιστή, διευκολυντή, μέντορα κ.ά., που βοηθά τον μαθητή να ανακαλύψει τον προσωπικό τρόπο μάθησης. Η δεύτερη επισήμανση σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη και τις μορφές των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αποτελεί επιτακτική ανάγκη να μνηθούν οι εκπαιδευτικοί σε μορφές και μεθόδους επιμορφωτικών δράσεων όμοιες με αυτές που καλούνται να διδάξουν, διαφορετικά με δυσκολία θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες επιταγές και προκλήσεις. Η τελευταία επισήμανση σχετίζεται με το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται άμεσα από τις αλλαγές που δρομολογούνται στην ΕΕΚ γενικότερα και υιοθετεί πολλές από τις οδηγίες και τις προτάσεις της ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν και τον «*Ανασχεδιασμό της Επιμόρφωσης*» είναι η «ανοικτότητα» και η ευελιξία. Τα «*ανοικτά πλαίσια μάθησης*» και οι «*ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι*» ανταποκρίνονται περισσότερο στις αρχές της

εκπαίδευσης ενηλίκων, στην οποία υπάγεται και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς τους παρέχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν επιμορφωτικό πρόγραμμα που τους εξυπηρετεί ανάλογα με τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, τις ανάγκες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Η ποιότητα, η προσβασιμότητα και η χρηματοδότηση αποτελούν και στον «*Ανασχεδιασμό του επιμορφωτικού περιβάλλοντος*» τις τρεις προτεραιότητες που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Η βελτίωση της **ποιότητας** στην εκπαίδευση οδεύει παράλληλη πορεία με τη βελτίωση της ποιότητας των επιμορφωτικών δράσεων του διδακτικού προσωπικού. Οι διεθνείς και ευρωπαϊκές συστάσεις και οδηγίες επικεντρώνονται ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα γενικού περιεχομένου, ευέλικτα, ποικίλα, ευπροσάρμοστα που θα δώσουν την αφορμή να καλλιεργηθούν οι νέοι τρόποι σκέψης και εργασίας, να εφαρμοστούν νέα εργαλεία και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες που κάθε φορά απαιτούνται. Στα νέα επιμορφωτικά προγράμματα οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές στοχεύουν στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση της πρακτικής με βάση την εργασία (ενδοσχολική), στην αυτο-ρυθμιζόμενη και εξατομικευμένη μάθηση, στην αναστοχαστική και ενδοσκοπική, προκειμένου να πειστούν οι εκπαιδευτικοί και να υιοθετήσουν τις αλλαγές. Γι' αυτό δίπλα σε παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης (σεμινάρια, συνέδρια κ.ά.) αναδύονται νέα μοντέλα (δίκτυα, διαγωνισμοί κ.ά.) ή υβριδικές μορφές (συνδυασμός των δύο παραπάνω). Καθώς οι δράσεις επιμόρφωσης διέφυγαν του ελέγχου των επίσημων φορέων της τυπικής εκπαίδευσης αναδεικνύονται δύο νέα θέματα, η αξιολόγηση και η πιστοποίησή τους. Έτσι, ποικίλα συστήματα αξιολόγησης εμφανίζονται, όπως αρχική για διάγνωση αναγκών, διαμορφωτική με συνεντεύξεις, με αυτοαξιολόγηση, από ομοτίμους κ.ά., τελική με εξετάσεις, με ερωτηματολόγια κ.ά., εσωτερική ή εξωτερική. Ως προς την πιστοποίηση προωθείται πιεστικά από τους διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς η επίτευξη της αναγνώρισης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης και αναδύονται νέες μορφές, όπως πιστωτικές μονάδες, «ανοικτά σήματα», βράβευση κ.ά.

Η επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών στη Ελλάδα, αν και με κάποιες ιδιομορφίες, προσπαθεί να ακολουθήσει αντίστοιχα τον ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης. Ενώ πριν από τη δεκαετία του 1990 είναι στραμμένη προς την εθνική ανασυγκρότηση, μετά προσπαθεί να ανταποκριθεί στην κοινωνία και την οικονομία

της γνώσης και της πληροφορίας. Έτσι, αρχικά επηρεάζεται άμεσα από την ΕΕ μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, καθώς όλες σχεδόν οι επιμορφωτικές δράσεις υλοποιήθηκαν με κοινοτικά κονδύλια, και από τις διεθνείς και ευρωπαϊκές εκθέσεις, συστάσεις και οδηγίες που προτείνουν και στην επιμορφωτική πολιτική *αποκέντρωση* και *αυτονομία*. Επίσης, η αναπροσαρμογή του επιμορφωτικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις αρχές και την οργάνωση της Δια Βίου Μάθησης και της ΕΕΚ και τέλος, από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πολλές από αυτές δεν ολοκληρώθηκαν ή δεν εφαρμόστηκαν με αποτέλεσμα να αποτελέσει αυτό ανασταλτικό παράγοντα για την αναπροσαρμογή των επιμορφωτικών πρακτικών.

Η αναβάθμιση της ποιότητας του επιμορφωτικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών συνάδει με την προσπάθεια για προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού, δηλαδή για μια ολιστική προσέγγιση του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού. Έτσι, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιζητείται ο εκπαιδευτικός που έχει επιμορφωθεί εκτός από τα θέματα της ειδικότητας του σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (τέχνη, περιβάλλον, τεχνολογία κ.ά.), που γνωρίζει ξένες γλώσσες, που έχει άλλα πτυχία, μεταπτυχιακά και διδακτορικά. Οι φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διευρύνονται με το Ν. 3879/2010 και φορείς μη τυπικής και άτυπης μάθησης έχουν το δικαίωμα να προσκαλέσουν τους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση. Επιπλέον, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της πράξης καλούνται από τους Συμβούλους, το Υπουργείο ή τα Προγράμματα να επιτελέσουν επιμορφωτικό ρόλο. Η διεύρυνση των φορέων, η οικονομική ύφεση και η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων μορφών επιμόρφωσης παράλληλα με τους παραδοσιακούς, π.χ. δίκτυα, ενδοσχολική, μαθητεία, εξ αποστάσεως κ.ά. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) και ΟΕΠΕΚ (2011) προτείνουν ενεργητικές-συμμετοχικές μεθόδους και η Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016) προτείνει επιμόρφωση σε αυθεντικές συνθήκες τάξης, με αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και με συνεργατική κουλτούρα. Η πιστοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων αναπροσαρμόζεται, καθώς από τη μια συνεχίζεται η επιδίωξη των παραδοσιακών πιστοποιήσεων λόγω εγκυρότητας, π.χ. πτυχία, μεταπτυχιακά κ.ά., ενώ οι νέες μορφές αναζητούν έγκυρους τρόπους πιστοποίησης. Τέλος, η αξιολόγηση των προγραμμάτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος τους, καθώς οι περισσότερες δράσεις υλοποιούνται με κοινοτικά

κονδύλια και αξιοποιεί ποικίλες τεχνικές και ποικίλα εργαλεία. Στόχος και αυτής είναι η ανατροφοδότηση για βελτίωση και ανασχεδιασμό της επόμενης δράσης.

Η ανοικτή και ευέλικτη **πρόσβαση** στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θεωρείται μείζον θέμα για τους διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς, ιδιαίτερα σε μια εποχή συνεχών αλλαγών στην οικονομική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσουν και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και προτείνουν στους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής αναπροσαρμογή στον τόπο, τον χρόνο και τον τρόπο διοργάνωσης των επιμορφωτικών δράσεων. Στόχος τους η συνεχής, η δια βίου επιμόρφωση, χωρίς χρονικά και τοπικά όρια, με άρση των οικονομικών, κοινωνικών και προσωπικών εμποδίων. Έτσι, εμφανίζονται δύο φαινομενικά αντίθετες τάσεις επιμόρφωσης. Από τη μια προτείνεται ως χώρος επιμόρφωσης το σχολείο και χρόνος το σχολικό ωράριο, επομένως αναφέρονται στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Από την άλλη η επιμόρφωση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε χώρο και χρόνο με τη βοήθεια της τεχνολογίας, επομένως αναφέρονται στην «φορητή» επιμόρφωση, δηλαδή προγράμματα εξ αποστάσεως, δίκτυα, πλατφόρμες, ηλεκτρονικό υλικό κ.ά. Ένας άλλος τρόπος επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης που προτείνεται και προωθείται στην ΕΕ είναι η κινητικότητα των εκπαιδευτικών μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Τέλος, η δικτύωση και η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας προτείνεται και για την πρόσβαση στην πληροφόρηση. Η εύκολη και γρήγορη ανταλλαγή υλικού ή πληροφοριών για επιμορφωτικές δράσεις υποστηρίζεται πως θα άρει τα εμπόδια συμμετοχής και θα καλύψει τις ανάγκες κάποιων εκπαιδευτικών.

Η πρόσβαση στις επιμορφωτικές δράσεις στην Ελλάδα διάγει περίοδο ανασχεδιασμού. Τα μακράς διάρκειας και πολυδάπανα προγράμματα εκτός σχολικού χώρου και χρόνου των ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ κ.ά. στο τέλος του 20^{ου} αιώνα και στις αρχές του 21^{ου} αντικαθίστανται από προαιρετικά και ταχύρρυθμα προγράμματα κατά τον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών και μακριά συνήθως από το σχολείο. Η αναποτελεσματικότητα αυτών, οι συστάσεις των οργανισμών για αποκέντρωση και αυτονομία της σχολικής μονάδας και η επιτακτική ανάγκη εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων οδήγησε το 2009 το Π.Ι. να προτείνει την ενδοσχολική επιμόρφωση και το 2011 και 2016 το Υπουργείο Παιδείας να ορίζει το σχολείο ως «κοινότητα μάθησης», όπου μέσα στον σχολικό χώρο και χρόνο διενεργούνται ενεργητικές-συμμετοχικές επιμορφωτικές δράσεις, π.χ. συζητήσεις,

έρευνα δράσης, εργαστήρια, παρατήρηση από ομοτίμους κ.ά. Επίσης, η δικτύωση, οι ομάδες σχολείων, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και η εξ αποστάσεως προτείνονται και ενισχύονται από το Υπουργείο. Η πρόσβαση στην πληροφόρηση θεωρείται θέμα μείζονος σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έτσι, από το 2009 το Π.Ι. προτείνει τη δημιουργία ιστοτόπου, απ' όπου οι εκπαιδευτικοί θα ενημερώνονται για όλα τα εκπαιδευτικά δρώμενα και το 2011 ιδρύεται το ΙΤΥΕ με σκοπό την πληροφόρηση και την οργάνωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η ενημέρωση για τις επιμορφωτικές δράσεις και το επιμορφωτικό υλικό την τελευταία δεκαετία έχει αυξηθεί, καθώς ιστοσελίδες ποικίλων φορέων, επίσημων (Υπουργείο Παιδείας, ΙΕΠ) και ανεπίσημων, ατόμων και ομάδων, διεθνών (Unesco¹), ευρωπαϊκών (eTwinning) και εθνικών (esos, Alfavita κ.ά.) ενημερώνουν σε διαρκή βάση για τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Επιπλέον, με το Ν.4547/2018 ορίζεται πως και οι σύλλογοι των σχολείων και οι ομάδες σχολείων ενημερώνουν για τις επιμορφωτικές πρωτοβουλίες και δράσεις.

Η μέριμνα για τη **χρηματοδότηση** της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίησή της και γι' αυτό ορίζεται σε κάθε θεσμικό έγγραφο. Για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασικός φορέας χρηματοδότησης ορίζεται ο δημόσιος φορέας, όμως ενισχύεται και με τη συμμετοχή των μη κυβερνητικών οργανισμών. Ως προς τους τρόπους χρηματοδότησης καταθέτουν μια σειρά προτάσεων που καλύπτουν ευρέως την επιμόρφωση. Αρχικά, ορίζεται ότι είναι δωρεάν ή με επιδόματα, ότι παρέχεται από τα ίδια τα σχολεία στο πλαίσιο της αυτόνομης λειτουργίας τους ή ότι καλύπτεται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Νέες μορφές χρηματοδότησης αναδύονται μέσω των συμπράξεων και εταιρικών σχέσεων σχολείων και άλλων δημόσιων ή ιδιωτικών οργανισμών, μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στις περισσότερες από τις παραπάνω περιπτώσεις η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις είναι χωρίς οικονομική επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς αλλά στο πλαίσιο του επιμερισμού του κόστους της επαγγελματικής εκπαίδευσης γενικότερα, οι εκπαιδευόμενοι συνεισφέρουν οικονομικά μέρος ή σύνολο των δαπανών για επιμορφωτικά προγράμματα για την απόκτηση και την ενίσχυση τυπικών προσόντων.

1. TEACHING AND LEARNING FOR A SUSTAINABLE FUTURE a multimedia teacher education programme - Teaching and learning strategies http://www.unesco.org/education/tlsf/journal/tlsf_journal.html

Και στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική οι δημόσιες επενδύσεις αποτελούν προτεραιότητα στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Όμως, από τη δεκαετία του 1990 η πλειοψηφία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή δράσεις έχουν υλοποιηθεί με κοινοτικά κονδύλια. Την τελευταία δεκαετία και στο πλαίσιο της ανάπτυξης της δια βίου μάθησης και της δημόσιας υποχρηματοδότησης προτείνεται η αξιοποίηση συνεργειών, έτσι ώστε να επιμερίζεται το κόστος. Επίσης, προτείνεται η σύνδεση του χώρου μάθησης με τον χώρο εργασίας, όπως στη μαθητεία και πιο συγκεκριμένα, η ενδοσχολική επιμόρφωση, που τελευταία προωθείται και από το Υπουργείο Παιδείας. Τέλος, η αυτοεπιμόρφωση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία εμπλέκονται επιλέγοντας κύκλους μαθημάτων ή υλικό που τους ενδιαφέρει, ενισχύεται σήμερα στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας.

Είναι ευδιάκριτο, όπως και στον «*Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης*» στο προηγούμενο κεφάλαιο, ότι υπάρχουν πολλά σημεία σύγκλισης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Το επιμορφωτικό περιβάλλον ανασχεδιάζεται με βάση παγκόσμια ιδανικά για τον «ιδανικό δάσκαλο», ικανό να ανταποκριθεί στο νέο απαιτητικό και πολυσύνθετο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον. Επιμορφωτικό περιβάλλον ανοικτό, ευέλικτο, χωρίς χρονικά και τοπικά όρια, με ποικιλία μεθόδων και μαθησιακών μορφών, με δυνατότητες αυτορρύθμισης, εύκολα προσβάσιμο και με επιμερισμό στη χρηματοδότηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι συνεχής, αναπροσαρμοζόμενη κάθε φορά στα νέα δεδομένα και στις νέες ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας, άρα στοχευμένη και εμπορευματοποιημένη, και στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα -στην Ελλάδα ανθίσταται ακόμα- υπό το καθεστώς συνεχούς αξιολόγησης και παρακολούθησης των επιδόσεων των μαθητών και του σχολείου. Αναμφίβολα, ο ανασχεδιασμός του επιμορφωτικού περιβάλλοντος και η διαμόρφωση νέων πλαισίων επαγγελματικής ανάπτυξης πλήττει και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται συνεχώς ανεπαρκής και προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα της κοινωνίας και της οικονομίας, βρίσκεται υπό καθεστώς επιτήρησης για τα επιτεύγματά του, επωμίζεται τις αποτυχίες της κρατικής πολιτικής, επεκτείνει το έργο του και έξω από το σχολικό περιβάλλον και απεκδύεται τα εθνικά του χαρακτηριστικά.

11.4. Επισκόπηση των κύριων ευρημάτων της έρευνας (3^ο & 4^ο ερευνητικό ερώτημα)

Η εμπειρική έρευνα έχει διττό ρόλο στοχεύοντας να διερευνήσει και να απαντήσει σε δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο μέρος της έρευνας, μελετώντας τις προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις (7^ο & 8^ο κεφάλαιο), επιδιώκει να διερευνήσει πώς διαμορφώνεται στην Ελλάδα το επιμορφωτικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αν ανταποκρίνεται στις αναδυόμενες αλλαγές που προαναφέρθηκαν. Το δεύτερο μέρος της έρευνας, μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (9^ο κεφάλαιο), επιδιώκει να παρουσιάζει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους και να τις συσχετίσει με το αναδυόμενο επιμορφωτικό περιβάλλον.

11.4.1. Επιμορφωτικές προτάσεις (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το πρώτο μέρος της έρευνας παρουσιάζει τις επιμορφωτικές προτάσεις στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διερευνά το θέμα με διττό τρόπο και λαμβάνει το δείγμα της έρευνας από δύο πληθυσμούς. Από τη μια αξιοποιεί τα 964 ηλεκτρονικά μηνύματα (emails) που παρέλαβε το Γυμνάσιο που υπηρετεί η ερευνήτρια κατά το σχολικό έτος 2014-15 και που αναφέρονται σε επιμορφωτικές δράσεις που καλούν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν (7^ο Κεφάλαιο). Από την άλλη αξιοποιεί τους απολογισμούς των Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας, Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Σικυωνίων (ΚΠΕ), Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων (ΣΣΝ), Σχολικές Δραστηριότητες (ΣΔ), Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) και Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ), που είναι επιφορτισμένοι και με τη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων (8^ο Κεφάλαιο).

Για την επεξεργασία του υλικού της έρευνας αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε τόσο η λεξιλογική όσο και η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου και ο επαγωγικός τρόπος (inductive), δηλαδή από το ειδικό στο γενικό, από τις συγκεκριμένες μονάδες-περιπτώσεις στις γενικές διαπιστώσεις, γιατί δεν υπήρχαν

προηγούμενες έρευνες πάνω στο θέμα. Μετά την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου έγινε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η γραφική αναπαράσταση τους με το λογισμικό excel (έκδοση 2007). Προκειμένου να ανταποκριθεί το υλικό στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα και να συνδεθεί με τον σχεδιασμό της συνολικής έρευνας η κατηγοριοποίηση περιλαμβάνει τις τρεις προτεραιότητες: Ποιότητα, Πρόσβαση και Χρηματοδότηση. Έτσι, η κατηγοριοποίηση **ως προς την Ποιότητα** περιλαμβάνει: τον κύριο φορέα δράσης, τον συνεργαζόμενο φορέα, την ειδικότητα που απευθύνεται, τους συμμετέχοντες στη δράση, το περιεχόμενο δράσης, τη μέθοδο, τη μορφή/τεχνική και την πιστοποίηση, **ως προς την Πρόσβαση**: τον τόπο και τον χρόνο, τις μορφές μάθησης και την πληροφόρηση και **ως προς τη χρηματοδότηση**: τον φορέα και τον τρόπο.

Το κύριο χαρακτηριστικό της **ποιότητας** των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων με βάση τα ερευνητικά δεδομένα είναι το «άνοιγμα» στα δρώντα υποκείμενα των επιμορφωτικών δράσεων. Συγκεκριμένα, οι φορείς των επιμορφωτικών δράσεων διευρύνονται, καθώς 31 διαφορετικοί φορείς μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων προσκαλούν τους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση (σ.187) και το ένα τέταρτο από τους φορείς έχουν συνάψει συνεργασίες (εταιρικές σχέσεις) για την υλοποίηση των δράσεων (σ.189), προτιμώντας οι μισοί από τους φορείς συνεργασία με δημόσιους ή επίσημους θεσμοθετημένους φορείς, π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστήμιο κ.ά. Και από την πλευρά των Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση η συνεργασία αποτελεί μια προσφιλή πρακτική, καθώς η πλειοψηφία των φορέων έχουν συνάψει συνεργασίες με μεγάλη ποικιλία συνεργαζόμενων φορέων (σ. 220), περίπου σαράντα καταμετρήθηκαν, η πλειοψηφία των οποίων ανήκουν στο δημόσιο τομέα, ενώ ελάχιστες είναι οι συνεργασίες με ιδιωτικούς φορείς. Επιπλέον, η πλειοψηφία των επιμορφωτικών δράσεων απευθύνεται σε όλες τις ειδικότητες (σ. 191), ενώ περιορισμένοι κλάδοι (ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04) καλούνται ακόμα συστηματικά αυτόνομα ως ειδικότητα για επιμόρφωση. Επίσης, σε περιορισμένη κλίμακα καλούν ομαδοποιημένα κάποιους κλάδους, π.χ. ΠΕ03, ΠΕ04, ΠΕ19-20. Τέλος, διευρύνονται και οι συμμετέχοντες στη δράση, καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί συνεκπαιδεύονται, σε ποσοστό 41% με βάση τα ηλεκτρονικά μηνύματα (σ. 195) και 70% με βάση τους απολογισμούς (σ. 215). Σε μικρό ποσοστό συμμετέχουν και οι γονείς στις επιμορφωτικές δράσεις.

Η διεύρυνση χαρακτηρίζει και το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τις μορφές/τεχνικές των επιμορφωτικών δράσεων. Η θεματολογία της πλειοψηφίας των δράσεων είναι γενικού περιεχομένου και έτσι, θέματα περιβαλλοντικά, υγείας, πολιτισμού κ.ά. κυριαρχούν - 40% στα ηλεκτρονικά μηνύματα (σ. 193) και 78% στους απολογισμούς (σ. 219) - και ακολουθούν και στις δύο περιπτώσεις του δείγματος θέματα διδακτικής, ενώ τα θέματα ειδικότητας είναι περιορισμένα. Ως προς τη μεθοδολογία παρατηρείται αύξηση στις ενεργητικές-συμμετοχικές μεθόδους με αρκετές διαφοροποιήσεις στα δύο δείγματα. Από τη μια στις προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, αν και προπορεύεται η ενεργητική-συμμετοχική μέθοδος (σ. 194), ενεργητικές και εκθετικές συναγωνίζονται με μικρή διαφορά (30% και 28% αντίστοιχα), γεγονός που μαρτυρεί την περίοδο ανασχεδιασμού ως προς τη μεθοδολογία. Αυτή η διαπίστωση ενισχύεται, καθώς στους απολογισμούς των Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας προπορεύεται η βιωματική μέθοδος σε ποσοστό 67%, ενώ οι εκθετικές μόλις που αγγίζουν το 18% (σ. 214). Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων (ενεργητική και εκθετική) αποτελεί και για τα δύο δείγματα ένα νέο είδος που βρίσκεται σε εξέλιξη, ενώ δυναμική είναι η παρουσία (τρίτη θέση με ποσοστό ποσοστό 24%) της εξ αποστάσεως (eLearning) στα ηλεκτρονικά μηνύματα, ενώ δεν εμφανίζεται συστηματικά ως μέθοδος στους απολογισμούς, παρά μόνο με την ένδειξη «*Διαχείριση, ενημέρωση και εμπλουτισμός ιστοσελίδας*». Οι μορφές/τεχνικές που αξιοποιούνται στις επιμορφωτικές δράσεις παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία, 42 μορφές στα ηλεκτρονικά μηνύματα (σ. 192) και 21 στους απολογισμούς (σ. 212). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στις πρώτες θέσεις βρίσκονται τόσο νέες μορφές (*Ηλεκτρονική Ενημέρωση, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Διαγωνισμός*) όσο και παραδοσιακές (*Σεμινάριο, Επιμορφωτικές Συναντήσεις, Εκδήλωση*) και ότι στο δείγμα των ηλεκτρονικών μηνυμάτων το ένα τέταρτο των επιμορφωτικών δράσεων έχει ηλεκτρονική μορφή.

Η πιστοποίηση παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες που καταδεικνύουν πως διάγει περίοδο σύγχυσης και ανασχεδιασμού. Αξίζει να σημειωθεί πως στους απολογισμούς δεν υπάρχει καμία αναφορά για πιστοποίηση των δράσεων και τα συμπεράσματα εξάγονται είτε από τις μορφές/τεχνικές τους ή από το θεσμικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των επιμορφωτικών δράσεων σύμφωνα με το δείγμα των ηλεκτρονικών μηνυμάτων (55%) δε λαμβάνει καμία πιστοποίηση (σ.197), γεγονός που συμβαίνει σε υψηλό ποσοστό και στις δράσεις των Υπηρεσιών της

Δευτεροβάθμιας, καθώς αποτελούν νέες μορφές άτυπης μάθησης, π.χ. εκδηλώσεις, παρουσιάσεις, παρεμβάσεις, δίκτυα κ.ά. Επίσης, σε αξιολογη θέση βρίσκονται και οι βεβαιώσεις, δεύτερη θέση στα ηλεκτρονικά μηνύματα, ενώ στους απολογισμούς αποδεικνύεται από το υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στα οποία σύμφωνα με την εγκύκλιο «*χορηγείται Βεβαίωση Υλοποίησης Προγράμματος*». Ένα νέο είδος πιστοποίησης είναι η βράβευση που κατέχει την τρίτη θέση, ενώ επίσημες τυπικές μορφές πιστοποίησης (πτυχίο, μεταπτυχιακό κ.ά.) καταλαμβάνουν τις τελευταίες θέσεις.

Η **πρόσβαση** στις επιμορφωτικές δράσεις αποκτά ευελιξία, καθώς ανασχεδιάζεται ο τόπος, ο χρόνος, τα μέσα, οι μορφές μάθησης και η πληροφόρηση. Υψηλό ποσοστό των δράσεων - στους απολογισμούς αγγίζει το 80% - υλοποιείται στον χώρο του σχολείου (σ.216) λαμβάνοντας τη μορφή εκπαιδευτικού προγράμματος, ηλεκτρονικής ενημέρωσης, διαδικτυακού μαθήματος, διαγωνισμού κ.ά. Η διάρκειά τους ποικίλλει, καθώς η πλειοψηφία σύμφωνα με το πρώτο δείγμα είναι δράσεις βραχείας διάρκειας (66%) και ακολουθούν τα μεσαίας διάρκειας με 24% (σ. 196), ενώ στο δεύτερο δείγμα, όπου προπορεύονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα, στην πρώτη θέση είναι οι δράσεις μακράς διάρκειας (σ. 217). Η άνοδος της ηλεκτρονικής μορφής επιμορφωτικών δράσεων παράλληλα με την άνοδο των δράσεων στον σχολικό χώρο διευκολύνει την πρόσβαση σε άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια μετακίνησης και έλλειψης ελεύθερου χρόνου. Επίσης, το γεγονός ότι η πλειοψηφία των δράσεων ανήκει στη μη τυπική και άτυπη μάθηση (σ. 199) αποτελεί μία άλλη ένδειξη της ευέλικτης πρόσβασης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, η πρόσβαση στην πληροφόρηση ενισχύεται, καθώς σύμφωνα με το δείγμα των ηλεκτρονικών μηνυμάτων το 81% των επιμορφωτικών δράσεων ανακοινώνεται σε αντίστοιχες ιστοσελίδες (σ. 198), ενώ για τις επιμορφωτικές δράσεις των Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας περιορισμένο είναι το υλικό που αναρτάται σε ιστοσελίδες το οποίο δεν ανταποκρίνεται στο σύνολο των δράσεων των αντίστοιχων Υπηρεσιών, ενώ ορίζεται με εγκύκλιο «*ημέρα ή διήμερο παρουσίασης-προβολής των προγραμμάτων (γιορτές μαθητικής δημιουργίας) σε τοπικό επίπεδο*». Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στις μισές μόνο από τις δράσεις υπάρχει η ένδειξη ότι έχει λάβει γνώση για την επιμορφωτική δράση το Υπουργείο Παιδείας.

Η **χρηματοδότηση** των επιμορφωτικών δράσεων ως προς τον φορέα και τον τρόπο ανακύπτει από άμεσες και έμμεσες πληροφορίες. Συγκεκριμένα, παρατηρούνται δύο αντίθετες τάσεις: αρκετές από τις επιμορφωτικές δράσεις παρέχονται *Δωρεάν* και αρκετές χρηματοδοτούνται από τον *Εκπαιδευτικό* (σ. 200). Οι *Δωρεάν* επιμορφωτικές δράσεις δικαιολογούνται, καθώς πολλές από τις δράσεις υλοποιούνται στον χώρο του σχολείου (*Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Διαγωνισμοί*) είτε διαδικτυακά (*Ηλεκτρονικό Μάθημα, Ενημέρωση-emails, Ιστοσελίδα, Τηλεδιάσκεψη, Ηλεκτρονικό Βιβλίο/Περιοδικό*) ή κάποιες υλοποιούνται χωρίς οικονομική επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς (*Εκπαιδευτική Επίσκεψη, Εκδρομή, Παράσταση/Προβολή*). Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί πληρώνουν τα έξοδά τους (μετακίνηση, φαγητό, διαμονή), για να παρευρεθούν σε *Σεμινάρια, Συνέδρια, Ημερίδες, Εκδηλώσεις* κ.ά., καθώς στις περισσότερες προσκλήσεις επιμορφωτικών δράσεων αναγράφεται με υπογράμμιση ότι «μπορούν να το παρακολουθήσουν χωρίς δαπάνη για το δημόσιο εκπαιδευτικοί Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης όλων των ειδικοτήτων» ή για τις σχολικές δραστηριότητες «δεν προβλέπεται από τον κρατικό προϋπολογισμό κάλυψη δαπανών για αναλώσιμα και υπερωρίες εκπαιδευτικών». Επίσης, σε πολλές δράσεις όλο και συχνότερα απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς κάλυψη του κόστους συμμετοχής και ιδιαίτερα τα προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης, π.χ. Μεταπτυχιακά, Προγράμματα Εξειδίκευσης και Κατάρτισης, που παρέχουν πιστοποίηση που λαμβάνεται υπόψη σε αξιολόγηση, όπου το κόστος είναι αρκετά υψηλό για τον εκπαιδευτικό.

Πολλά από τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου επιμορφωτικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με βάση το πρώτο μέρος της έρευνας που αναφέρεται στην προσφορά επιμορφωτικών δράσεων φαίνεται στα περισσότερα σημεία να ανταποκρίνονται στις αναδυόμενες αλλαγές που προωθούνται σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Ως προς την ποιότητα των επιμορφωτικών δράσεων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού τού προσφέρονται περισσότερο επιμορφωτικά προγράμματα γενικού περιεχομένου και ελάχιστα της ειδικότητάς του από ποικίλους φορείς, αν και προτιμώνται οι δημόσιοι και θεσμοθετημένοι περισσότερο. Συνεκπαιδύεται με τους μαθητές/τριες του με ενεργητικούς-συμμετοχικούς τρόπους κατά προτίμηση και έχει τη δυνατότητα να επιλέξει από την πληθώρα των μορφών επιμόρφωσης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μορφής) που του προσφέρονται, εκείνες που ανταποκρίνονται

στις ανάγκες και στις επιθυμίες του. Ως προς την πρόσβαση, αν και δεν έχει θεσμοθετηθεί ακόμα η ενδοσχολική επιμόρφωση, άτυπα εφαρμόζεται, καθώς αρκετά από τα προγράμματα συντελούνται στον σχολικό χώρο και εντός του σχολικού ωραρίου. Η ψηφιακή τεχνολογία διευκολύνει την πληροφόρηση και τη συμμετοχή του σε συνεχώς αυξανόμενο αριθμό προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων χωρίς κόπο και με λιγότερο οικονομικό κόστος. Επομένως, το «άνοιγμα», η ευελιξία και η εξατομίκευση αποτελεί πραγματικότητα στο επιμορφωτικό περιβάλλον στην Ελλάδα με βάση τις προσκλήσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όμως, προκύπτουν από την έρευνα και κάποιες διαφοροποιήσεις, που μπορεί να οφείλονται στη σύγχυση που δημιουργείται σε μία μεταβατική περίοδο ή σε αδυναμία άμεσης αντίδρασης και αντιμετώπισης των παρερμηνειών και εκτροπών που προκαλούνται σε περίοδο αλλαγών. Αρχικά, στο θέμα της πιστοποίησης παρατηρείται αναποτελεσματικότητα και καθυστέρηση, καθώς η πλειοψηφία των επιμορφωτικών δράσεων δεν παρέχει καμία πιστοποίηση ή είναι υποβαθμισμένες κάποιες μορφές, όπως η «Βεβαίωση», αν και προωθείται η ισοτιμία τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Στο θέμα της αξιολόγησης των δράσεων δε γίνεται καμία αναφορά σε αυτήν στην πλειοψηφία των επιμορφωτικών προσκλήσεων. Στο θέμα της πληροφόρησης, ενώ είναι καταγιγιστική, οι πληροφορίες για τις δράσεις είναι ασυντόνιστες ή το επιμορφωτικό υλικό ελλιπές ιδιαίτερα από την πλευρά των επίσημων φορέων, όπως των Υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, ως προς τη χρηματοδότηση η προτεραιότητα του δημόσιου τομέα και ο επιμερισμός της οικονομικής επιβάρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών φαίνεται πως δεν ισχύει στο ελληνικό αναδυόμενο επιμορφωτικό περιβάλλον και η δια βίου μάθηση κινείται προς την κατεύθυνση της ελεύθερης αγοράς επιβαρύνοντας περισσότερο τους εκπαιδευτικούς.

11.4.2. Επιμορφωτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών (4^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το δεύτερο μέρος της έρευνας παρουσιάζει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. Συγκεκριμένα, λαμβάνει το δείγμα της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στον Ν. Κορινθίας κατά το σχολικό έτος 2014-15 και διερευνά το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις κατά το προαναφερθέν σχολικό έτος (9^ο Κεφάλαιο).

Στην έρευνα συμμετείχε το 51% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών του Ν. Κορινθίας και εκπροσωπήθηκαν επαρκώς οι εκπαιδευτικοί όλων των κατηγοριών (σ. 231-235). Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε ως τεχνική συλλογής δεδομένων το δομημένο ερωτηματολόγιο άμεσης παράδοσης και παραλαβής. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και οι περισσότερες ήταν ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Μετά την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου έγινε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με SPSS. Προκειμένου να ανταποκριθεί το υλικό στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα και να συνδεθεί με τον σχεδιασμό της συνολικής έρευνας η δόμηση των ερωτήσεων έγινε με βάση τις τρεις προτεραιότητες: Ποιότητα, Πρόσβαση και Χρηματοδότηση. Έτσι, η κατηγοριοποίηση **ως προς την Ποιότητα** περιλαμβάνει: τον φορέα επιμόρφωσης που επέλεξαν να παρακολουθήσουν, το περιεχόμενο της δράσης, το πλαίσιο, τη μέθοδο και την πιστοποίηση, **ως προς την Πρόσβαση**: τον τόπο, τον χρόνο και την πληροφόρηση και **ως προς τη χρηματοδότηση** τον φορέα. Επίσης, τέσσερα ερωτήματα που τέθηκαν συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη γενικότερα: τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν επιμορφωτικές δράσεις, οι παράγοντες που τους βοήθησαν να αναπτυχθούν επαγγελματικά, τα εμπόδια και τα κίνητρα.

Οι επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται χαμηλού βαθμού, όπως διαφαίνεται από τους Μ.Ο. της επιμορφωτικής δράσης των φορέων και από το γεγονός πως περίπου το 15% δηλώνει πως δεν παρακολούθησε κανένα φορέα. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την **ποιότητα** οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν το σχολικό έτος 2014-15 κυρίως από τον/τη Σύμβουλο, το σχολείο και το Πανεπιστήμιο (σ. 237), σε θέματα κυρίως ειδικότητας (σ. 241) και ακολούθησαν τα παιδαγωγικά και διδακτικά, κυρίως με θεωρητική μέθοδο (σ. 244) και ακολουθεί η μεικτή (εκθετική και ενεργητική), με

δράσεις δια ζώσης (σ. 242) και η πλειοψηφία των επιμορφούμενων έλαβε βεβαίωση, ενώ το 20% δεν έλαβε καμία πιστοποίηση (σ. 248). Ως προς την **προσβασιμότητα** στις επιμορφωτικές δράσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν από το σχολείο τους (σ. 236), παρακολούθησαν δράσεις εντός του Νομού Κορινθίας, στο σχολείο τους ή κοντινό προς αυτό (σ. 243), εκτός σχολικού ωραρίου κυρίως και μικρής διάρκειας προγράμματα (σ. 246). Τέλος, ως προς τη **χρηματοδότηση** η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως καλύπτουν οι ίδιοι τα έξοδα της επιμόρφωσης (σ. 247). Διαφοροποιούνται από τα παραπάνω στοιχεία οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, καθώς ενημερώνονται περισσότερο από το διαδίκτυο και λιγότερο από το σχολείο ή τους συναδέλφους, παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως ή με μεικτό μοντέλο, μεγαλύτερης διάρκειας, ενδιαφέρονται περισσότερο για την πιστοποίηση και χρηματοδοτούν οι ίδιοι περισσότερο την επιμόρφωσή τους (σ. 301-308).

Οι επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 2014-15 είναι περιορισμένης εμβέλειας και με κυρίαρχα τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών μορφών επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, ενημερώνονται για τις δράσεις κυρίως από το σχολείο, επιμορφώνονται κυρίως από τους επίσημα θεσμοθετημένους φορείς (Σύμβουλος, Πανεπιστήμιο), ανά ειδικότητα στο επιστημονικό τους αντικείμενο, με εκθετική κυρίως μέθοδο, δια ζώσης στο σχολείο τους ή σε κοντινό, εκτός σχολικού ωραρίου και πιστοποιούνται κυρίως με Βεβαίωση. Η έρευνα, όμως, επιδεικνύει και νέα αναδυόμενα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά σε περιορισμένα ποσοστά ακόμα και σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Έτσι, σε περιορισμένη κλίμακα εμφανίζονται ποικίλοι φορείς επιμόρφωσης, διαδικτυακή πληροφόρηση και επιμόρφωση, βιωματική και μεικτή μέθοδος επιμόρφωσης, ποικιλία πιστοποίησης και χρονικής διάρκειας προγραμμάτων. Έτσι, για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί των αστικών σχολείων έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ποικίλους φορείς επιμόρφωσης, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται και επιμορφώνονται διαδικτυακά, σε μεγαλύτερης διάρκειας προγράμματα που τους προσφέρουν πιστοποίηση περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα φαίνεται να συνάδουν με τα νέα προτάγματα της εκπαιδευτικής

επιμορφωτικής πολιτικής και του ανασχεδιασμού του επιμορφωτικού περιβάλλοντος. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ως βασικό κριτήριο επιλογής των επιμορφωτικών δράσεων που παρακολουθούν το ενδιαφέρον θέμα και κίνητρο για την επιμόρφωσή τους αποτελούν τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη. Επομένως, διευρύνεται το θεματολόγιο των δράσεων και δεν περιορίζεται στην ειδικότητά τους. Στη συνέχεια, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι έχουν αναπτυχθεί επαγγελματικά με την ατομική δράση, την προσωπική αναζήτηση και τη συνεργασία με συναδέλφους. Επομένως, τα δύο χαρακτηριστικά του αναδυόμενου επιμορφωτικού περιβάλλοντος, η εξατομίκευση και η συνεργασία, συνάδουν με τις κυρίαρχες θέσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, τα εμπόδια που προτάσσουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους εξέλιξη, δηλαδή η απουσία ελεύθερου χρόνου, η οικονομική επιβάρυνση και η έλλειψη ενημέρωσης, φαίνεται να αίρονται με τον ανασχεδιασμό του επιμορφωτικού περιβάλλοντος, καθώς προωθείται η ενδοσχολική και η διαδικτυακή ενημέρωση και επιμόρφωση.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αναδεικνύουν δύο διαφορετικές τάσεις. Η επιμορφωτική πρακτική στην Ελλάδα είναι στραμμένη στο παρελθόν της επιμορφωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ η συνολική θεώρηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στραμμένη προς το μέλλον. Παρατηρούνται νέα δεδομένα και νέες τάσεις στην έρευνα αλλά είναι ακόμα περιορισμένης εμβέλειας και εμφανίζονται στις επιλογές των νεότερων εκπαιδευτικών.

11.5. Διαπιστώσεις

Η παγκοσμιοποίηση, η οικονομία και η κοινωνία της γνώσης και η ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων που βιώνουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τα σύγχρονα εθνικά κράτη διαμορφώνουν τον πολίτη και τον εργαζόμενο του μέλλοντος. Την ευθύνη για τη διαμόρφωσή τους επωμίζεται η εκπαίδευση με αποτέλεσμα πολλά κράτη να μετασχηματίζουν εσπευσμένα ή σταδιακά την εκπαιδευτική ρητορική τους και στη συνέχεια τις εκπαιδευτικές πρακτικές, προκειμένου να υπηρετήσουν τα νέα εκπαιδευτικά προτάγματα. *«Δεν υπάρχει πτυχή του εκπαιδευτικού συστήματος που να μην έχει μπει διεθνώς στο στόχαστρο της αναθεωρητικής κριτικής»* (Ματθαίου, 2011:111)

Στα θεσμικά κείμενα των διεθνών οργανισμών, της ΕΕ και του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικές αλλαγές που επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις επιμορφωτικές πρακτικές. Με βάση το κείμενο *«Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα»* (2012) της ΕΕ η οποία ορίζει τις τρεις προτεραιότητες: Ποιότητα, Προσβασιμότητα και Χρηματοδότηση, οργανώθηκε η παρούσα έρευνα, ανάλυση και παρουσίαση των εκπαιδευτικών αλλαγών.

11.5.1. «Ανασχεδιασμοί»

Το λήμμα «ανασχεδιασμός» συναντάται την τελευταία δεκαετία όλο και συχνότερα στον λόγο και στα κείμενα των εκπαιδευτικών θεσμών, των ερευνητών, των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και των πολιτών. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των ευρύτερων οικονομικο-κοινωνικών αλλαγών και υλοποιείται σταδιακά τα τελευταία τριάντα χρόνια μεταβάλλοντας τα εθνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ολόκληρο τον κόσμο.

Ο *«Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης»* με ανοικτή και ευέλικτη μάθηση οργανώνεται σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο. Η εκπαίδευση εκσυγχρονίζεται διαρκώς και εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό επιτυγχάνεται ως προς την ποιότητα με Προγράμματα Σπουδών που ανανεώνονται συστηματικά και καλύπτουν ποικίλη θεματολογία, με εμπλοκή

πολυειδών φορέων που προσφέρουν εκπαίδευση με πολλές μορφές, με αξιοποίηση ενεργητικών-συμμετοχικών μεθόδων, με ποικίλες δυνατότητες αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των δεξιοτήτων και με συνεχή δυνατότητα πιστοποίησης της μάθησης. Η ανοικτή και ευέλικτη πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί τη δεύτερη προτεραιότητα. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με την ψηφιακή επανάσταση, τη δικτύωση και την κινητικότητα, καθώς καταργούνται τα τοπικά και χρονικά όρια της μάθησης και προσφέρεται πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και πληροφόρηση χωρίς περιορισμούς. Ως προς τη χρηματοδότηση αναπτύσσονται *«μοντέλα επιμερισμού των δαπανών μεταξύ διαφόρων εταίρων στην εκπαιδευτική διαδικασία – κράτος, επιχειρήσεις και ιδιώτες, ιδρύματα και απόφοιτοι – με τις δημόσιες επενδύσεις να συμβάλλουν στη μόχλευση συμπληρωματικής χρηματοδότησης από τον ιδιωτικό τομέα»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α:15).

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα που είναι κράτος-μέλος της ΕΕ δεν θα ήταν εύκολο να διαφοροποιηθεί και να ακολουθήσει αμιγώς αυτόνομη πορεία. Άλλωστε η υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με ευρωπαϊκά κονδύλια και οι συστάσεις, οδηγίες και υποδείξεις της ΕΕ προς την Ελλάδα για αποκέντρωση και αυτονομία των σχολικών μονάδων αποδεικνύουν την επιρροή που ασκείται στα εθνικά εκπαιδευτικά δρώμενα. Έτσι, το «άνοιγμα» του Προγράμματος Σπουδών με τις σχολικές δραστηριότητες, τα project, τις διδακτικές επισκέψεις, τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003), το ψηφιακό σχολείο (2011), τους φακέλους μαθήματος (Θρησκευτικά, Ιστορία) και άλλες αλλαγές διεύρυνε τη θεματολογία, τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, τους φορείς μάθησης και τις μορφές αξιολόγησης. Επίσης, οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι και τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας διεύρυναν τον τόπο, τον χρόνο και τα μέσα μάθησης. Ως προς τη χρηματοδότηση, αν και είναι θεσπισμένη η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση, με τη μαθητεία και την είσοδο άλλων δημόσιων ή ιδιωτικών φορέων, διεθνών ή ευρωπαϊκών, μη κυβερνητικών οργανώσεων κ.ά. στη δημόσια εκπαίδευση επιμερίζεται το κόστος, γεγονός που ενισχύεται και από την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Επομένως, με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και δράσεις που εισάγονται σταδιακά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καταβάλλεται προσπάθεια σύγκλισης με το ευρωπαϊκό και παγκόσμιο εκπαιδευτικό μοντέλο μάθησης.

Ο «*Ανασχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*» με άνοιγμα, ευελιξία και εξατομίκευση στην επιμορφωτική πρακτική των εκπαιδευτικών προωθείται σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού προϋποθέτει και νέου τύπου επιμόρφωση, ώστε ο εκπαιδευτικός να υπηρετήσει τον ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης. Ο οδηγός, συντονιστής και καθοδηγητής της μαθησιακής διαδικασίας που καλείται να είναι ταυτόχρονα δάσκαλος και μαθητής τελεί υπό συνεχή και αδιάλειπτη διαδικασία μάθησης και αυτορρύθμισης. Ως προς την ποιότητα, συμμετέχει σε προγράμματα ποικίλης θεματολογίας από ποικίλους φορείς, με ενεργό και συμμετοχικό τρόπο κυρίως, σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης και αξιολογείται μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Ως προς την πρόσβαση, από τη μια η κινητικότητα και η δικτύωση μέσω των νέων τεχνολογιών διευρύνουν τον τόπο, τον χρόνο, τον τρόπο επαγγελματικής ανάπτυξης και την πληροφόρησή του σχετικά με αυτήν και από την άλλη η ενδοσχολική επιμόρφωση διευρύνει τους τρόπους άμεσης εφαρμογής της επιμορφωτικής πρακτικής. Ως προς τη χρηματοδότηση, επιδιώκεται η μείωση των δημόσιων κονδυλίων που μπορεί να επιτευχθεί με την ενδοσχολική επιμόρφωση και τον επιμερισμό των δαπανών που υιοθετεί η ΕΕΚ. Επομένως, επιμορφωτικό περιβάλλον ανοικτό, ευέλικτο και αποκεντρωτικό.

Ο «*Ανασχεδιασμός της επιμορφωτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών*» της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα καλείται να εναρμονιστεί με τις παγκόσμιες και ευρωπαϊκές επιταγές. Από τη δεκαετία του 2000 κυρίως και μετά εντείνονται οι πιέσεις και εναρμονίζονται οι επιμορφωτικές δράσεις με τα παγκόσμια και ευρωπαϊκά προτάγματα. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική, δηλαδή ως προς την ποιότητα να λάβει μια ευρύτερου ενδιαφέροντος γενική εκπαίδευση πέρα από την ειδίκευσή του, σύμφωνα με τις αρχές και τις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, μετά τον Ν. 3879/2010 «*Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης*» και τη σταδιακή εισαγωγή νέων επιστημονικών αντικειμένων και σχολικών δραστηριοτήτων διευρύνονται οι φορείς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η θεματολογία, οι μορφές και οι μέθοδοι εμπλουτίζονται. Η πρόσβαση στην επαγγελματική ανάπτυξη αποκτά ευελιξία, καθώς διαχέεται ελεύθερα το επιμορφωτικό υλικό με τις νέες τεχνολογίες, τα σχολικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικές δράσεις εισάγουν έμμεσα την ενδοσχολική επιμόρφωση που προωθείται ακόμα περισσότερο με τις κοινότητες μάθησης και τη

δικτύωση (ομάδες σχολείων), στις οποίες αναφέρεται η πρόσφατη εκπαιδευτική ρητορική και νομοθεσία. Ως προς τη χρηματοδότηση μέχρι σήμερα η πλειοψηφία των επιμορφωτικών προγραμμάτων υλοποιήθηκε με ευρωπαϊκά κονδύλια, ενώ για το μέλλον πέρα από αυτά προωθείται η υιοθέτηση της ενδοσχολικής μέσω των κοινοτήτων μάθησης, της εξ αποστάσεως με το διαδικτυακό υλικό (IEΠ) και των συνεργειών μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της μαθητείας κ.ά.

Ο «*Ανασχεδιασμός της επιμορφωτικής πρακτικής*» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τελεί «υπό κατασκευή». Η παρούσα έρευνα έχει αναδείξει την αμφισημία που παρουσιάζεται στο αναδυόμενο επιμορφωτικό περιβάλλον στην Ελλάδα. Από τη μια η προσφορά επιμορφωτικών δράσεων είτε από την ελεύθερη αγορά είτε από τις Υπηρεσίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τείνει να εναρμονιστεί και να ανταποκριθεί στις νέες τάσεις της «εισαγόμενης» επιμορφωτικής πολιτικής, ενώ από την άλλη οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί «αντιστέκονται» ακολουθώντας παγιωμένες επιμορφωτικές πρακτικές. Ως προς την ποιότητα, πολλοί και ποικίλοι φορείς προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς πολλών διαφορετικών μορφών επιμορφωτικές δράσεις με γενικού ενδιαφέροντος κυρίως θεματολογία αλλά και με διδακτικά θέματα και με αξιοποίηση κυρίως νέων μεθόδων (βιωματική, μεικτή, εξ αποστάσεως), όμως οι εκπαιδευτικοί επιμένουν να παρακολουθούν περιορισμένα επιμορφωτικά προγράμματα κυρίως από τον Σύμβουλο και το Πανεπιστήμιο, σε θέματα κυρίως της ειδικότητάς τους, δια ζώσης και με εκθετική κυρίως μέθοδο. Ως προς την πρόσβαση, μέσω των νέων τεχνολογιών η πληροφόρηση, ο τόπος, ο χρόνος και τα μέσα των επιμορφωτικών δράσεων προσφέρουν νέες δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, όμως οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται κυρίως από το σχολείο, συμμετέχουν σε δράσεις κυρίως δια ζώσης στο δικό τους ή κοντινό σχολείο.

Αν και τα περισσότερα στοιχεία μεταξύ των δύο πλευρών της έρευνας είναι αντικρουόμενα, υπάρχουν και κάποια σημεία σύγκλισης και πολλά από αυτά συμφωνούν και με την παγκόσμια και ευρωπαϊκή επιμορφωτική πολιτική. Αρχικά, τόσο οι φορείς όσο και οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στο άνοιγμα των μορφών μάθησης. Συγκεκριμένα, οι μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης προωθούνται από την πλευρά των φορέων και αναγνωρίζονται ως βασικοί παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς. Η πιστοποίηση, όμως, αυτών των δράσεων διάγει περίοδο σύγχυσης και ανασχεδιασμού, γι' αυτό και μεγάλο ποσοστό αυτών δεν

παρέχει καμία πιστοποίηση, γεγονός που επιβεβαιώνει η έρευνα και από τις δύο πλευρές. Οι βραχείας διάρκειας επιμορφωτικές δράσεις στον χώρο του σχολείου προσφέρονται από τους φορείς και προτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς και τους διεθνείς και ευρωπαϊκούς θεσμούς. Επίσης, η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση ξεκινά από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, γεγονός που μπορεί να καλύψει η πολυμορφία των επιμορφωτικών προτάσεων ως προς τη θεματολογία και η τάση των θεσμών προς την εξατομίκευση. Τέλος, το άνοιγμα, η ευελιξία και η αυτορρύθμιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που προωθούνται από διεθνείς και ευρωπαϊκούς θεσμούς επιδιώκουν να άρουν τα βασικά εμπόδια των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις, όπως η απουσία ελεύθερου χρόνου, η αδυναμία οικονομικής κάλυψης της επιμόρφωσης, η επαγγελματική εξουθένωση και η έλλειψη ενημέρωσης, τα οποία επιβεβαιώνονται και σε έρευνα για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση (Καραλής, 2013:79-80).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο «*Ανασχεδιασμός*» των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο συμπαρασύρει και την επιμορφωτική πολιτική, καθώς υπάρχει ανάγκη εκπαιδευτικών που θα υπηρετήσουν τις νέες εκπαιδευτικές επιταγές. Επίσης, τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης οφείλουν να συνάδουν με τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και επομένως, οι επιμορφωτικές δράσεις οφείλουν να δομούνται και να υλοποιούνται με τρόπους όμοιους με αυτούς που καλούνται να διδάξουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί. Όλο και περισσότερα κράτη, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, εναρμονίζονται σταδιακά με αυτές τις αρχές είτε εκουσίως στοχεύοντας στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης είτε ακουσίως μέσω εκπαιδευτικών πιέσεων έμμεσων ή άμεσων, π.χ. διεθνείς αξιολογήσεις μαθητών, παροχή οικονομικής ενίσχυσης, διεθνή ή ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα κ.ά.

11.5.2. Κριτική αποτίμηση των «Ανασχεδιασμών»

Στο τέλος του 20^{ου} και στις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα παρατηρείται παγκοσμίως έντονο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πολιτική και υλοποιούνται πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η μεταρρύθμιση εκλαμβάνεται ως «ένας μηχανισμός για την επίτευξη οικονομικής αναζωογόνησης, πολιτισμικού μετασχηματισμού, εθνικής ενότητας και εθνοτικών βλέψεων» και αποτελεί «ένα στρατηγικό πεδίο όπου λαμβάνει χώρα η κοινωνική ρύθμιση και ενσαρκώνονται σχέσεις εξουσίας» (Porkewitz & Νικολακάκη, 2012:293-294). Επίσης, σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ανασχεδιασμοί «δίνουν έμφαση στην ποιότητα των δασκάλων, στα πρότυπα εργασίας και στην επαγγελματική εκπαίδευση» (σ. 299) και οι διαφορές που μπορεί να παρουσιαστούν σε αυτούς ανά χώρα και ήπειρο «σβήνουν όταν συγκρίνουμε τα συστήματα του ορθού λόγου που ρυθμίζουν τις σχολικές πρακτικές στο όνομα της αλλαγής» (σ. 366).

Οι σχολικές μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές στις επιμορφωτικές πρακτικές παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά που διαφαίνονται και στη φράση που επικρατεί ευρέως σήμερα πως «ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα δάσκαλος και μαθητής». Συγκεκριμένα, η σύγχρονη εκπαίδευση στις περισσότερες χώρες εμφανίζει για μαθητές και εκπαιδευτικούς τα παρακάτω κοινά χαρακτηριστικά ως προς την ποιότητα, την προσβασιμότητα και τη χρηματοδότηση: είναι δια βίου (Τσαούσης, 2009:196· Νικολακάκη, 2012α), τελείται σε ανοικτά και ευέλικτα πλαίσια, είναι ταυτόχρονα συνεργατική και εξατομικευμένη, θέτει στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον εκπαιδευόμενο (μαθητοκεντρική) (Αλεξίου, 2005· Little, 2010· Altinyelken, 2011· Dahlstedt, Fejes & Schönning, 2011) ακολουθεί αποκεντρωτικές διαδικασίες και πρακτικές (Charlier-Moens, 2005· Arreman & Holm, 2011), υπόκειται σε καθεστώς συνεχούς λογοδοσίας και αξιολόγησης (Υφαντή, 2003· Yates & Collins, 2008· Katsuno, 2010· Power & Frandji, 2010· Gür, Çelik & Özoğlu, 2011· Koyama, 2011· Dobbins & Martens, 2012· Lindard, 2012· Morris, 2012), καταφεύγει σε συμπράξεις με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς (Traver, 2006· Gray, 2007· Mahony, Hextall & Richardson, 2010· O' Neill, 2011· Verger, 2012· Connell, 2013· Jones, 2016· O' Neill, 2017) και τέλος, υιοθετεί τον επιμερισμό του κόστους. Παρατηρείται, λοιπόν, μια τάση διεθνοποίησης και ομογενοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων που επιδιώκουν να διαμορφώσουν τον νέο τύπο πολίτη για τους μαθητές και τον νέο τύπο ειδημοσύνης για τον εκπαιδευτικό (Ball, 1998·

Bourdieu, 2004:164· Μπουζάκης, 2005α· Καζαμίας, 2005· Ball, 2010· Μούτσιος, 2012· Γούβιας & Θεριανός, 2014). Όμως, η εκπαίδευση δεν υφίσταται «σε πολιτικό κενό» (Apple, 1982:4), αντίθετα πρέπει να θεωρείται ως μέρος ενός ευρύτερου οικονομικού και ιδεολογικού πλαισίου που συμβάλλει στην οικονομική και κοινωνική αναπαραγωγή (Bourdieu & Passeron, 1977· Apple, 1982· Bernstein, 1991) μέσω της «κανονικοποίησης που εξαναγκάζει στην ομοιογένεια» (Φουκώ, 1989:244).

«Ανασχεδιάζεται», λοιπόν, ο νέος τύπος πολίτη. Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι κοινωνίες των ραγδαίων αλλαγών και της διακινδύνευσης (Giddens, 1990 & 2000· Μπεκ, 2015). Αλλαγές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές που υπαγορεύονται κυρίως από την παγκοσμιοποίηση και την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Οι συνεχείς αλλαγές, η πολυπολιτισμικότητα και η κυριαρχία της τεχνολογίας αποσταθεροποιούν όλους τους παγιωμένους θεσμούς και τα σταθερά πλαίσια που κινούνταν οι πολίτες. Επιζητείται ο νέος τύπος πολίτη και εργαζόμενου, ο «*homo economicus-homo technologicus*» (Παπαδάκης, 2001:132), που θα είναι ευέλικτος, για να αναπροσαρμόζεται διαρκώς στις απρόβλεπτες αλλαγές, με δεξιότητες – εκτός από τις βασικές – κριτικής σκέψης, επικοινωνίας, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων κ.ά. που θα τις ανανεώνει δια βίου (Frost, 2001:48· Κάτσικας & Θεριανός, 2006:143-144· Popkewitz & Νικολακάκη, 2012:371), με αυξημένο το αίσθημα της υπευθυνότητας και της αυτορρύθμισης (Murphy, 2005· Yates & Young, 2010· Gillies, 2011· Webb, 2011· Νικολακάκη, 2012β). Σε αυτήν την ανάγκη ανταποκρίνονται οι αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων με το ανοικτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, την ευέλικτη πρόσβαση στη μάθηση χωρίς χρονικούς και τοπικούς περιορισμούς, τη δια βίου μάθηση και τη συνεχή πληροφόρηση, την ενεργητική και συνεργατική διδακτική και παιδαγωγική μέθοδο, τη συνεχή αξιολόγηση, τη δυνατότητα πιστοποίησης όλων των μορφών μάθησης και την οικονομική κάλυψη μέρους της εκπαίδευσης από τον εκπαιδευόμενο.

«Ανασχεδιάζεται» και ο νέος τύπος εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός ως μεταδότης γνώσεων, ως ειδήμων και ειδικός επιστήμονας, ως αυθεντία, ως λειτουργός της κοινωνίας «ψυχορραγεί»· επιζητείται ο νέος εκπαιδευτικός που θα υπηρετήσει τα νέα παγκόσμια εκπαιδευτικά ιδανικά - που διαμορφώνουν και τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών - και θα επιμορφωθεί πάνω σε αυτά, για να τα εφαρμόσει (Zeichner, 2010· Ben-Peretz, Landler-Pardo, Ward & Aderet-

German, 2012). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006:90) «δεν αρκούν τα παραδοσιακά εφόδια (γνώσεις και ικανότητες, διδακτική εμπειρία) του εκπαιδευτικού για να διαπαιδαγωγήσει τον πολίτη του σήμερα και του αύριο». Ο νέος τύπος εκπαιδευτικού που μπορεί να υπηρετήσει την παγκοσμιοποιημένη πολυπολιτισμική κοινωνία της τεχνολογίας (Whitty, 2006 & 2008· Ball, 2008· Menter, 2009) είναι ο «καλά ενημερωμένος, κριτικά σκεπτόμενος («στοχαζόμενος»), συνεχώς επιμορφωνόμενος και ανοικτός σε καινοτομίες» (Ξωχέλλη, 2006:148) και η εκπαίδευσή του που ήταν αποκλειστική αρμοδιότητα των εθνικών κρατών περνά πια στη δικαιοδοσία της παγκόσμιας και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος, 2001:86· Μαυρογιώργος, 2003· Robertson, 2013). Ο νέος εκπαιδευτικός είναι ένας ευέλικτος εργαζόμενος σε συνεχή εκπαιδευσιμότητα με βραχύβια κυρίως επιμορφωτικά προγράμματα και συνεχή κεφαλαιοποίηση του εαυτού (Murphy, 2005· Yates & Young, 2010· Gillies, 2011· Webb, 2011· Νικολακάκη, 2012β). Υποβαθμίζεται η επιστημονική του ειδικότητα και κυριαρχεί η περιφερειοποίηση της γνώσης, γι' αυτό εκπαιδεύεται με προγράμματα γενικού ενδιαφέροντος και με τυποποιημένες διδακτικές πρακτικές που θα τις εφαρμόσει με τους μαθητές (Beck, 2002· Beck & Young, 2005· Jones, 2009· Bonal & Ramba, 2010· Lipman, 2011· Zoost, 2011· Τραϊανού, 2016). Υποβάλλεται σε συνεχή έλεγχο μέσω των αξιολογήσεων των μαθητών και λογοδοτεί για το έργο του (Παπαδάκης, 2001· Jones, 2016), με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτονομία του (Maguire, 2002· Evetts, 2009· Gribb, 2009· Menter, 2009· Hökkä & Eteläpelto, 2014· Whitty, 2014). Η νέα μορφή ειδημοσύνης του δασκάλου επιτυγχάνεται «με την ατομική αυτοδραστηριοποίηση, την επιθυμία και την προσωπική ευθύνη για την αυτοπραγμάτωση...ανασυντάσσει τη βιογραφία του μέσα από συνεχή υπολογισμό και την ορθολογική διερεύνηση του εαυτού» (Popkewitz & Νικολακάκη, 2012:415 & 417), γι' αυτό αναλαμβάνει την ευθύνη της αναγνώρισης των αναγκών του, της πληροφόρησης, της επιλογής και αρκετές φορές το κόστος της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Σαλτερής, 2006:291· Perryman, Ball, Braun & Maguire, 2017).

Επομένως, ο σύγχρονος «Ανασχεδιασμός» τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί τη νέα μορφή διακυβέρνησης που «δεν ασκείται με την ωμή βία αλλά με τα συστήματα ορθού λόγου με τα οποία κατασκευάζουν είδη ανθρώπων» (Popkewitz & Νικολακάκη, 2012:378). Ευαγγελίζεται δημοκρατική διακυβέρνηση στην εκπαίδευση, καθώς

διευρύνονται οι επιλογές, ενισχύεται η αυτονομία, προωθείται η συνεργασία και η εμπλοκή της κοινότητας, γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα και η ατομικότητα και ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και των σχολείων με την αποκέντρωση. Όμως, τα νέα μέσα πειθάρχησης είναι τα ίδια τα μέσα ενδυνάμωσης και χειραφέτησης. Ο νέος τύπος μαθητή και εκπαιδευτικού που είναι αυτόβουλος και αυτεξούσιος, συνεχώς προσαρμοζόμενος στις νέες συνθήκες και αναζητώντας μόνος του τις λύσεις ή σε συνεργασία με τους συμπολίτες του αποτελεί το υποκείμενο της πειθάρχησης που εκουσίως θα υπηρετεί τα οικονομικά και κοινωνικά προτάγματα. Οι νέες «*τεχνολογίες εξουσίας του ατόμου*» (Φουκώ, 1989:173) είναι «*πρακτικές και αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν και δοκιμάστηκαν στους χώρους των επιχειρήσεων*» (Καλομοίρης, 2006:469) και με τη συνδρομή τους ικανοποιείται «*το αίτημα να “αποποιηθεί” το Κράτος ορισμένες από τις αρμοδιότητές του*» (Neave, 1998:235). Επίσης, η τυποποίηση στο πρόγραμμα σπουδών, στη θεματολογία, στις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, στην πιστοποίηση κ.ά. σε συνδυασμό με το καθεστώς ελέγχου και λογοδοσίας μέσω των διεθνών αξιολογήσεων λειτουργούν ως νέα εργαλεία διακυβερνησιμότητας (governmentality), με τα οποία συνεχίζεται η εποχή της «*αποικιοκρατίας*», δηλαδή παραγωγή εργατικού δυναμικού για την παγκόσμια οικονομία (Καζαμίας, 2005· Shahjahan, 2011).

Στην Ελλάδα ο «*Ανασχεδιασμός*» τελεί «*υπό κατασκευή*», γεγονός που δημιουργεί μεγάλη σύγχυση. Αρχικά, οι πολιτικοί ιθύνοντες με νόμους, εγκυκλίους και διαταγές υιοθετούν πολλές από τις αλλαγές, οι οποίες τις περισσότερες φορές εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς με ανάγνωση ηλεκτρονικών οδηγιών που αποστέλλονται από το Υπουργείο ή αναρτημένο ηλεκτρονικό υλικό σε ιστοσελίδες. Στη συνέχεια, ο νόμος της δια βίου μάθησης (2010) άνοιξε «*τους ασκούς του Αιόλου*», καθώς έδωσε το δικαίωμα στην ελεύθερη αγορά να προσφέρει («*πουλά*») επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις – χωρίς πιστοποίηση ή αμφιβόλου ποιότητας πιστοποίηση μερικές φορές (Καραλής, 2010:36) – στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζονται κάθε φορά. Το φαινόμενο αυτό ενισχύεται συνεχώς, καθώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είτε είναι ασυντόνιστη (Μπαγάκης, 2011:4· Σαλτερής, 2011:12) είτε υποχρηματοδοτείται με αποτέλεσμα να μη οργανώνονται από τους αρμόδιους φορείς οι αναγκαίες επιμορφωτικές δράσεις και, αν οργανώνονται, τις περισσότερες φορές δεν καλύπτουν τις ανάγκες τους. Επίσης, όσα από τα προγράμματα της ελεύθερης αγοράς προσφέρουν μοριοδότηση

έχουν υψηλό κόστος, που καλύπτεται από τους επιμορφούμενους, ενώ τα υπόλοιπα προγράμματα παρέχουν «Βεβαίωση», που τις περισσότερες φορές δεν αξιολογείται.

Το αποκορύφωμα της σύγχυσης επιτελέστηκε με τη θέσπιση και την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων από εκπαιδευτικά - ή «βαπτισμένα» εκπαιδευτικά - ιδρύματα, τις περισσότερες φορές μη αξιολογημένα ή πρόχειρα οργανωμένα, για να προλάβουν τις ανάγκες της αγοράς, προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς.

Ο αθέμιτος ανταγωνισμός με σκοπό την ανεύρεση οικονομικών πόρων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή ακόμα και το προσωπικό όφελος ορισμένων, μετέτρεψε τη χάρτα της παιδείας σε αρένα αθέμιτου ανταγωνισμού και κερδοσκοπίας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί το «μήλο της Έριδος» και πρόκληση για πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα και φορείς κατάρτισης. Επιπλέον, από τη στιγμή που οι νόμοι των τελευταίων ετών κάπως διευκολύνουν την προσφορά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαφόρων τύπων, ξεκίνησε ένας αγώνας δρόμου για το ποιος θα καταφέρει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζήτησης. Βέβαια ας μη ξεχνάμε ότι βασικός κανόνας κάθε αθέμιτου ανταγωνισμού είναι η πτώση της ποιότητας και η άναρχη προσφορά αμφιβόλων προϊόντων (Λιοναράκης, 2018:6).

Ο/η σύγχρονος εκπαιδευτικός απαντά σε αυτήν την «έλλειψη συστηματικού σχεδιασμού και αποτελεσματικού συντονισμού των κατακερματισμένων επιμορφωτικών δράσεων» (Ξωχέλλης, 2006:128) με αποχή από την επιμόρφωση (αν και περιορισμένο ποσοστό, δεν επιτρέπει εφησυχασμό) ή με παρακολούθηση λιγοστών επιμορφωτικών προγραμμάτων τις περισσότερες φορές υποχρεωτικών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι επιθυμίες του/της. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι ότι ένα σημαντικό ποσοστό, κυρίως νέων εκπαιδευτικών που εισέρχονται στο επάγγελμα ή εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εξελιχθούν επαγγελματικά ή επιστημονικά, δυσκολεύονται να επιλέξουν ποιοτικά προγράμματα και ταυτόχρονα αυτοχρηματοδοτούν αδρά την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

11.6. Προτάσεις - Μελλοντική έρευνα

Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα ο εκπαιδευτικός χώρος τελεί υπό καθεστώς πλήρους σύγχυσης με θύμα τον εκπαιδευτικό. Στην εκπαιδευτική σκηνή ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια ο πρωταγωνιστής ούτε βασίζεται στην τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Είναι μαζί του στη σκηνή πολλοί συμπρωταγωνιστές και οι τεχνικές που ακολουθεί είναι από πριν σκηνοθετημένες και στοχευμένες. Αποτελεί, όμως, τον βασικό παράγοντα των εκπαιδευτικών ανασχεδιασμών, καθώς καλείται όχι μόνο να τις εφαρμόσει στο διδακτικό του έργο αλλά και να τις βιώσει ο ίδιος δια της επιμορφώσεώς του.

11.6.1. Εκπαιδευτικός: ο σύγχρονος Ηρακλής

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει «ποια θα είναι η οδός που θα πρέπει να ακολουθήσει για την επαγγελματική του ανάπτυξη και για την πρακτική εφαρμογή του διδακτικού του έργου». Άραγε, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική είναι ξεκάθαρη η φυσιογνωμία της *Αρετής* και της *Κακίας*;

Από τη μια ο επίσημος λόγος των θεσμών (διεθνών, ευρωπαϊκών, εθνικών) που ο εκπαιδευτικός υποχρεούται δια νόμου να εφαρμόσει. Ένας λόγος πειστικός μέσα από ελεγκτικές διαδικασίες στον οποίο ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμοστεί γρήγορα και να τον εφαρμόσει άμεσα, προκειμένου να ανταποκριθούν οι εκπαιδευόμενοι του ως νέοι πολίτες και εργαζόμενοι στα προτάγματα του νέου οικονομικο-κοινωνικού περιβάλλοντος, διαφορετικά θα τεθούν στο περιθώριο της ανάπτυξης. Από την άλλη ο κριτικός λόγος των ερευνητών και των επιστημόνων που «υποχρεούται» να αφουγκραστεί ως σκεπτόμενος επαγγελματίας που προβληματίζεται για το έργο του και την αποτελεσματικότητά του. Αρκετοί ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη της ομογενοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, προκειμένου να διαμορφωθεί ο νέος τύπος πολίτη-εργαζόμενου που θα είναι ευέλικτος και εύπλαστος, για να ανταποκρίνεται στα συνεχώς μεταβαλλόμενα στο εξής οικονομικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Ένας πολίτης ετεροκατευθυνόμενος μεν ως προς τον προσανατολισμό του, αυτο-ρυθμιζόμενος δε ως προς την εφαρμογή του προσανατολισμού. Θα συμβάλλει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση αυτού του νέου πολίτη «ασκεπτί» και «αμαχητί»;

Όμως, η σύγκυση επιδεινώνεται και η επιλογή περιπλέκεται, καθώς ο «σύγχρονος Ηρακλής»-εκπαιδευτικός καλείται να προβεί και σε μια νέα επιλογή που επηρεάζεται από τη σχέση γνώσης-εξουσίας. Έτσι, μια αξιολογη ομάδα κοινωνιολόγων, όπως ο Habermas, υποστηρίζουν πως ο εκσυγχρονισμός και τα νέα προτάγματα της νεωτερικότητας δίνουν *«τις δυνατότητες να δημιουργηθούν αντίθετες δυνάμεις που θα δρούσαν εξ' ονόματος ενός καλύτερου μέλλοντος»* (Popkewitz & Νικολακάκη, 2012:30), όμως σύμφωνα με άλλους επιστήμονες, όπως ο Foucault (1991:89-90), ο Althusser (1994:92), ο Καστοριάδης (2010:28) κ.ά., αποτελούν μορφές *«πειθαρχικής εξουσίας και ουτοπιστικές ελπίδες για καλύτερες νόμιμες και καταπιεστικές πρακτικές στο μέλλον»*. Έτσι, η επιστήμη της κοινωνιολογίας καλείται να επιλέξει *«ανάμεσα στον πειρασμό μιας κανονιστικής διαχείρισης της εκπαίδευσης, η οποία οδηγεί κάποιον επιστήμονα να λάβει μέρος σε σχέδια ελέγχου και αξιολόγησης...και σε μια ανατρεπτική παράδοση, η οποία ενθαρρύνει αντιδράσεις και τη διαρκή επαγρύπνηση»* (Charlier & Moens, 2005:159).

11.6.2. «Σολομώντειος λύση»

Οι πολιτικές πιέσεις, τα κοινωνιολογικά διλήμματα και οι τελικές αποφάσεις που καλείται να λάβει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός για την εκπαιδευτική και επιμορφωτική του αντίληψη και πρακτική απαιτούν μια άμεση λύση. Η πρόταση-λύση στην οποία συγκλίνουν τόσο οι θεωρητικοί επιστήμονες της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και οι ερευνητές και μελετητές των εκπαιδευτικών πρακτικών εφαρμογών των νέων προταγμάτων είναι *«αναστοχασμός»*, μια πρόταση που καλύπτει το μεταβατικό στάδιο που διάγει η εκπαιδευτική πολιτική.

Από την πλευρά της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης προτείνεται η *«ηθική αναστοχαστικότητα»*. Μερικά από τα χαρακτηριστικά της που ενδιαφέρουν την παρούσα διατριβή είναι: η σαφήνεια των αξιακών παραδοχών και κρίσεων, η ενσυναίσθηση των πρακτικών κρίσεων και των διλημμάτων των ανθρώπων που ερευνούν οι κοινωνιολόγοι και η ανάληψη της ευθύνης για τις πολιτικές και ηθικές επιπτώσεις της έρευνάς τους (Gewirtz & Cribb, 2011:210-211). Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς *«οι κοινωνιολόγοι έχουν ο καθήκον να κλείσουν το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και στους τοποθετημένους βιωμένους κόσμους, και να οικοδομήσουν γέφυρες ανάμεσα στη θεωρητική κρίση και την πρακτική κρίση»*

(ό.π:221), προκειμένου να ταυτοποιήσουν τους μηχανισμούς εκούσιας υποδούλωσης (Charlier & Moens, 2005:159). Η εκπαιδευτική έρευνα και θεωρία παράγει γνώση χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση «να καταστήσει ανοίκειες τις σημερινές πρακτικές και να τις κάνει να φαίνονται όσο το δυνατόν λιγότερο αυταπόδεικτες και απαραίτητες» (Τραϊανού, 2016:268), μια θεωρία που είναι «καταστροφική, αποδιοργανωτική και βίαιη» προκειμένου να οδηγήσει σε μια «απελευθερωτική κριτική» (Ball, 1995:266).

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Foucault (1987:85), «από τη στιγμή που υπάρχει μια σχέση εξουσίας, υπάρχει και μια δυνατότητα αντίστασης. Ποτέ δεν είμαστε παγιδευμένοι από την εξουσία: πάντα μπορούμε να τροποποιήσουμε την επιρροή της σε καθορισμένες συνθήκες και με μια συγκεκριμένη στρατηγική». Αυτό θα επιτευχθεί με την «προβληματοποίηση» που θα «αναπτύξει τις συνθήκες στις οποίες μπορούν να δοθούν πιθανές απαντήσεις...διαφορετικές λύσεις» (Φουκό,1987:140). Στην «ανάπτυξη μιας κριτικής προοπτικής στα πλαίσια της εκπαιδευτική κοινότητας» (Apple, 1986:327) και στη αναζήτηση λύσεων σημαντικός οφείλει να είναι ο ρόλος των διανοουμένων και των ερευνητών που κατά τον Bourdieu «παρεμβαίνει και επηρεάζει την κοινωνική ζωή, την πολιτική ζωή, έχοντας ως εφόδιο ακριβώς την ερευνητική του αρμοδιότητα και ικανότητα» (Bourdieu, 2004:155). Η αναστοχαστικότητα στη εποχή της νεοτερικότητας εισάγεται στην ίδια τη βάση των συστημάτων αναπαραγωγής, κι έτσι σκέψη και δράση αλληλοανακλώνται συνεχώς (Giddens, 1990:38).

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να είναι «αναστοχαστική» και ο εκπαιδευτικός «αναστοχαστικός» και «κριτικά σκεπτόμενος». Ο Φρέιρε (1977) ονομάζει αυτήν την εκπαίδευση «προβληματίζουσα» και «απελευθερωτική», την εκλαμβάνει ως άσκηση ελευθερίας, γιατί συνίσταται σε «ενεργήματα γνώσης» (σ.88), θέλει τον μαθητή αναδημιουργό και ενεργό υποκείμενο που παρεμβαίνει κριτικά στην πραγματικότητα θεσπίζοντας «μια αυθεντική μορφή στοχασμού και δράσης» (σ. 93). Ο Bourdieu (2004:128) συνηγορεί λέγοντας πως «πρέπει να ευνοηθούν αποφασιστικά οι διδασκαλίες που εξασφαλίζουν την κριτική και αναστοχαστική αφομοίωση των θεμελιωδών τρόπων σκέψης» και ο Καστοριάδης (2010:338) μιλά για ένα αυτόνομο άτομο που έχει «την ικανότητα να υποβάλει αυτό που έχει δεχτεί σε μια διαυγή εξέταση, σε μια αναστοχασμένη εξέταση» των γεγονότων που συμβαίνουν γύρω του και καλείται να επιλέξει. Όλα τα παραπάνω μπορούν να ευοδωθούν με ένα

«αναστοχαστικό» εκπαιδευτικό (Schön, 1983· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Δεδούλη, 2002· Ματσαγγούρας, 2005:78· Ξωχέλλης, 2006:148· Σαλτερής, 2006:295· Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009· Fthenakis, 2011:721· Νικολακάκη, 2012:71) που στοχάζεται κριτικά πάνω στη δράση και κατά τη δράση, που επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, υιοθετεί εναλλακτικές διδακτικές επιλογές και τέλος, αναζητά την ανασυγκρότηση και την αλλαγή.

Επομένως, η εποχή των εκπαιδευτικών πιέσεων και συγχύσεων «θέλει τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή και όχι παθητικό αντικείμενο των ειδικών» (Μπαγάκης, 2002:17). Η έρευνα-δράσης των εκπαιδευτικών που βασίζεται σε ερωτήματα που διατυπώνονται από τους ίδιους και που αναδύονται από την πρακτική τους, που αναστοχάζονται πάνω στην πρακτική τους, που διατυπώνουν ιδέες και προτάσεις για μελλοντική δράση, που τις δοκιμάζουν στην πράξη, ένας κύκλος δηλαδή στοχασμού και δράσης, όπου μπορούν να συμμετέχουν και άλλοι ενδιαφερόμενοι, όπως επαγγελματίες ερευνητές, σύμβουλοι, μαθητές κ.ά. (Lomax, 2000· Elliot, 2002· Altrichter, 2002· Κοκορέτση, 2005· Αυγητίδου, 2014· Leijena, Allasa, Pedastea, Knezice, Marcosd, Meijerf, Husuc, Krulla & Toom, 2014). Η συνερευνητική διαδικασία αναδεικνύει το εν δυνάμει κρυμμένο κεφάλαιο κάθε σχολείου και μαζί με το μεγάλο κύρος ερευνητών και πανεπιστημίων μπορεί να συμβάλλει τόσο στην αλλαγή της κουλτούρας της εκπαίδευσης (Μπαγάκης, 2007) όσο και στην κριτική παρέμβαση στην πραγματικότητα.

11.6.2. «Ανασχεδιαστικές» σκέψεις για την επιμόρφωση

Η εκπαιδευτική πολιτική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και την οργάνωση κατάλληλων επιμορφωτικών δράσεων διάγει περίοδο «ανασχεδιασμού» για την πολιτική ηγεσία και «σύγχυσης» για τους εκπαιδευτικούς (Ραβάνης, 2006:447).

Αλλάζοντας συνολικά το τοπίο της επιμόρφωσης, από συγκεντρωτικό σε αποκεντρωτικό, από ετεροκαθοδηγούμενο σε αυτοδιαχειριζόμενο, από εθνικό σε διεθνικό, από μαζικό σε ατομικό, από παθητικό σε ενεργητικό, από την επιστημονική γνώση στη γενική γνώση, είναι λογικό να επιζητούνται και νέες μορφές επιμορφωτικών δράσεων. Οι δοκιμές, οι πρωτοβουλίες και οι νέες απόπειρες στις επιμορφωτικές πρακτικές θα διαρκέσουν καιρό, καθώς ο «Ανασχεδιασμός» της εκπαίδευσης γενικότερα βρίσκεται σε εξέλιξη. Η μελλοντική επιστημονική έρευνα πιθανόν να καταδείξει τις πιο αποτελεσματικές για το εκπαιδευτικό έργο. Στην παρούσα φάση, όμως, απαιτείται να διασφαλιστούν κάποια ουσιαστικά στοιχεία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν τόσο από την έρευνα της παρούσας διατριβής όσο και ειδημόνων επί της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης, όπως:

- Συγκρότηση εθνικής στρατηγικής για την επιμόρφωση, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης και περικοπών (Μπαγάκης, 2015α:131) και «ένα διακριτό, σταθερό και δομημένο επιμορφωτικό δίκτυο» (Σαλτερής, 2011:13), που «θα συνθέτει την υπάρχουσα πείρα/μνήμη των συγχωνευθέντων οργανισμών, θα αντλεί από την ελληνική και διεθνή ερευνητική κοινότητα, θα βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία» (Μπαγάκης, 2015β:73-74).
- Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση δεν ανασχεδιάζεται για να υπηρετήσει την παγκοσμιοποίηση και τις απαιτήσεις της αγοράς αλλά για την ολόπλευρη καλλιέργεια και ανάπτυξη μαθητή και εκπαιδευτικού (Καλομοίρης, 2006:470· Ξωχέλλης, 2006· Παπαναούμ, 2003).
- Το σχολείο αποτελεί τόπο κοινωνικό και μαθησιακό και η επιμόρφωση μπορεί να συντελεστεί από κάτω προς τα πάνω μέσω της ενθάρρυνσης των εκτατών¹

1. «Η έννοια των εκτατών και περιοριστικών περιβαλλόντων μάθησης αναπτύχθηκε από τους Fuller και Unwin (2003). Εντόπισαν παραλλαγές σε αυτό που ονομάζεται «το μαθησιακό περιβάλλον» για τους μαθητεύοντες σε αρκετές εταιρείες χάλυβα. Όρισαν ως εκτατό μαθησιακό περιβάλλον ως αυτό που παρουσιάζει ευρείες και ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση, σε μια κουλτούρα που εκτιμά και υποστηρίζει τη μάθηση» (Hodkinson, 2009:164).

χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης χωρίς να απουσιάζουν, όμως, και οι πρωτοβουλίες για επιμορφωτικές δράσεις από τους κρατικούς φορείς (Μπαγάκης, 1999:123-124· Μαυρογιώργος, 2003:365· Elliot, 2005:49· MacBeath, 2005:38-39· Κονιδάρη, 2006· Myers, 2006· Hodgkinson, 2009:164).

- Η Ελλάδα έχει την ευκαιρία και την τύχη να διδαχτεί από την εκπαιδευτική πολιτική των άλλων κρατών και να σχεδιάσει το δικό της εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις αξίες της.
- Η διασφάλιση του δημόσιου χαρακτήρα τόσο της εκπαίδευσης όσο και της επιμόρφωσης, ώστε να αποφευχθεί η ιδιωτικοποίηση της επιμόρφωσης (Καραλής & Βεργίδης, 2003:408· Καραλής, 2005:335) και η εξατομικευμένη προσέγγισή της, που αποδυναμώνουν τις διεκδικήσεις για καλύτερες συνθήκες εργασίας (Χαραμής και Κοτσιφάκης, 2011:367).

Το ερευνητικό πεδίο της επιμόρφωσης στη Ελλάδα έχει να διανύσει μακρά πορεία, καθώς στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και των αντίστοιχων νόμων που υπάγεται διευρύνονται τα πεδία έρευνας:

- σε επίπεδο επιμορφωτικών δράσεων (καταγραφή, οργάνωση, ποιότητα, πιστοποίηση, αξιολόγηση κ.ά.)
- σε επίπεδο επιμορφωτών (φορείς, προσόντα κ.ά.)
- σε επίπεδο επιμορφούμενων (διάγνωση αναγκών, επαγγελματική ταυτότητα, συνθήκες εργασίας κ.ά.).

Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Ξενόγλωσσες

- Adnett, N. (2010). The growth of international students and economic development: friends or foes? *Journal of Education Policy*, 25:5, 625-637. [Doi.org/10.1080/02680931003782827](https://doi.org/10.1080/02680931003782827).
- Ala-Mutka K., Redecker C., Punie Y., Ferrari A., Cachia R. & Centeno C., (2010). *The Future of Learning: European Teachers' Visions*. Report on a foresight consultation at the 2010 eTwinning Conference, Seville, 5-7 February 2010. European Commission Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Altinyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: 408rivatization 408ions, interpretations and practices, *Journal of Education Policy*, 26:2, 137-160. [Doi.org/10.1080/02680939.2010.504886](https://doi.org/10.1080/02680939.2010.504886).
- Apple, M. W. (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Boston: Routledge & Kegan Paul. [Doi.org/10.2307/3323666](https://doi.org/10.2307/3323666).
- Arreman, I. E. & Holm, A.-S., (2011). Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy*, 26:2, 225-243. [Doi.org/10.1080/02680939.2010.502701](https://doi.org/10.1080/02680939.2010.502701).
- Association for Teacher Education in Europe (ATEE) (2006). *The Quality of Teachers . Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*.
- Ball, S. J. (1993) What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes, *Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 13:2, pp. 10-17, DOI:10.1080/0159630930130203.
- Ball, S. J. (1995) Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies, *British Journal of Educational Studies*, 43:3, 255-271, DOI:10.1080/00071005.1995.9974036.

- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, Vol. 34 No 2, pp.119-130. DOI:10.1080/03050069828225.
- Ball, S. J. (1999). Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher! Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September 2 – 5 1999. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001212.htm>.
- Ball, S. J. (2008). Performativity, privatization, professionals and the state. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism*, (pp.50-73). London:Institute of Education, University of London.
- Ball, S. J. (2010). New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal*, Vol. 9 No 2. DOI: 10.2304/eej.2010.9.2.124.
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2007). *Hidden privatization in Public Education*. Institute of Education, University of London.
- Barret, B. D. (2010). Is interdisciplinarity old news? A disciplined consideration of interdisciplinarity. *British Journal of Sociology of Education*, 33:11, 97-114. [Doi.org/10.1080/01425692.2012.632868](https://doi.org/10.1080/01425692.2012.632868).
- Beck, J. (2002). The Sacred and the Profane in Recent Struggles to Promote Official Pedagogic Identities, *British Journal of Sociology of Education*, 23:4, 617-626. [Doi.org/10.1080/0142569022000038468](https://doi.org/10.1080/0142569022000038468).
- Beck, J. & Young, M. (2005): The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis, *British Journal of Sociology of Education*, 26:2, 183-197. [Doi.org/10.1080/0142569042000294165](https://doi.org/10.1080/0142569042000294165).
- Bredeson, P. (2000). Teacher learning as work and at work: exploring the content and contexts of teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 63-72.

- Bekir, S.G., Çelik, Z. & Özoğlu, M. (2011). Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 26, 137–160.
- Ben-Peretz, M., Landler-Pardo, G., Ward, E.T. & Aderet-German, T. (2012). The Balance Between Global And Local Components In Teacher Education: Uniformity Versus Diversity, *Journal of Teacher Education and Educators*, 1, pp. 7-34.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research Critique*, New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Boden, R. & Nedeva, M. (2010): Employing discourse: universities and graduate ‘employability’, *Journal of Education Policy*, 25:1, 37-54. [Doi.org/10.1080/ 02680930903349489](https://doi.org/10.1080/02680930903349489).
- Bonal, X. & Rambla, X. (2003): Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy, *Globalisation, Societies and Education*, 1:2, 169-184. [Doi.org/10.1080/14767720303916](https://doi.org/10.1080/14767720303916).
- Bourdieu, P. and Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*, in J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, CT: Greenwood, pp. 241-258.
- Brown, Ph. & Lauder, H. (2011). Education, Globalization and Economic Development. *Education*. In A.H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown & A. S. Wells (Eds) *Culture, Economy and Society* (pp.172-192). Oxford University Press.
- Brown, Ph, Lauder, H. & Ashton, D. (2008). Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy, *European Educational Research Journal*, Vol. 7:2. [Doi.org/10.2304/eerj.2008.7.2.131](https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.2.131).

- Bullough, R. V. (2014). Toward Reconstructing the Narrative of Teacher Education: A Rhetorical Analysis of *Preparing Teachers*, *Journal of Teacher Education*, Vol. 65(3) 185–194. DOI: 10.1177/0022487113519131.
- Carneiro, R. (2007). The big picture: understanding learning and meta-learning challenges. *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 151-172. http://www.internationalfuturesforum.com/iffblog_old/wp-content/uploads/2007/06/roberto-carneiro-eje.pdf.
- Choi, P. K. (2010): ‘Weep for Chinese university’: a case study of English hegemony and academic capitalism in higher education in Hong Kong, *Journal of Education Policy*, 25:2, 233-252. [Doi.org/10.1080/02680930903443886](https://doi.org/10.1080/02680930903443886).
- Clarke, J. & Newman, J. (2009). Elusive publics. Knowledge, power and public service reform. In S.Gewirtz, P.Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.43-53). London: Routledge.
- Cochran-Smith, M. (2004).The problem of teacher education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 55(4), pp. 295-299. [Doi.org/10.1177/0022487104268057](https://doi.org/10.1177/0022487104268057).
- Commission of the European Communities (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*, 29-09-1993, COM(93) 457 final. Brussels.
- Connell, R. (2013) The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences, *Critical Studies in Education*, 54:2, 99-112, DOI:10.1080/17508487.2013.776990.
- Crook, D. (2008). Some historical perspectives on professionalism. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism*, (pp.10-28). London:Institute of Education, University of London.
- Dahlstedt, M., Fejes, A, & Schönning, E. (2011). The will to (de)liberate: shaping governable citizens through cognitive behavioral programmes in school. *Journal of Education Policy*, Volume 26 Issue 3, May 2011, 399-414. Doi:10.1080/02680939.2010.516841.

- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters, *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, No. 3, May/June 2000 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No. X, pp.1-15. DOI: 10.1177/0022487105285962.
- Darling-Hammond, L. (2010a). *Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L. (2010b). *Teacher education and the American Future*. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35–47.
- Davidson, C.N. and Goldberg, D.T. with the assistance of Jones, Z.M. (2010). *The Future of Thinking. Learning Institutions in a Digital Age*. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge, Mass., MIT Press. https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Future_of_Thinking.pdf.
- Dobbins, M. & Martens, K. (2012). Towards an education approach à la finlandaise? French education policy after PISA. *Journal of Education Policy*, 27, 23–43.
- Elo, S & Kyngas, H.(2007). The qualitative content analysis process. *Jan:Research Methodology*,107-115.
- European Commission (1997). *Accomplishing Europe through education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher. Competences and Qualifications*.
- European Commission (2006). *The history of European cooperation in education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers:a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC (2010) 538 final.

- European Commission (2011). Education and Training 2020 Thematic Working Group ‘Professional Development of Teachers’. *Literature review Teachers’ core competences: requirements and development*.
- European Commission (2012a). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes Accompanying the document Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. SWD(2012) 374 final, Strasbourg, 20.11.2012.
- European Commission (2012b). *Vocational education and training for better skills, growth and jobs...* SWD(2012) 375 final, Strasbourg, 20.11.2012.
- European Commission (2013a). *Funding of Education in Europe 2000-2012. The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2013b). *Policies on teachers’ continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems*. Report of a Peer Learning Activity in Vienna, Austria 2 – 6 June 2013.
- European Commission (2013c). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final report Volume 1*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. DOI 10.2766/40827.
- European Commission (2013d). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.
- European Commission (2013e). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final report , Volume 2*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. Doi 10.2766/41166.
- European Commission (2014a). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. ET2020 Working Group on Schools Policy.

- European Commission (2014b). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe.*
- European Commission (2015a). *Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL, June 2015.*
- European Commission (2015b). *Shaping career-long perspectives on teaching A guide on policies to improve Initial Teacher Education.*
- European Commission (2017). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education.* Produced by the ET 2020 Working Group Schools 2016-18.
- European Commission (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi:10.2797/309510.
- European Commission, ETF, CEDEFOP, OECD, ILO & United Nations, (2018). *Investing in work-based learning.*
- European Training Foundation, (2011). *Teachers for the future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi:10.2816/16766.
- European Schoolnet (2013). Does the type of ICT training teachers pursue matter? Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://www.eun.org/resources/detail?publicationID=962>.
- European Training Foundation (ETF) (2018). *Continuing Professional Development of Vocational Teachers and Trainers in the Western Balkans and Turkey. A regional picture.* Doi:10.2816/146024.
- EU-OSHA–European Agency for Safety and Health at Work (2011). *Training teachers to deliver risk education – Examples of mainstreaming OSH into teacher training programmes.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi:10.2802/74779.

- Evetts, J. (2009). The management of professionalism. A contemporary paradox. In S.Gewirtz, P.Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.19-30). London: Routledge.
- Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Unesco Publishing. Paris.
- Frost, P. (2001). The Standards and Teacher Skills Cycle: Fit for the 21st Century. Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (Επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, 10-13 Μαΐου 2001* (σσ. 45-55). Ξάνθη: Σπανίδη.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge.
- Gomendio, M. (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. OECD Publishing.
- Gaber, S., Cankar G., Umek, L.& Tašner, V. (2012). The danger of inadequate conceptualisation in PISA for education policy. *Compare*, 42, 647–663.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World. How Globalization is reshaping our lives*. New York:Routledge.
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 207–223. [Doi.org/10.1080/02680939.2010.508177](https://doi.org/10.1080/02680939.2010.508177).
- Gray, S. L., (2007). Teacher as Technician: semi-professionalism after the 1988 Education Reform Act and its effect on conceptions of pupil identity, *Policy Futures in Education*, Volume 5, Number 2, 2007. Doi:10.2304/pfie.2007.5.2.194.
- Green, A. (2013). *Education and State Formation Europe, East Asia and the USA*. Palgrave Macmillan.
- Gribb, A. (2009). Professional ethics. Whose responsibility? In S.Gewirtz, P.Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.29-42). London: Routledge.

- Gür, S. B., Çelik Z. & Özoğlu M. (2011). Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 26, 137–160.
- Guerriero, S. (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Hardy, I. & Lingard, B. (2008). Teacher professional development as an effect of policy and practice: a Bourdieuan analysis, *Journal of Education Policy*, 23:1 63–80. [Doi.org/10.1080/02680930701754096](http://dx.doi.org/10.1080/02680930701754096).
- Hargreaves, A. (2000), “Four Ages of Professionalism and Professional Learning”, *Teachers and Teaching: History and Practice*, Vol. 6/2, pp. 151-182. [Doi.org/ 10.1080/713698714](http://dx.doi.org/10.1080/713698714).
- Hayes, A & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77–89.
- Hodkinson, H. (2009). Improving schoolteachers' workplace learning. In S.Gewirtz, P. Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.157-169). London: Routledge.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context, *Journal of Teacher Education*, Vol 65(1) 39–52. DOI: 10.1177/0022487113504220.
- Jones, K. (2009). An English vernacular. Teacher trade unionism and educational politics 1970-2007. In S.Gewirtz, P.Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.54-64). London: Routledge.
- International Labour Organization-ILO (2000a). *Your voice at work*. ILO publications. Switzerland. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_publ_9221115046_en.pdf.

- International Labour Organization-ILO (2000b). *Note on the proceedings. Joint Meeting on Lifelong Learning in the Twenty-first Century: The Changing Roles of Educational Personnel*. Geneva, 2000, JMEP/2000/10 (Geneva). Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από http://www.ilo.org/global/docs/WCMS_162295/lang--en/index.htm.
- International Labour Organization-ILO (2008). *Skills and productivity in the informal economy*. Employment Working Paper No 5 (Geneva). Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_103983.pdf.
- International Labour Organization-ILO (2010). *Teachers and trainers for the future – Technical and vocational education and training in a changing world*. Report for discussion at the Global Dialogue Forum on Vocational Education and Training (29–30 September 2010). Geneva: International Labour Office.
- International Monetary Fund (2016). *Getting Growth Right*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <https://www.imf.org/external/np/pp/eng/2016/100616.pdf>.
- International Monetary Fund (2017). *A More Inclusive and Resilient Global Economy*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από [file:///C:/Users/user/Downloads/spring2017-gpa-042017%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/spring2017-gpa-042017%20(3).pdf).
- Järvelä, S. (2006). Personalised learning? New insights into fostering learning capacity. Centre for Educational Research and Innovation (ed.), *Schooling for Tomorrow: Personalising Education*. Paris, OECD/CERI. Pp. 31-46. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrow/knowledgebase/themes/demand/41176687.pdf>.
- Kagoda, A. M. & Ezati, B.A. (2014). Secondary School Teachers' Perception of "Teacher Professional Development": A Case Study of Teachers from Five Districts of Uganda, *Journal of Teacher Education and Educators*, Volume 3, N 2, 185-206.

- Katsuno, M. (2010). Teacher evaluation in Japanese schools: an examination from a micro-political or relational viewpoint. *Journal of Education Policy*, 25:3, 293-307. [Doi.org/10.1080/02680931003700431](https://doi.org/10.1080/02680931003700431).
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Sage.
- Koyama, P. J. (2011). Generating, comparing, manipulating, categorizing: reporting, and sometimes fabricating data to comply with No Child Left Behind mandates. *Journal of Education Policy*, 26:5, 701-720. [Doi.org/10.1080/02680939.2011.587542](https://doi.org/10.1080/02680939.2011.587542).
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Symposium Books Ltd, Oxford.
- Leijena, Ä., Allasa, R., Pedastea, M., Knezice, D., Marcosd, J., Meijerf, P., Husuc, J., Krulla, E. & Toomb, A. (2014). How to Support The Development Of Teachers' Practical Knowledge: Comparing Different Conditions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2015), 1205-1212. [Doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.455](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.455).
- Lingard, B. (2011). Policy as numbers: ac/counting for educational research. *Australian Education Research*, 38, 355–382.
- Lingard, B. (2014). *Politics, Policies and Pedagogies in Education. The selected works of Bob Lingard*. London: Routledge.
- Lipman, P. (2009). Paradoxes of teaching in neo-liberal times. Education 'reform' in Chicago. In S.Gewirtz, P.Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.67-79). London: Routledge.
- Little, A.W. 2010c. Access to elementary education in India: Politics, policies and progress. CREATE research monograph no. 44. London/Sussex. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA44.pdf.
- Lunt, I. (2008). Ethical issues in professional life. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism*, (pp.73-98). London:Institute of Education, University of London.

- Maguire, M. (2002). Globalisation, education policy and the teacher. *International Studies in Sociology of Education*, 12:3, 261-276, DOI:10.1080/09620210200200093.
- Mahony, P., Hextall, I. & Richardson, M. (2011). ‘Building Schools for the Future’: reflections on a new social architecture. *Journal of Education Policy*, Vol. 26, No. 3, pp. 341-360. [Doi.org/10.1080/02680939.2010.513741](https://doi.org/10.1080/02680939.2010.513741).
- Maviş , F. Ö., Çaycı, D. & Arslan, M. (2014). Evaluation of Turkey’s Teacher Training System from the Viewpoint of Experienced Teachers (Past, Present and Future). *Journal of Teacher Education and Educators*, Vol. 3:1, 91-108.
- Menter, I. (2009). Teachers for the future. What have we got and what do we need? In S.Gewirtz, P.Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*, (pp.217-228). London: Routledge.
- McLoughlin, C. and Lee, M.J.W. (2008). The three p’s of pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 10-27. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE395.pdf>.
- Mok, K. H. (2011).The quest for regional hub of education: Growing heterarchies, organizational hybridization, and new governance in Singapore and Malaysia. *Journal of Education Policy*, 26 (1), 61–81. DOI: 10.1080/02680939.2010.498900.
- Morris, P. (2012). Pick ‘n’ mix, select and project; policy borrowing and the quest for ‘world class’ schooling: an analysis of the 2010 schools White Paper. *Journal of Education Policy*, 27, 89–107. DOI: 10.1080/02680939.2011.596226.
- Novoa, A. & Jong-Lambert, W. (2012). The education of Europe: Apprehending EU Educational Policies. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη*. Αθήνα: Διάδραση.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA*. OECD Publishing.

- OECD (2006). *Think Scenarios, Rethink Education*. OECD Publishing.
- OECD (2007). *Human Capital: How what you know shapes your life*. OECD Publishing.
- OECD (2009). *Human Capital and its measurement*. The 3rd OECD World Forum on “Statistics, Knowledge and Policy” Charting Progress, Building Visions, Improving Life Busan, Korea – 27-30 October 2009. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://www.oecd.org/site/progresskorea/44109779.pdf>.
- OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από http://www.oecd-ilibrary.org/education/supporting-teacher-professionalism_9789264248601-en
- OECD (2017a). *Secretary-General’s Report to Ministers 2017*. OECD Publishing.
- OECD (2017b). *Strategic Orientations of the Secretary-General*. OECD Publishing.
- OECD (2017c). *Education Policy in Greece. A preliminary Assessment*. OECD Publishing.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing.
- O’Neill, J. (2011). The privatization of public schooling in New Zealand. *Journal of Education Policy*, Vol. 26(1), pp. 17-31, [Doi.org/10.1080/02680939.2010.493227](https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493227)
- O’Neill, J. (2017). For-profit and not-for-profit participation in the privatization of state schooling. *Waikato Journal of Education*, 22(1), pp.11-24. Doi: 10.15663/wje.v22i1.542.
- Peciulis, Z. (2016). Digital era: from mass media towards a mass of media. *Filosofija. Sociologija*. T. 27:3, pp. 238–246.
- Perryman, J., Ball, S., Braun A. & Maguire, M. (2017). Translating policy: governmentality and the reflective teacher, *Journal of Education Policy*, 32(6), pp.745–756. Doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072.

- Power, S.& Frandji, D. (2010): Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality, *Journal of Education Policy*, 25:3,pp.385-396. [Doi.org/10.1080/02680930903576404](https://doi.org/10.1080/02680930903576404).
- Redecker C., Leis M, Leendertse M., Punie Y., Gijsbers G., Kirschner P, Stoyanov S. and Hoogveld B. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. JRC Technical Note JRC 66836.
- Reeves, J. (2009). *Inventing the Chartered Teacher*. In S.Gewirtz, P.Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.106-115). London: Routledge.
- Rey, P.J. & Ritzer, G (2010). Conceptualizing globalization in terms of flows. *Theorizing the Dynamics of Social Processes. Current Perspectives in Social Theory*, Vol.27, pp. 247-271. Doi:10.1108/S0278-1204(2010)0000027011.
- Robertson, S. (2000). *A Class Act: changing teachers' work, the state and globalisation*. London: Falmer Press.
- Robertson, S. (2013). Teachers' Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control. A Comparative Account. In T. Seddon & J. S. Levin (Eds) *Educators, Professionalism and Politics. Global Transitions, National Spaces and Professional Projects*. (pp.77-96). London: Routledge.
- Saavedra, A. and Opfer, V. 2012. *Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences. A Global Cities Education Network Report*. New York, Asia Society. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://asiasociety.org/files/rand-0512report.pdf>.
- Sarakinioti, A. & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece, *Education Inquiry* Vol. 6, No. 3, pp. 259-288. Doi.org/10.3402/edui.v6.28421.
- Shahjahan, A. (2011). Decolonizing the evidence-based education and policy movement: revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform, *Journal of Education Policy*, 26:2, 181-206. [Doi.org/10.1080/02680939.2010.508176](https://doi.org/10.1080/02680939.2010.508176).

- Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison*. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Doi 10.2766/63494.
- Schmidt, E & Cohen, J. (2013). *The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business*. Alfreda. Knopf.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schultz, T. W. (1972). *Human Capital I: Policy Issues and Research Opportunities*. Economic Research: Retrospect and Prospect, Volume 6, pp. 1 – 84). Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://www.nber.org/chapters/c4126>.
- Scott, C. L. (2015a). *THE FUTURES of LEARNING 1: Why must learning content and methods change in the 21st century?* UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 13].
- Scott, C. L. (2015b). *THE FUTURES of LEARNING 2: Why kind of learning for the 21st century?* UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 14].
- Scott, C. L. (2015c). *THE FUTURES of LEARNING 2: Why kind of pedagogies for the 21st century?* UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15].
- The World Bank (2011). *Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*.
- The World Bank (2017). *Annual Report 2017. End Extreme Poverty – Boost Shared Prosperity*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27986/9781464811197.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. Sage Publications.

- Traver, A. (2006). 'Institutions and organizational change: reforming New York City's public school system', *Journal of Education Policy*, 21:5, 497 – 514 DOI: 10.1080/02680930600866090.
- Unesco (1996). *Learning: The treasure within*. Unesco Publishing. Paris.
- Unesco (2000). *Dakar Framework for Action*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.
- Unesco (2011). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER.)* Unesco Publishing. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215804e.pdf>.
- Unesco (2013). *Policy guidelines for mobile learning*. Unesco Publishing. Paris. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>.
- Unesco (2014). *2014-2021. Medium-Term Strategy*. Unesco Publishing. Paris.
- Unesco (2015). *Rethinking Education. Towards a global common goal?* Unesco Publishing. Paris.
- Unesco (2016). *Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>.
- Unesco (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations (2000). *United Nations Millennium Declaration*, 06-09-2000. (A / 55 / L.2).
- United Nations (2012). *Global Education. First Initiative*. New York.
- United Nations (2014). *2014 GEM Final Statement The Muscat Agreement*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf>.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 21-10-2015. (A / RES / 70/1).

- United Nations (2017). *Education 2030. Buenos Aires Declaration Regional Meeting of Education Ministers of Latin America and the Caribbean*.
- Verger A., Framing and selling global education policy: the promotion of public–private partnerships for education in low-income contexts, *Journal of Education Policy* Vol. 27, No. 1, January 2012, pp.109–130.
- Webb, P. (2011). The evolution of accountability. *Journal of Education Policy*, 26, 735–756.
- Whitty, G. (2000). “Teacher professionalism in new times”, *Journal of In-Service Education*, Vol. 26/2, pp. 281-295.
- Whitty, G. (2006). Teacher professionalism in a new era. *Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, March 2006*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από https://www.researchgate.net/publication/254428419_Teacher_professionalism_in_a_new_era.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham, Br. (Ed), *Exploring Professionalism*. London: Institute of Education, University of London, pp.28-49.
- Whitty, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for the ‘University Project’ in education, *Oxford Review of Education* 40(4), pp. 466-481. DOI: 10.1080/03054985.2014.933007.
- Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C. & Smith, J. (2012). Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional Development in Education*, 38, 65–77.
- Wimmer, J. & Quandt, T. (2006). Living in the risk society. An interview with Ulrich Beck, *Journalism Studies*, Vol. 7, No 2. DOI: 10.1080/14616700600645461.
- World Health Organization (2013). *Research for Universal Health Coverage*. WHO Publication. Luxembourg.
- World Trade Organization (2017). *Investing in skills for inclusive trade*. WTO Publications.

- Yates, L. & Young, M. (2010). Globalisation, Knowledge and the Curriculum. *European Journal of Education*, 45, 4-10.
- Yates, L. & Collins, Ch. (2008). ‘Australian Curriculum 1975-2005: What has been happening to knowledge?’ In P. Jeffrey (ed) AARE Conference Paper Collection, AARE. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από https://education.unimelb.edu.au/data/assets/pdf_file/0006/623067/YATES_BERA_final_2011.pdf.
- Zeichner, K. (2010). Preparing Globally Competent Teachers: A U.S. Perspective, 2010 Colloquium on the Internationalization of Teacher Education NAFSA: Association of International Educators. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από https://www.nafsa.org/File/zeichner_colloquium_paper.pdf.
- Zoost, St. (2011). Changes and possibilities: a case study of Nova Scotia classroom assessment policies. *Journal of Education Policy*, 26, 83–94.

2. Ελληνόγλωσσες

- Αλεξίου, Θ. (2005). Αναδιάρθρωση της παραγωγής και εκπαιδευτικές πολιτικές. Στο Χ. Ναξάκης & Μ. Χλέτσος *Το μέλλον της εργασίας. Σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές αναλύσεις* (σσ.95-132). Αθήνα: Πατάκη.
- Αλαχιώτης, Σ., (2001), *Για ένα σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα: Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*. <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/>.
- Althusser, L. (1999). *Θέσεις*. Μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας. Αθήνα:Θεμέλιο.
- Altrichter, L. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς θα μπορούσαν να την κάνουν; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμελ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ.31-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα:Παρατηρητής.
- Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2016). *Υπόμνημα Προτάσεων που απορρέουν από τις αρμοδιότητες της Αρχής και σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το «Τριετές Σχέδιο για την Παιδεία» του Υπουργείου Παιδείας*.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα:Gutenberg.
- Βαλμάς, Θ., Μάνεσης, Ν. & Μπαρής, Θ. (2016). Η Σχολική Μονάδα ως Κοινότητα Μάθησης: Απόψεις, Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Στερεότυπα και Δυσλειτουργίες. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ.228-237). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βενιοπούλου, Κ. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά*

- (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/sas.871>.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών, δευτέρα έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βοζαΐτης, Γ. (2015). *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.).
- Bourdieu, P. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Νήσος.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. Cl. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΓΓΔΒΜ (2013). *Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-1015. Στρατηγικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΓΓΔΒΜ, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.
- Γερμανός, Δ. (2018). Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση και ο χώρος ως παράγοντες της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου, Ρέθυμνο, 27-06-2015. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, (σσ. 81-100) http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/1o_symposio.pdf.
- Cedefop (2002). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- Cedefop (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Cedefop (2016). *Επαγγελματική ανάπτυξη για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές στον τομέα της ΕΕΚ. Συνοπτική περιγραφή*. Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop). doi: 10.2801/91269.
- Charlier, J.-E.-Moens Fr. (2005). «Η επίθεση της Αγοράς στη δημόσια Εκπαίδευση»- Διακυβέρνηση και δημόσια πολιτική: Από τις υπηρεσίες στη Αγορά. Μτφρ. Σ. Γύπαρη, Κ. Μπουνιαλέτου & Ν. Παπαδάκης. Στο Δ. Ν. Γράβαρης - Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική Μεταξύ Κράτους και Αγοράς* (σσ.150-161). Αθήνα: Σαββάλας.
- Charlot, B. (2004). *Το σχολείο που αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*. Μτφρ. Ε. Μποναφάτου & Ν. Παπαγεωργίου. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουβιάς, Δ. & Φωτόπουλος, Ν. (2015). *Διά βίου Μάθηση & σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Ερμηνείες και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της «Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Γούπου, Δ. (2012). *Το έργο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων από τη σκοπιά των επιμορφωτών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (2005). Η συμβολή του ΠΑΣΟΚ στην προώθηση και υλοποίηση της νεοσυντηρητικής και νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση περ. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης* 73- 74.

- Δακοπούλου, Α. (2016). Η συγκρότηση της επαγγελματικής γνώσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Η οπτική των δρώντων υποκειμένων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ. 271-281). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δασκολιά, Μ.-Κ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Παιδαγωγικής.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής εκπαιδευτικής του θεωρίας, μέσω βιωματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ.431-429). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Deleuze G. (2001). *Η κοινωνία του ελέγχου*. Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.
- Δεμερτζή, Κ. (2011). Επιμόρφωση στο πλαίσιο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών Πρακτικών* (σσ.27-32). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Δημακόπουλος, Γ. (2008). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και η αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική έρευνα με βάση τις απόψεις των επιμορφωτών* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016). *Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Διαπιστώσεις, Προτάσεις και Χρονοδιαγράμματα Υλοποίησης*. Αθήνα.
- Ε.Κ.Κ.Ε.- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (2008). «*Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*» (Μελέτη). Αθήνα: Κέδρος Α.Ε.

- Elliot, J. (2002). Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ.23-30). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliot, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 42-62). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία (2016). *Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Πορίσματα*. Ανακτήθηκε 1 Μαΐου, 2018, από https://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/04/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995α). *Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και Εκμάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*, 29.11.1995, COM(95) 590 τελικό. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995β). *Πράσινη Βίβλος για την Καινοτομία*, 20.12.1995, COM(95) 688 τελικό, Vol. I. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1997). *Για μια Ευρώπη της γνώσης*. 12.11.1997, COM(97) 563 τελικό. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000). *eLearning - Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο*. 25.05.2000, COM(2000) 318 τελικό. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). *Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Μια νέα πνοή για την Ευρωπαϊκή Νεολαία.*, 21.11.2001, COM (2001) 681 τελικό. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003α). Ανακοίνωση της Επιτροπής «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*». *Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισσαβόνας*, 10.01.2003, COM (2002) 779 τελικό. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003β). *ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη*, 11.11.2003, COM (2003) 685 τελικό. Βρυξέλλες.

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007α). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες, COM(2007) 392 τελικό.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007β). *ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ. Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση* Βρυξέλλες, 21.2.2007 COM(2007) 61 τελικό.
- Επιτροπή των Περιφερειών (2013). *Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών με θέμα «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης»*. 2013/C 139/10.
- Επιτροπή των Περιφερειών (2018). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής των Περιφερειών με θέμα «Εκσυγχρονισμός της σχολικής και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης»* (2018/C 164/05).
- Eurydice (1996). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ευρωπαϊκή ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/ΤΟΥ ΕΟΧ*. Βρυξέλλες.
- Eurydice (2006). *Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες.
- Eurydice, Cedefop & ETF (2009/10). *Δομές συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. Ελλάδα*.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2002). *Ευρωπαϊκή απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. C 325/24.12.2002.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2006). *Ενοποιημένη Απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. 29-12-2006, Αριθ. C 321. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση.. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*. Λευκό Βιβλίο. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση – Μια Λευκή Βίβλος*, COM (2001) 428 τελικό. Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι στην Ευρώπη*. L-2985 Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη. DOI 10.2766/73505.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010α). Ανακοίνωση της Επιτροπής, «*ΕΥΡΩΠΗ 2020 Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*», 3-3-2010, COM(2010) 2020 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010β). *Ανακοινωθέν των ευρωπαϊκών Υπουργών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, των ευρωπαϊκών κοινωνικών φορέων και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Συνεδρίαση της Μπριζ στις 7 Δεκεμβρίου 2010 για την επανεξέταση της στρατηγικής προσέγγισης και των προτεραιοτήτων της διαδικασίας της Κοπεγχάγης για τα έτη 2011-2020*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_el.pdf.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012α). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στη Επιτροπή των Περιφερειών, «*Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης: επενδύσεις στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*», 20-11-2012, COM (2012)669 τελικό. Στρασβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012β). *Αναπτύσσοντας βασικές ικανότητες στο σχολείο στην Ευρώπη: Προκλήσεις και ευκαιρίες χάραξης πολιτικής*. Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012γ). *Σύσταση του Συμβουλίου για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης*. COM (2012) 485 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013α). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική

- Επιτροπή και στη Επιτροπή των Περιφερειών, «*Άνοιγμα της Εκπαίδευσης. Καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων*». COM(2013) 654 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013β). *ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ (ΕΕ) αριθ. 912/2013 ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ της 23ης Σεπτεμβρίου 2013 για την εφαρμογή του κανονισμού (ΕΚ) αριθ. 452/2008 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με την παραγωγή και την ανάπτυξη στατιστικών για την εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση, όσον αφορά τις στατιστικές για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης*, 24-09-2013, Αριθ. C 327/12. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013γ). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκδοση 2013. Έκθεση. Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Doi:10.2797/15178.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014α). *Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Νεολαία και Αθλητισμός. Εκπαίδευση και Κατάρτιση-Το κλειδί για το μέλλον σας*. Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014β). *Άνοιγμα της Εκπαίδευσης. Καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων*. Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014γ). *Επιχειρηματική Εκπαίδευση. Οδηγός για Εκπαιδευτές*. Βρυξέλλες. Doi:10.2769/50894.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015α). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και τη Επιτροπή των Περιφερειών, «*Σχέδιο κοινής έκθεσης του Συμβουλίου και της Επιτροπής, του 2015, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης(ΕΚ2020). Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης* », 26-08-2015, COM (2015) 408 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015β). *Η σημασία του παιχνιδιού στην Εκπαίδευση. Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα (2015)*.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015γ). *Η εκμάθηση γλωσσών μέσω των τεχνικών του δράματος*. Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα (2015).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015δ). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015ε). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Doi: 10.2797/185552.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015στ). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2015. Ελλάδα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Doi: 10.2766/104026.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016α). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στη Επιτροπή των Περιφερειών, «*Ευρωπαϊκή ατζέντα για μια συνεργατική οικονομία*», 02-06-2016, COM (2016)356 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016β). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στη Επιτροπή των Περιφερειών, «*Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων: Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας*», 10-06-2016, COM (2016)381 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016γ). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στη Επιτροπή των Περιφερειών, «*Βελτίωση και εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης*», 07-12-2016, COM (2016)941 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016δ). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στη Επιτροπή των Περιφερειών, *Επένδυση στη Νεολαία της Ευρώπης*, 07-12-2016, COM (2016)940 τελικό. Βρυξέλλες.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016ε). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, για την υποστήριξη της πρόληψης της ριζοσπαστικοποίησης που οδηγεί στο βίαιο εξτρεμισμό, 14-06-2016, COM (2016)379 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016στ). Σύσταση του Συμβουλίου για τη θέσπιση Εγγύησης Δεξιοτήτων, 10-06-2016, COM (2016)382 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016ζ). Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020. Βασικά σημεία των ομάδων εργασίας 2014-2015.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016η). Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας. Τα συμπεράσματα της Ρίγας Ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2015-2020. Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Ένωση. Doi:10.2767/089024.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017α). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στη Επιτροπή των Περιφερειών, «Ανάπτυξη των σχολείων και άριστη διδασκαλία για μια καλή αρχή στη ζωή», 30-05-2017, COM (2017)248 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017β). Λευκή Βίβλος για το μέλλον της Ευρώπης. Προβληματισμοί και σενάρια για την ΕΕ των 27 έως το 2025, 01-03-2017, COM (2017)2025 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017γ). Η Διακήρυξη της Ρώμης. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από [file:///C:/Users/user/Downloads/Rome_declaration_2017_EL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Rome_declaration_2017_EL%20(1).pdf).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017δ). Έγγραφο προβληματισμού για την κοινωνική διάσταση της Ευρώπης, 26-04-2017, COM (2017) 206 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017ε). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στη Επιτροπή των Περιφερειών, «Δημιουργία ενός ευρωπαϊκού

- πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων», 26-04-2017, COM (2017)250 τελικό. Βρυξέλλες.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017στ). *Έγγραφο προβληματισμού για την τιθάσευση της παγκοσμιοποίησης, 10-05-2017, COM (2017)240 τελικό. Βρυξέλλες.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017ζ). *Έγγραφο προβληματισμού σχετικά με την εμβάθυνση της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης, 31-05-2017, COM (2017)291 τελικό. Βρυξέλλες.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017η). *Έγγραφο προβληματισμού για το μέλλον των οικονομιών της ΕΕ, 28-06-2017, COM (2017)358 τελικό. Βρυξέλλες.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017θ). *Το μέλλον της Ευρώπης: Για έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης έως το 2025. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2017, από http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-4521_el.htm*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017ι). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στη Επιτροπή των Περιφερειών, «Ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού», 14-11-2017, COM (2017) 673 τελικό. Στρασβούργο.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017ια). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2017. Ελλάδα. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, COM (2018) 24 τελικό. Βρυξέλλες.*
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2000α). *Έκθεση σχετικά με την πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. A5-0185/2000.*
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2000β). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την έκθεση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τίτλο: Να σκεφθούμε την εκπαίδευση του αύριο - να προωθήσουμε την καινοτομία*

με τις νέες τεχνολογίες, Α5-0299/2000, Αριθ. C34E/07-02-2002. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2000γ). Έκθεση σχετικά με την έκθεση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τίτλο: "Να σκεφθούμε την εκπαίδευση του αύριο, να προωθήσουμε την καινοτομία με τις νέες τεχνολογίες", Α5-0299/2000 τελικό.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2000δ). Θέση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου που καθορίστηκε σε πρώτη ανάγνωση στις 6 Ιουλίου 2000 εν όψει της έγκρισης της σύστασης 2000/.../ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, 06-07-2000, 2000/0022(COD) - PE1.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2000ε). Έκθεση επί της έκθεσης της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του Λευκού Βιβλίου: "Διδασκαλία και Μάθηση :Προς την κοινωνία της γνώσης", 17-10-2000, Α5-0302/2000 τελικό.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2001). Έκθεση σχετικά με το Υπόμνημα της Επιτροπής σχετικά με τη εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Α5-0322/2001.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006). ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. (2006/962/ΕΚ).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2010). Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 23ης Σεπτεμβρίου 2008 σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, (2008/2068(INI)), 14.1.2010, Αριθ. C 8 E/03. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (1995α). Απόφαση αριθ. 819/95/ΕΚ για τη θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης ΣΩΚΡΑΤΗΣ, 20-04-95, Αριθ. L 87/10. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (1995β). Απόφαση αριθ. 2493/95/ΕΚ για τη καθιέρωση του 1996 «ως Ευρωπαϊκού Έτους της δια βίου εκπαίδευσης και

κατάρτισης», 23-10-95, Αριθ. L 256/45. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (2006). *ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης*, 30-12-2006, Αριθ. L 394/10. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (ΕΟΚΕ) (2013). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών — Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*, 12-11-2013, Αριθ. C 327/12. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (ΕΟΚΕ) (2014). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών — Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων»*, 08-07-2014, Αρ. C 214/31. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (ΕΟΚΕ) (2016α). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέματα «Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με το νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη — Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας»*, COM(2016) 381 final.

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (ΕΟΚΕ) (2016β). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα «Επικύρωση των δεξιοτήτων και των προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης — Η πρακτική συμβολή της οργανωμένης κοινωνίας των πολιτών»* (2016/C 013/09).

- Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (ΕΟΚΕ) (2017). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα «Υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους»* 31-05-2017, Αριθ. C 173/1. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1988). *Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, (88/C 177/02).
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1989). *Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας*. (90/C 27/01).
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας 23 και 24 Μαρτίου 2000*. Conseil/00/900.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2001). *Συνθήκη της Νίκαιας που τροποποιεί τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις Συνθήκες περί ιδρύσεως των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και ορισμένες συναφείς Πράξεις*, 2001/C 80/01.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2002). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*, 2002/C 142/01.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2004). *«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2010». Βασικά μηνύματα του Συμβουλίου και της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*, (2004/C 104/01).
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2007α). *Συνθήκη της Λισσαβώνας για την τροποποίηση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*, 2007/C 306/01.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2007β). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο*

- του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. (1) (2007/C 300/07).
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2008). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνελθόντων στα πλαίσια του Συμβουλίου, της 22ας Μαΐου 2008, σχετικά με την προώθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*, 07-06-2008, Αριθ. C 141/10. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009α). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*, 28-05-2009, Αριθ. C 119/02. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009β). *Συμπεράσματα του συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, στο πλαίσιο του Συμβουλίου, στις 26 Νοεμβρίου 2009, σχετικά με την ανάπτυξη του ρόλου της εκπαίδευσης σε ένα πλήρως λειτουργικό τρίγωνο γνώσης*, 12-12-2009, Αριθ. C 302/3. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009γ). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26^{ης} Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων*, 12.12.2009, Αριθ. C 302/4. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2010). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με τη βελτίωση του επιπέδου των βασικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας για τα σχολεία για τον 21^ο αιώνα*, 30-11-2010, Αριθ. C323/11. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2013). *ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ (ΕΕ) αριθ. 1291/2013 ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος-πλαίσιου «Ορίζων 2020) για την έρευνα και την καινοτομία (2014-2020) και την κατάργηση της απόφασης αριθ. 1982/2006/ΕΚ., 20-12-2013.*

- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2014α). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 20ής Μαΐου 2014, για την προώθηση της επιχειρηματικότητας των νέων με σκοπό την κοινωνική τους ένταξη*, (2014/C 183/04). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2014β). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών*, (2014/C 183/05) 14.6.2014. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2015). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με τον ρόλο της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της ψηφιακής ικανότητας*, 27-05-2015, Αριθ. C172/17. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2016). *Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για μια ανταγωνιστική Ευρώπη χωρίς αποκλεισμούς*, (2016/C 467/01).
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2017α). *Γνωστοποίηση από το Ηνωμένο Βασίλειο δυνάμει του άρθρου 50 ΣΕΕ*, XT 20001/17. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2017β). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνελθόντων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, για την ένταξη με σεβασμό στην πολυμορφία για την επίτευξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους*. 25-02-2017, Αριθ. C 62/02. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2018). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου με θέμα την προσέγγιση του οράματος για έναν ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης*», 2018/C 195/04.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) «Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη»*. (2012/C 70/05).
- Ευφραιμίδου, Σ. (2014). *Συνεργασία και Επαγγελματική Ανάπτυξη εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής μέσα σε διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες*

- μάθησης (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Held, D & Mc Grew, A. (2004). *Παγκοσμιοποίηση. Αντι-Παγκοσμιοποίηση*. Μεταφρ. Κατερίνα Κιτίδη. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Husen, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Jones, K. (2016). Από τη μια κρίση στην άλλη: η εξέλιξη των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη του εικοστού-πρώτου αιώνα. Μτφρ. Σ. Γεωργιάδου. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ.257-263). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καζαμιάς, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην Ύστερη Νεωτερικότητα: Το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Μτφρ. Ν. Παπαδάκης & Κ. Μπουνιαλέτου. Στο Γράβαρης, Δ.-Παπαδάκης Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική Μεταξύ Κράτους και Αγοράς* (σσ.89-109). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κακανά, Δ.-Μ., Καπαχτσή, Β. & Νικολάου, Κ. (2016). Επανεκκίνηση στον εκπαιδευτικό τομέα: Η ετεροπαρατήρηση στο πλαίσιο ενδοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, Κ. Σταθόπουλος, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος, Ζ. Καρασίμος (Επιμ.) *Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 21-23 Οκτωβρίου 2016* (Τ. Α' σσ. 782-787).
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα:Τυπωθήτων-Γ. Δάρδανος.

- Καλογιαννάκη, Π. (2005). *Ο «Κόσμος της Εκπαίδευσης». Μια όψη του σύγχρονου παιδαγωγικού λόγου στα τέλη του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλομοίρης, Γ. (2006). Ναι στις αλλαγές για μια απελευθερωτική εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 468-473). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κ.Αν.Ε.Π.-Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (2015). *2015 Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α' το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κ.Αν.Ε.Π.-Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (2016). *2016 Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α' το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Καπαχτσή Β., & Κακανά, Δ.,(2013). Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*. Τόμος 1 , Τεύχος 2, σσ.170-180.
- Καραλής, Θ., Βεργίδης, Δ. & Κατσιγιάννη (2000). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συνεχιζόμενη κατάρτιση: συμβολή στη συγκριτική τους αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (σσ. 408-414). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2003). Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα 1989-1999: Αξιολόγηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή της πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 401-409). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2006). Η επιμόρφωση των άνεργων παιδαγωγών στο πλαίσιο του Συστήματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης κατά την περίοδο 1994-2004. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές δια βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα. Στο Θ. Καραλής (επιμ.) *Δια Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (σσ. 29-40). Αθήνα:INE.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα:INE.
- Καριπίδου, Ε. (2012). *Το Πανεπιστήμιο ως φορέας συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
- Καρρά, Κ. (2007). *Εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για το Ρόλο και το Έργο τους*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.673-705). Αθήνα: Πεδίο.
- Καστοριάδης, Κ. (2010). *Ακυβέρνητη Κοινωνία. Συνεντεύξεις και Συζητήσεις 1974-1997*. Αθήνα: Ευρασία.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2006). *Η Εκπαίδευση της Αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάσκη, Α., Δαργέντα, Ε., Πατεράκη, Α. & Στράντζαλος, Α. (2016). “Peer Learning @ Rethymno 2013-2014”: Ομότιμη Συνεργατική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Πρότυπο Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ.238-245). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κεραμάρης, Ε. (2014). *Η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ή κύκλους*

- Μεταπτυχιακών Σπουδών. Ποιοτική και ποσοτική αποτίμηση για την περίοδο 1988-2003. Αρχειακή και εμπειρική έρευνα (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.*
- Κοκορέτση, Α. (2005). Η συνεργατική έρευνα δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 229-235). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόμης, Β.& Εργαζάκη, Μ. *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων με χρήση λογισμικού*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.academia.edu/3002781/>
- Κομνηνού, Ι., Λεουτσάκος, Στ. & Παυλίδου, Σ. (2016). Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσα από τον σχεδιασμό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ.200-207). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κονιδάρη, Β. (2006). Διαχείριση ποιότητας σχολικών μονάδων μέσω της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 39-47). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόντου, Α. (2012). *Κριτική θεωρία και Εκπαίδευση. Adorno and Horkheimer, Habermas, Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Κούκου, Ντ. & Χαραμής, Π. (2002). Ανάλυση περιεχομένου:Οι δυνατότητες αξιοποίησής της από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ.226-233). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής, Β. (2006). Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο-Ένα ώριμο, προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 453-460). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α.(επιμ.) (2010). *Παιδαγωγικές Πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κύρδη, Κ. (2011). Η επιμορφωτική δυναμική των προαιρετικών Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών Πρακτικών* (σσ.51-56). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Λιακοπούλου, Ε. & Νταλούκας, Β. (2015). Άτυπο Δίκτυο Επιμόρφωσης για την αξιοποίηση εργαλείων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (επιμ.) *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας.*(σσ.25-38). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009). *Στοχαστικο-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5, 228-243. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.468>.
- Λιοναράκης, Α. (2018). Editorial. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 14, Number 1, σσ. 4-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.18806>.
- Myers, K. (2006). Δουλεύοντας στο Ευφύες Σχολείο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 27-38). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lomax, P. (2000). Έρευνα δράσης: Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, θεσμική αλλαγή και καινοτομία. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (σσ. 28-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2005). «Έρευνα δράσης εναντίον... Συνθήκη Λοζάνης». Η συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 214-221). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μανιάτης, Π. (χ.χ.). *Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης: το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/89-odigos-maniatis?showall=1.
- Ματθαίου, Δ. (2011). Η Γλαυκώπης Αθηνά, ο Κερδώς Ερμής και η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αντιπαραθέσεις και Επαναπροσδιορισμοί. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση-Κοινωνία & Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ε. Πυργιωτάκη* (σσ. 111-123). Αθήνα: Πεδίο.
- Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Α., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε. & Σπυροπούλου, Δ. (1999). 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, Τεύχος 1*, σσ. 7-31. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>.
- Ματθαίου, Δ. & Ρουσσάκης, Γ. (2011). Η Ελληνική εκπαίδευση τριάντα χρόνια μετά την Ένταξη, *Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική*, τ.21-22, σσ. 199-210.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2001). Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση. Πρακτικά Εισηγήσεων: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως

- Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από [https://www.eap.gr/ images/stories/pdf/imerida_3_mavrogiorgos_F12054.pdf](https://www.eap.gr/images/stories/pdf/imerida_3_mavrogiorgos_F12054.pdf).
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μούτσιος, Στ. (2012). Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και «Εκπαιδευτικός Δανεισμός». Στο Μ. Νικολακάκη (επιμ.) *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπόλη* (σσ.97-113). Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, Προγράμματα Κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). Αναζητώντας πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (σσ. 417-429). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2001). Σύγκριση των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τρία άλλα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εμπειρίες και σκέψεις Εκπαιδευτικών για τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius,Κινητικότητα* (σσ. 101-111). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). Γιατί συνέδριο για τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ.15-18). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2007). Αναστοχασμοί για τις ελληνικές εκπαιδευτικές αλλαγές μετά τη συμμεροχή μας στο Πρόγραμμα Carpe Vitam. Leadership for Learning. Στο Γ. Μπαγάκης, Κ. Δεμερτζή & Θ. Σταμάτης (επιμ.) *Ένα σχολείο μαθαίνει* (σσ. 263-273). Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

- Μπαγάκης, Γ. (2011). Εισαγωγή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών Πρακτικών* (σσ.4-6). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Μπαγάκης, Γ. (2015α). Προς αναζήτηση εθνικής στρατηγικής για πολιτικές επιμόρφωσης. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (επιμ.) *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας* (σσ.117-132). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαγάκης, Γ. (2015β). *Κριτική θεώρηση για τη συγχώνευση και το βηματισμό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαλίτα, Θ. (2013). *Απόψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων εκπαιδευτικών Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Μία κριτική αποτίμηση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Μπεκ, Ο. (1999). *Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπεκ, Ο. (2015). *Κοινωνία της διακινδύνευσης. Καθ' οδόν προς μια άλλη νεωτερικότητα*. Μτφρ. Ηρ. Οικονόμου. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπουζάκης, Σ. (2005α). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Η υποταγή της Εκπαίδευσης στην Οικονομία της Αγοράς. Στο Δ. Ν. Γράβαρης- Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική Μεταξύ Κράτους και Αγοράς* (σσ.135-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουζάκης, Σ. (2005α). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι. Εκπαιδευτικά συστήματα, σύγχρονες στάσεις στη Εκπαίδευση και στη Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ. 15-32). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2005β). Μοντέλα-Παραδείγματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών-Εθνικός και υπερεθνικός εκπαιδευτικός λόγος: σύγκλιση ή απόκλιση; Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι. Εκπαιδευτικά συστήματα, σύγχρονες*

- στάσεις στη Εκπαίδευση και στη Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (σσ. 159-174). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούσας, Π. (2017). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: το ιδιωτικό και το δημόσιο κόστος της* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Murphy, M. (2005). Πετρέλαιο, ύφεση και η αναζήτηση της ευρωπαϊκής πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Δ. Ν. Γράβαρης- Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική Μεταξύ Κράτους και Αγοράς* (σσ. 112-134). Αθήνα: Σαββάλας.
- Neave, G. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολακάκη, Μ. (2012). Παγκοσμιοποίηση, Δια βίου Μάθηση και Νέες Τεχνολογίες: Δημοκρατικό Εγχείρημα ή Διεύρυνση των Ανισοτήτων. Στο Μ. Νικολακάκη (επιμ.) *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη* (σσ.295-307). Αθήνα: Διάδραση.
- Νικολακάκη, Μ. (2012). Διαστάσεις της Δια Βίου Μάθησης στην Εποχή της Μετανεωτερικότητας: Κριτική Προσέγγιση της Μάθησης στο Χώρο Εργασίας. Στο Μ. Νικολακάκη (επιμ.) *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη* (σσ.319-332). Αθήνα: Διάδραση.
- Νικολούδη, Τ. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης – Απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ.246-254). Αθήνα: Γρηγόρης.
- 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-Δάρδανος.

- Ο.ΕΠ.ΕΚ. - Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής Επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των Τ.Ε.Ε.(Μελέτη)*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. - Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2011α). *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Οδηγός Επιμορφωτή*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. - Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2011β). *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Οδηγός Επιμορφούμενου*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών, Α. Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. «Πλαίσιο Αναφοράς»*. Αθήνα.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (Επιμ.) (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Νήσος.
- Πανούσης, Γ. (2005). Από την κοινωνία της αγοράς στην αγοραία Εκπαίδευση. Στο Δ. Ν. Γράβαρης- Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική Μεταξύ Κράτους και Αγοράς* (σσ.162-173). Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαδάκης, Ν. (2001). Ο εκπαιδευτικός στο «σχολείο που λογοδοτεί». Θεσμικά κείμενα και προγραμματικός λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (Επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, 10-13 Μαΐου 2001* (σσ. 115-133). Ξάνθη: Σπανίδα.

- Παπακωστοπούλου, Α. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας Ακαδημαϊκών Τμημάτων στο σχολείο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ.181-190). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: Γιατί, Πότε, Πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*(σσ.82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο; Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ε.Π.Ε.Α..Ε.Κ. Π- Γ' Κ.Π.Σ. (σσ.55-61) Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defth_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf.
- Πασιάς, Γ. (2006α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, τ.Α΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2006β). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, τ.Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. (2005). Η «Ευρώπη της Γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο. Στο Δ. Ν. Γράβαρης- Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική Μεταξύ Κράτους και Αγοράς* (σσ. 367-397). Αθήνα: Σαββάλας.
- Πασσάς, Α. & Τσέκος, Θ. (2004). *Η επαγγελματική εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων. Ευρωπαϊκή και Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Πατσιάδου, Μ. (2016α). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ.282-291). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Πατσιάδου, Μ. (2016β). *Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ελληνική πραγματικότητα: Συγκριτικός συσχετισμός του υπερεθνικού με τον εθνικό άξονα αναφοράς* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ρορεκβιτς, Th. & Νικολακάκη, Μ. (2012). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Μετάφραση-Επιμέλεια: Γιώργος Καράμπελας. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Ραβάνης, Κ. (2006). Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των συζητήσεων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης-Από το θεσμικό-πολιτικό στο παιδαγωγικό-ατομικό. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 447-452). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρέππας, Χ. (2014). Για τη μεταρρύθμιση του 1997, περ. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης* 106, 69-77.
- Ρουσσάκης, Ι. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «ευρωπαϊό εκπαιδευτικό»: Αρχική εκπαίδευση, επιστημονική/παιδαγωγική ταυτότητα και επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών στον λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σαλτερής, Ν. (2006). Αναστοχαστικός εκπαιδευτικός και αυτογνωσία: Παιδαγωγικές μόνες ή σταθεροί στόχοι της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 290-295). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινίσεις, Σχέσεις και Στόχοι. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών Πρακτικών* (σσ.7-13). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- ΣΕΒ–Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (2017). *Θέσεις ΣΕΒ για την οικονομία, τη βιώσιμη ανάπτυξη, την εργασία, το κράτος και τους θεσμούς*.

- Σολομών, Ι. (1997). Η ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών ως κοινωνιολογικό αντικείμενο: Θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις. Στο Θ. Μυλωνάς (Επιμ.), *Α' Πανελλήνιο Συνέδριο της κοινωνιολογίας της ελληνικής εκπαίδευσης*, 1995 (σσ. 188-200), Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.
- Σταματοπούλου, Μ., Μπαλιάμης, Π. & Παπαδοπούλου, Β. (2017). *Η αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ για Εκπαιδευτικούς ως προς την Αποτελεσματικότητά τους σε Επίπεδο Γνώσεων. Η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 191-204.
- Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (Επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, 10-13 Μαΐου 2001* (σσ. 83-89). Ξάνθη: Σπανίδα.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων & Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1992). *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Λουξεμβούργο.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001). *Η εξωσχολική μάθηση στο χώρο της νεολαίας*. 12368/01. Βρυξέλλες.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2003). *Σχέδιο ψηφίσματος «Το σχολείο πρέπει να γίνει ένα ανοικτό περιβάλλον μάθησης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της εγκατάλειψης των σπουδών και της δυσφορίας των νέων και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης»*, 16-10-2003, 13067/03. Βρυξέλλες.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004). *Παιδεία, Νεολαία και Πολιτισμός*. C/04/155. Βρυξέλλες.

- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010). *Ικανότητες που υποστηρίζουν τη δια βίου μάθηση και πρωτοβουλία «Νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας»- Έγκριση των συμπερασμάτων του Συμβουλίου*, 19-04-2010, 8259/10. Βρυξέλλες.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013). *Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και ψηφιακή μάθηση - Συζήτηση προσανατολισμού*, 06-11-2013, 15551/13. Βρυξέλλες.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2015). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και την προώθηση της σχολικής επιτυχίας*, 24-11-2015, 14441/15. Βρυξέλλες.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2016). *Ανάπτυξη της παιδείας στα μέσα και της κριτικής σκέψης μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης-Συμπεράσματα του Συμβουλίου*, 01-06-2016, 9641/16. Βρυξέλλες.
- Τζανή, Μ. (2005). *Σημειώσεις για το μάθημα: «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών»*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>
- Τζιμογιάννης, Α. (2016). Οι ΤΠΕ στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα: Από τα προγράμματα επιμόρφωσης στις κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ. 116-126). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τραϊανού, Α. (2016). Εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική έρευνα και επαγγελματική ανάπτυξη: «Διανοούμενοι ή τεχνικοί;». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ. 264-270). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). Εργαλεία αξιολόγησης για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής- Δημιουργικής Σκέψης. Οδηγίες για τον Επιμορφωτή για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 55-56). Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Τσαούσης, Γ. Δ. (2009). *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ (2011α). *Εθνικό Πλαίσιο για τη διασφάλιση της Ποιότητας στη Δια Βίου Μάθηση. Ποιότητα Πάντα Παντού*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2011β). *«Πρώτα ο Μαθητής» - «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο* (Κείμενο διαβούλευσης). Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από http://www.opengov.gr/yperth/wp-content/uploads/downloads/2011/04/keimeno_nea_domil.pdf.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2011γ). *Προγραμματική Περίοδος 2007-2013. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2011δ). *«Νέο Σχολείο, Πρώτα ο Μαθητής»*. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από <http://1dim-aei-thess.thess.sch.gr/neo%20sxoleio.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων-ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). *Σχέδιο Οδηγού Εφαρμογής Μεταλυκειακού Έτους –Τάξης Μαθητείας*.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων-ΥΠ.Π.Ε.Θ. & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής -Ι.Ε.Π. (2016). *Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο* (Βιβλίο Εκπαιδευτικού). Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Υφαντή, Α. (2003). Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 39-46). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Verma G. - Mallick K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Φιλοκόστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Fthenakis, W. (2011). Προοπτικές του κοινωνικού δομισμού στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση-Κοινωνία & Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ε. Πυργιωτάκη* (σσ. 710-723). Αθήνα:Πεδίο.
- Φουκώ, Μ. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*, Μετάφραση: Ζήσης Σαρίκας. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Μετάφραση: Καίτη Χατζηδημητρίου-Ιουλιέττα Ράλλη. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Φουκώ, Μ. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσία..* Μετάφραση: Λίλα Τρουλινού. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φωτόπουλος, Ν. & Ζάγκος, Χρ. (2016). *Δια Βίου Μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Χαραμής, Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004:Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*(σσ.355-361). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2016). Η επιτυχής δικτύωση εκπαιδευτικών ως μηχανισμός υποστήριξης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της σχολικής βελτίωσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ. 107-115). Αθήνα: Γρηγόρης.

3. Ιστοσελίδες

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Η ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

(https://europa.eu/european-union/about-eu/history_el)

International Labour Organization –ILO) (<https://www.ilo.org/>)

International Monetary Fund –IMF (<https://www.imf.org/>)

OECD (https://europa.eu/european-union/about-eu/history_el)

Συνθήκη Ρώμης 1957

(https://it.wikisource.org/wiki/Trattato_che_istituisce_la_Comunit%C3%A0_economica_europea_-_Trattato,_Roma,_25_marzo_1957/Trattato)

The World Bank (<https://www.worldbank.org/>)

United Nations Regional Information Centre – UNRIC (<https://www.unric.org>)

World Trade Organization –WTO (<https://www.wto.org/>)

4. Νόμοι -Υπουργικές Αποφάσεις - Εγκύκλιοι

- N. 309/76 (ΦΕΚ Α'100/30.4.1976):«Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».
- N.1304/82:«Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- N. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α', 30-09-1985):«Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 1824/1988 (Φ.Ε.Κ. 296/τ. Α', 30-12-1988):«Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- N. 1982/90 (ΦΕΚ 101, τ. Α'):«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση».
- N. 2525/1997 (Φ.Ε.Κ. 118/τ. Α', 23-09-1997):«Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».
- N. 2009/1992 (Φ.Ε.Κ. 18/τ. Α', 14-02-1992):«Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις».
- N. 2986/2002 (Φ.Ε.Κ. 24/τ. Α', 13-02-2002):«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- N. 3191/2003 (ΦΕΚ 258 - 07.11.2003):«Εθνικό Σύστημα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.».
- N. 3369/2005 (ΦΕΚ 171 - 06.07.2005):«Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις».
- N. 2740/1999 (ΦΕΚ 186/Α/16-9-1999):«Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας και άλλες διατάξεις».

Ν. 3848/2010 (Φ.Ε.Κ. 19-05-2010):«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163 - 21.09.2010):«Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις».

Ν. 3852/2010 (ΦΕΚ 87 - 07.06.2010):«Νέα αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της αποκεντρωμένης διοίκησης - Πρόγραμμα Καλλικράτης».

Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118 Α' / 24-05-2011):«Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ και λοιπές διατάξεις».

Ν. 4142/2013 (ΦΕΚ 83 Α'/09.04.2013):«Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Ε.)».

Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013):«Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».

Ν. 4452/2017 (ΦΕΚ 17, τ.Α'/15.2.2017):«Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις».

Νόμος 4521/2018 – (ΦΕΚ 38/Α/2-3-2018):«Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις».

Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018):«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Πρακτικά Βουλής ΛΑ, 1997. Θ' Περίοδος, Σύνοδος Α', Τμήμα διακοπής εργασιών Βουλής Θέρους 1997, Συνεδρίαση ΛΑ, 2-9-1997.

Πρακτικά Βουλής ΛΒ, 1997. Θ' Περίοδος, Σύνοδος Α', Τμήμα διακοπής εργασιών Βουλής Θέρους 1997, Συνεδρίαση ΛΒ, 3-9-1997 (Πρωϊνή).

- Π.Δ. 104/1979 (ΦΕΚ23/τ.Α'/7.2.1979):«Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης».
- Π.Δ. 250/1992 (Φ.Ε.Κ. 138/τ. Α', 10-08-1992):«Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων».
- Π.Δ. 320/1993:«Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».
- Π.Δ. 45/1999 (Φ.Ε.Κ. 46/τ. Α', 11-03-1999):«Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών».
- Π. Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/2013):«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Υ.Α. Γ2/2861/1999:«Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών Γυμνασίου και Ενιαίου Λυκείου».
- Υ.Α. Αρ. Γ2/1088/1999:«Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος “Γλωσσική διδασκαλία” στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο».
- Υ.Α. 21072α/Γ2 - ΦΕΚ303/13-3-2003:«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)».
- Υ.Α. 97364/Γ2/2011:«Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012».
- Υ.Α. 83691/Γ7/2011-ΦΕΚ 1981/211:«Διαδικασίες Στελέχωσης και Καθήκοντα Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.)».
- Υ.Α. 92998/Γ7/2012 – ΦΕΚ 2314/2012:«Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους».

- Υ.Α. 92985/Γ7/2012 – ΦΕΚ 2315/2012:«Καθορισμός του τρόπου λειτουργίας των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων τους καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους».
- Υ.Α. 93008/Γ7/2012 – ΦΕΚ 2315/2012:«Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (Σ.Σ.Ν.) καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους».
- Υ.Α. 92984/Γ7/2012 – ΦΕΚ Β'2316/2012:«Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Ρ.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Ρ.) καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους».
- Υ.Α. 92995/Γ7/2012 – ΦΕΚ Β'2316/2012:«Καθορισμός του τρόπου λειτουργίας των Κέντρων Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων και των Τεχνικών Υπευθύνων τους καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων».
- Υ.Α.139931/Κ1/2015:«Πρακτική Άσκηση ή Μαθητεία καταρτιζομένων ΙΕΚ».
- Υ.Α. Φ7/179513/Δ4/2016:«Οργάνωση και λειτουργία τμημάτων “Μεταλυκειακού έτους - τάξης μαθητείας” των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ.».
- Υ.Α.143575/Δ2/2016:«Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο».
- Υ.Α.101470/Δ2/2017(ΦΕΚ 2104/Β/19-6-2017):«Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο».
- Υ.Α.33120/ΓΔ4/2017 (ΦΕΚ 681/Β/6-3-2017):«Εκδρομές - Εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών και μαθητριών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας».
- Υ.Α. 26381/2017 (ΦΕΚ 490/Β/20-2-2017):«Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ.».

- Υ.Α. Φ7/136312/Δ4/2017 (ΦΕΚ 2859/Β/21-8-2017):«Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ.».
- Υ.Α. 10645/ΓΔ4/2018:«Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Εγκύκλιος Γ2/4867/28-8-1992 ΥΠΕΠΘ (ΦΕΚ 629 Β'):«Σχολικές δραστηριότητες».
- Εγκύκλιος Γ1/Φ12/752/866/19-08-1998 ΥΠ.Ε.Π.Θ. (ΦΕΚ 954 τ. Β'/7.9.98): «Εκπαιδευτικές επισκέψεις».
- Εγκύκλιο 67127/Γ7/15-10-2014:«Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS+) για το σχολικό έτος 2014-2015».
- Εγκύκλιος 144958/Δ2/2015:«Οδηγίες για τη διδασκαλία των θετικών μαθημάτων Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2015-2016».
- Εγκύκλιος 164288/Δ2/ 2017:«Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017- 2018».
- Εγκύκλιος 154689/18-09-2017:«Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017 – 2018».
- Εγκύκλιος 188142/ ΓΔ4/2017:«Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας) για το σχολικό έτος 2017-2018».
- Εγκύκλιος 90205/Α6/2018:«Ψηφιακοί Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και διαδικτυακές υπηρεσίες για το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Συνοδευτικό Σημείωμα & Ερωτηματολόγιο

Αποτύπωση του νέου επιμορφωτικού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο έρευνας που διεξάγεται από το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αποβλέπει στη διερεύνηση των νέων συνθηκών που αναδύονται τα τελευταία χρόνια στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θεωρείται καθοριστική και χρήσιμη, προκειμένου ν' αποτυπωθούν οι νέες συνθήκες με βάση τα βιώματα και τις εμπειρίες των μάχιμων εκπαιδευτικών, να διερευνηθούν οι συνέπειες και να διατυπωθούν τεκμηριωμένες επιστημονικά προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Σας παρακαλώ ν' απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις σημειώνοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο πλαίσιο για κάθε ερώτηση. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της Έρευνας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

A. ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Εργασιακή σχέση Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

3. Ειδικότητα ΠΕ..... ΤΕ.....

4. Άλλες Σπουδές

Δεύτερο Πτυχίο ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Άλλο/Ποιο;

5. Σχολείο που υπηρετείτε

α. Γυμνάσιο Λύκειο Ειδική Αγωγή

β. Αστικό Ημιαστικό Ορεινό

6. Χρόνια προϋπηρεσίας

1-10 11-20 21-30 πάνω από 31

7. Τι θέση κατέχετε στην εκπαίδευση

Εκπαιδευτικός Διοικητική θέση (Διευθυντής/Ντρία-Υποδιευθυντής/Ντρία)

Άλλη θέση ευθύνης (π.χ. Υπεύθυνοι τομέων)

B. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

8. Ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από
(Συμπληρώστε όλες τις υποπεριπτώσεις)

	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΤΑΚΤΙΚΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
Το Σχολείο σας					
Τους Συναδέλφους/ φίλους σας					
Το διαδίκτυο					
Άλλο.....					

9. Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από
(Συμπληρώστε όλες τις υποπεριπτώσεις)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Σύμβουλο					
Δευτεροβάθμια Διεύθυνση					
Υπουργείο Παιδείας					
Πανεπιστήμιο					
Π.Ε.Κ.					
Κ.Π.Ε.					
Επιστημονική Ένωση					
Σχολείο					
Ιδιωτικό Φορέα					
Άλλο.....					
Κανέναν					

10. Με ποιο κριτήριο επιλέξατε τις επιμορφωτικές δράσεις που παρακολουθήσατε φέτος
(Συμπληρώστε όλες τις υποπεριπτώσεις)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Αξιοπιστία φορέα/εισηγητών					
Ενδιαφέρον θέμα					
Πιστοποίηση					
Δωρεάν πρόγραμμα					
Βελτίωση πρακτικής στην τάξη					
Επαγγελματική εξέλιξη-Προαγωγή					
Τόπος υλοποίησης					
Χρόνος υλοποίησης					
Μέθοδος υλοποίησης (π.χ. βιωματική, εξ αποστάσεως)					
Παρακίνηση από συνάδελφο					
Άλλος λόγος.....					
.....					

11. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθήσατε φέτος αφορούσαν θέματα:
(Συμπληρώστε όλες τις υποπεριπτώσεις)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας					
Παιδαγωγικά					
Διδακτικά					
Διοικητικά					
Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (π.χ. πολιτιστικά, ευρωπαϊκά, περιβαλλοντικά κ.ά.)					
Γενικότερου οικονομικο- κοινωνικού ενδιαφέροντος					

12. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθήσατε φέτος ήταν
(Μπορείτε να επιλέξετε μία ή περισσότερες επιλογές)

Δια ζώσης

Εξ αποστάσεως

Μεικτό μοντέλο

13. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησατε φέτος πραγματοποιήθηκαν
(Μπορείτε να επιλέξετε μία ή περισσότερες επιλογές)

Στο δικό σας ή κοντινό σχολείο Στο πλαίσιο του Νομού σας
Εκτός του Νομού σας Διαδικτυακά

14. Ποια μέθοδος αξιοποιήθηκε κυρίως στα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησατε

(Συμπληρώστε όλες τις υποπεριπτώσεις)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Θεωρητική (π.χ. εισήγηση)					
Βιωματική (π.χ. εργαστήρια, ομάδες εργασίας κ.ά.)					
Μεικτή (θεωρητική-βιωματική)					

15. Η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων που λάβατε τη φετινή χρονιά ήταν
(Μπορείτε να επιλέξετε μία ή περισσότερες επιλογές)

Λίγων ωρών Ημερήσια Διήμερο-τριήμερο Εβδομαδιαία
Μηνιαία 6μηνο Ετήσια Πολυετής

16. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησατε ήταν
(Συμπληρώστε όλες τις υποπεριπτώσεις)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Εντός σχολικού ωραρίου					
Εκτός σχολικού ωραρίου					

17. Τα έξοδα της επιμόρφωσης σας (μετακίνηση, διαμονή, δίδακτρα) καλύφθηκαν από
(Συμπληρώστε όλες τις υποπεριπτώσεις)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Εσάς					
Επιμορφωτικό φορέα					
Και από τους δύο					

18. Η πιστοποίηση που λάβατε στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων κατά τη φετινή χρονιά είχε τη μορφή: (Μπορείτε να επιλέξετε μία ή περισσότερες επιλογές)

- α) Βεβαίωση
β) Πιστοποίηση (πιστωτικές μονάδες)
γ) Δεύτερο/Τρίτο Πτυχίο
δ) Μεταπτυχιακό
ε) Διδακτορικό
στ) Καμία πιστοποίηση

19. Ως εκπαιδευτικός αναπτυχθήκατε επαγγελματικά μέχρι τώρα από:
(Συμπληρώστε όλες τις υποπεριπτώσεις)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Σεμινάρια/Συνέδρια/Ημερίδες					
Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων					
Συνεργασία με συναδέλφους					
Πανεπιστημιακές Σπουδές (π.χ. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα)					
Ατομική δράση (εμπειρία -προσωπική αναζήτηση)					

20. Τι σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε
(Συμπληρώστε όλες τις υποπεριπτώσεις)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Απουσία ελεύθερου χρόνου					
Οικονομικοί λόγοι					
Έλλειψη ενημέρωσης					
Έλλειψη κινήτρων					
Επαγγελματική εξουθένωση					
Άλλο.....					

21. Η επιθυμία σας για επιμόρφωση ξεκινά από
(Συμπληρώστε όλες τις υποπεριπτώσεις)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Προσωπικά ενδιαφέροντα					
Επαγγελματική εξέλιξη-Προαγωγή					
Ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης					
Υποχρέωση (π.χ. κάλεσμα από Σύμβουλο, αξιολόγηση κ.ά.)					
Άλλο.....					

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Πίνακες Συχνοτήτων

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid άνδρας	181	36,9	36,9	36,9
Valid γυναίκα	309	63,1	63,1	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Εργασιακή σχέση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid μόνιμος	438	89,4	89,4	89,4
Valid αναπληρωτής	41	8,4	8,4	97,8
Valid ωρομίσθιος	11	2,2	2,2	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Ειδικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid ΠΕ	96	19,6	19,6	19,6
Valid ΠΕ01	17	3,5	3,5	23,1
Valid ΠΕ02	142	29,0	29,0	52,0
Valid ΠΕ03	46	9,4	9,4	61,4
Valid ΠΕ04	37	7,6	7,6	69,0
Valid ΠΕ04.01	3	,6	,6	69,6
Valid ΠΕ05	10	2,0	2,0	71,6
Valid ΠΕ06	18	3,7	3,7	75,3
Valid ΠΕ07	7	1,4	1,4	76,7
Valid ΠΕ08	3	,6	,6	77,3
Valid ΠΕ09	3	,6	,6	78,0
Valid ΠΕ10	4	,8	,8	78,8
Valid ΠΕ11	16	3,3	3,3	82,0
Valid ΠΕ12	2	,4	,4	82,4
Valid ΠΕ12.02	1	,2	,2	82,7
Valid ΠΕ13	3	,6	,6	83,3

ΠΕ14	5	1,0	1,0	84,3
ΠΕ14.04	1	,2	,2	84,5
ΠΕ15	5	1,0	1,0	85,5
ΠΕ16	11	2,2	2,2	87,8
ΠΕ16.01	1	,2	,2	88,0
ΠΕ16.01	1	,2	,2	88,2
ΠΕ17	15	3,1	3,1	91,2
ΠΕ17.01	1	,2	,2	91,4
ΠΕ18	7	1,4	1,4	92,9
ΠΕ19	21	4,3	4,3	97,1
ΠΕ2.50	1	,2	,2	97,3
ΠΕ20	6	1,2	1,2	98,6
ΠΕ3.50	1	,2	,2	98,8
ΠΕ30	1	,2	,2	99,0
ΠΕ4	1	,2	,2	99,2
ΤΕ	2	,4	,4	99,6
ΤΕ16	2	,4	,4	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Δεύτερο πτυχίο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid ναί	52	10,6	10,6	10,6
Valid όχι	438	89,4	89,4	100,0
Total	490	100,0	100,0	

ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid ναί	49	10,0	10,0	10,0
Valid όχι	441	90,0	90,0	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Μεταπτυχιακό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid ναι	125	25,5	25,5	25,5
Valid όχι	365	74,5	74,5	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Διδακτορικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid ναι	12	2,4	2,4	2,4
Valid όχι	478	97,6	97,6	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Άλλο/ποιο

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
	472	96,3	96,3	96,3
Valid Α.Π.Ε.	1	,2	,2	96,5
Valid ΔΙΠΛΩΜΑ ΑΡΜΟΝΙΑΣ, ΜΟΝΩΔΙΑΣ,	1	,2	,2	96,7
Valid ΕΑΠ	1	,2	,2	96,9
Valid ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ	1	,2	,2	97,1
Valid ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	2	,4	,4	97,6
Valid ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ	1	,2	,2	97,8
Valid ΕΤΗΣΙΑ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΝ.	1	,2	,2	98,0
Valid ΙΕΚ	1	,2	,2	98,2
Valid ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	1	,2	,2	98,4
Valid ΠΕΚ	2	,4	,4	98,8
Valid ΠΙΑΝΟ	1	,2	,2	99,0
Valid ΠΙΑΝΟ, ΤΡΑΓΟΥΔΙ	1	,2	,2	99,2
Valid ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ	1	,2	,2	99,4
Valid ΠΤΥΧΙΑ ΩΔΕΙΩΝ	1	,2	,2	99,6
Valid ΣΕΠ	1	,2	,2	99,8
Valid ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1	,2	,2	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Σχολείο-τύπος

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
γυμνάσιο	187	38,2	38,2	38,2
λύκειο	136	27,8	27,8	65,9
ειδική αγωγή	12	2,4	2,4	68,4
ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΛΥΚΕΙΟ	35	7,1	7,1	75,5
Valid ΙΔΙΩΤΙΚΟ	25	5,1	5,1	80,6
ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ	9	1,8	1,8	82,4
ΜΟΥΣΙΚΟ	17	3,5	3,5	85,9
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΛΥΚΕΙΟ	10	2,0	2,0	88,0
ΕΠΑΛ	59	12,0	12,0	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Σχολείο-περιοχή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
αστικό	157	32,0	32,0	32,0
Valid ημιαστικό	261	53,3	53,3	85,3
ορεινό	72	14,7	14,7	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Χρόνια προϋπηρεσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
1-10	173	35,3	35,3	35,3
11-20	175	35,7	35,7	71,0
Valid 21-30	125	25,5	25,5	96,5
πάνω από 31	17	3,5	3,5	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Τι θέση κατέχετε;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
εκπαιδευτικός	445	90,8	90,8	90,8
Valid διοικητική θέση	39	8,0	8,0	98,8
άλλη θέση ευθύνης	6	1,2	1,2	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το σχολείο σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
ποτέ	17	3,5	3,5	3,5
σπάνια	9	1,8	1,8	5,3
Valid μερικές φορές	72	14,7	14,7	20,0
τακτικά	187	38,2	38,2	58,2
πολύ συχνά	205	41,8	41,8	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από τους συναδέλφους/φίλους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ποτέ	110	22,4	22,5	22,5
σπάνια	33	6,7	6,7	29,2
Valid μερικές φορές	163	33,3	33,3	62,6
τακτικά	125	25,5	25,6	88,1
πολύ συχνά	58	11,8	11,9	100,0
Total	489	99,8	100,0	
Missing System	1	,2		
Total	490	100,0		

Ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από το διαδίκτυο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
ποτέ	65	13,3	13,3	13,3
σπάνια	45	9,2	9,2	22,5
Valid μερικές φορές	98	20,0	20,0	42,5
τακτικά	140	28,6	28,6	71,2
πολύ συχνά	141	28,8	28,8	100,0
Total	489	99,8	100,0	
Missing System	1	,2		
Total	490	100,0		

Ενημερώνεστε για τις επιμορφωτικές δράσεις από αλλού;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid σπάνια	1	,2	12,5	12,5
Valid μερικές φορές	3	,6	37,5	50,0
Valid πολύ συχνά	4	,8	50,0	100,0
Total	8	1,6	100,0	
Missing System	482	98,4		
Total	490	100,0		

Από πού ενημερώνεστε;

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
Valid	482	98,4	98,4	98,4
Valid ΑΦΙΣΕΣ	1	,2	,2	98,6
Valid ΕΜΕ	1	,2	,2	98,8
Valid ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ΕΟΠΠΕΠ	1	,2	,2	99,0
Valid ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	1	,2	,2	99,2
Valid ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	1	,2	,2	99,4
Valid ΣΥΛΛΟΓΟ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ	1	,2	,2	99,6
Valid ΣΥΜΒΟΥΛΟ	1	,2	,2	99,8
Valid ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟ	1	,2	,2	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από τον/την Σύμβουλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	120	24,5	28,6	28,6
Valid λίγο	146	29,8	34,8	63,3
Valid αρκετά	98	20,0	23,3	86,7
Valid πολύ	25	5,1	6,0	92,6
Valid πάρα πολύ	31	6,3	7,4	100,0
Total	420	85,7	100,0	
Missing System	70	14,3		
Total	490	100,0		

**Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από
Δευτεροβάθμια Διεύθυνση;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	271	55,3	64,5	64,5
λίγο	77	15,7	18,3	82,9
αρκετά	46	9,4	11,0	93,8
πολύ	15	3,1	3,6	97,4
πάρα πολύ	11	2,2	2,6	100,0
Total	420	85,7	100,0	
Missing System	70	14,3		
Total	490	100,0		

**Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από
Υπουργείο Παιδείας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	353	72,0	84,0	84,0
λίγο	40	8,2	9,5	93,6
αρκετά	9	1,8	2,1	95,7
πολύ	6	1,2	1,4	97,1
πάρα πολύ	12	2,4	2,9	100,0
Total	420	85,7	100,0	
Missing System	70	14,3		
Total	490	100,0		

**Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από
Πανεπιστήμιο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	305	62,2	72,6	72,6
λίγο	37	7,6	8,8	81,4
αρκετά	29	5,9	6,9	88,3
πολύ	19	3,9	4,5	92,9
πάρα πολύ	30	6,1	7,1	100,0
Total	420	85,7	100,0	

Missing	System	70	14,3		
Total		490	100,0		

Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΠΕΚ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative	
Valid	καθόλου	404	82,4	96,2	96,2
	λίγο	10	2,0	2,4	98,6
	αρκετά	2	,4	,5	99,0
	πολύ	1	,2	,2	99,3
	πάρα πολύ	3	,6	,7	100,0
	Total	420	85,7	100,0	
Missing	System	70	14,3		
Total		490	100,0		

Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ΚΠΕ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative	
Valid	καθόλου	370	75,5	88,1	88,1
	λίγο	31	6,3	7,4	95,5
	αρκετά	13	2,7	3,1	98,6
	πολύ	4	,8	1,0	99,5
	πάρα πολύ	2	,4	,5	100,0
	Total	420	85,7	100,0	
Missing	System	70	14,3		
Total		490	100,0		

Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από Επιστημονική Ένωση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative	
Valid	καθόλου	319	65,1	76,0	76,0
	λίγο	46	9,4	11,0	86,9
	αρκετά	34	6,9	8,1	95,0
	πολύ	13	2,7	3,1	98,1

	πάρα πολύ	8	1,6	1,9	100,0
	Total	420	85,7	100,0	
Missing	System	70	14,3		
Total		490	100,0		

**Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από
Σχολείο:**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	254	51,8	60,5	60,5
	λίγο	72	14,7	17,1	77,6
Valid	αρκετά	57	11,6	13,6	91,2
	πολύ	24	4,9	5,7	96,9
	πάρα πολύ	13	2,7	3,1	100,0
	Total	420	85,7	100,0	
Missing	System	70	14,3		
Total		490	100,0		

**Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από
Ιδιωτικό Φορέα:**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	347	70,8	82,6	82,6
	λίγο	21	4,3	5,0	87,6
Valid	αρκετά	30	6,1	7,1	94,8
	πολύ	6	1,2	1,4	96,2
	πάρα πολύ	16	3,3	3,8	100,0
	Total	420	85,7	100,0	
Missing	System	70	14,3		
Total		490	100,0		

**Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από
άλλον;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	1	,2	2,7	2,7
	λίγο	6	1,2	16,2	18,9

	αρκετά	9	1,8	24,3	43,2
	πολύ	7	1,4	18,9	62,2
	πάρα πολύ	14	2,9	37,8	100,0
	Total	37	7,6	100,0	
Missing	System	453	92,4		
Total		490	100,0		

Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολούθησατε επιμορφωτικά προγράμματα από ποιον άλλο;

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
	454	92,7	92,7	92,7
KENTRA DIA BIOY , IKY	1	,2	,2	92,9
ERASMUS	1	,2	,2	93,1
MOOC	1	,2	,2	93,3
ΑΣΠΑΙΤΕ	1	,2	,2	93,5
ΔΗΜΟ ΣΙΚΥΩΝΙΩΝ	1	,2	,2	93,7
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	2	,4	,4	94,1
ΔΙΟΛΚΟ, ΕΕ, ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ	1	,2	,2	94,3
ΔΙΟΛΚΟΣ	3	,6	,6	94,9
ΔΙΟΛΚΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΗ ΓΟΝΕΩΝ	1	,2	,2	95,1
ΕΘΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ	1	,2	,2	95,3
ΕΚΔΔΑ	1	,2	,2	95,5
Valid ΕΚΦΕ	1	,2	,2	95,7
ΕΛΙΝΥΑΕ	1	,2	,2	95,9
ΕΜΕ	1	,2	,2	96,1
ΕΟΠΠΕΠ	1	,2	,2	96,3
ΕΡΥΘΡΟΣ ΣΤΑΥΡΟΣ	3	,6	,6	96,9
ΕΣΠΑ	2	,4	,4	97,3
Κ.Δ.Β.Μ. ΣΙΚΥΩΝΙΩΝ	1	,2	,2	97,6
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ	1	,2	,2	97,8
ΚΔΒΜ	2	,4	,4	98,2
ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ	1	,2	,2	98,4
ΚΣΕ-Β ΕΠΙΠΕΔΟ	1	,2	,2	98,6
Π.Σ.Δ	1	,2	,2	98,8
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	1	,2	,2	99,0

ΣΕΓΑΣ	1	,2	,2	99,2
ΤΠΕ	2	,4	,4	99,6
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ	1	,2	,2	99,8
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ	1	,2	,2	100,0

Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από ποιον άλλο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid Total	490	100,0	100,0	

Τη φετινή σχολική χρονιά παρακολουθήσατε επιμορφωτικά προγράμματα από κανένα φορέα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid πάρα πολύ	73	14,9	100,0	100,0
Missing System	417	85,1		
Total	490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-αξιοπιστία φορέα/εισηγητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	105	21,4	25,1	25,1
λίγο	23	4,7	5,5	30,5
Valid αρκετά	83	16,9	19,8	50,4
πολύ	102	20,8	24,3	74,7
πάρα πολύ	106	21,6	25,3	100,0
Total	419	85,5	100,0	
Missing System	71	14,5		
Total	490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-ενδιαφέρον θέμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	53	10,8	12,6	12,6
λίγο	11	2,2	2,6	15,3
αρκετά	48	9,8	11,5	26,7

	πολύ	113	23,1	27,0	53,7
	πάρα πολύ	194	39,6	46,3	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-πιστοποίηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	167	34,1	39,9	39,9
	λίγο	41	8,4	9,8	49,6
Valid	αρκετά	64	13,1	15,3	64,9
	πολύ	68	13,9	16,2	81,1
	πάρα πολύ	79	16,1	18,9	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-δωρεάν πρόγραμμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	156	31,8	37,2	37,2
	λίγο	33	6,7	7,9	45,1
Valid	αρκετά	55	11,2	13,1	58,2
	πολύ	72	14,7	17,2	75,4
	πάρα πολύ	103	21,0	24,6	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-βελτίωση πρακτικής στην τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	83	16,9	19,8	19,8
Valid	λίγο	18	3,7	4,3	24,1
	αρκετά	67	13,7	16,0	40,1

	πολύ	103	21,0	24,6	64,7
	πάρα πολύ	148	30,2	35,3	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-επαγγελματική εξέλιξη-

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	204	41,6	48,7	48,7
	λίγο	54	11,0	12,9	61,6
Valid	αρκετά	60	12,2	14,3	75,9
	πολύ	46	9,4	11,0	86,9
	πάρα πολύ	55	11,2	13,1	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-τόπος υλοποίησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	124	25,3	29,6	29,6
	λίγο	24	4,9	5,7	35,3
Valid	αρκετά	75	15,3	17,9	53,2
	πολύ	91	18,6	21,7	74,9
	πάρα πολύ	105	21,4	25,1	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-χρόνος υλοποίησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	149	30,4	35,6	35,6
	λίγο	33	6,7	7,9	43,4
	αρκετά	71	14,5	16,9	60,4

	πολύ	87	17,8	20,8	81,1
	πάρα πολύ	79	16,1	18,9	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-μέθοδος υλοποίησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	167	34,1	39,9	39,9
	λίγο	32	6,5	7,6	47,5
Valid	αρκετά	66	13,5	15,8	63,2
	πολύ	75	15,3	17,9	81,1
	πάρα πολύ	79	16,1	18,9	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-παρακίνηση από συνάδελφο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	232	47,3	55,4	55,4
	λίγο	81	16,5	19,3	74,7
Valid	αρκετά	62	12,7	14,8	89,5
	πολύ	29	5,9	6,9	96,4
	πάρα πολύ	15	3,1	3,6	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος-άλλος λόγος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	αρκετά	1	,2	25,0	25,0
Valid	πολύ	2	,4	50,0	75,0
	πάρα πολύ	1	,2	25,0	100,0

Total	4	,8	100,0
Missing System	486	99,2	
Total	490	100,0	

Ποιο άλλο κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών δράσεων φέτος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	485	99,0	99,0	99,0
Valid ΔΙΟΡΓΑΝΩΤΗΣ	1	,2	,2	99,2
ΠΛΑΙΣΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	1	,2	,2	99,4
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ	1	,2	,2	99,6
ΠΡΩΤΟΤΥΠΑ	1	,2	,2	99,8
ΥΠΟΧΡΕΩΣΗ	1	,2	,2	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Θέματα-γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	102	20,8	24,3	24,3
λίγο	31	6,3	7,4	31,7
αρκετά	64	13,1	15,3	47,0
πολύ	84	17,1	20,0	67,1
πάρα πολύ	138	28,2	32,9	100,0
Total	419	85,5	100,0	
Missing System	71	14,5		
Total	490	100,0		

Θέματα-παιδαγωγικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	123	25,1	29,4	29,4
λίγο	34	6,9	8,1	37,5
αρκετά	81	16,5	19,3	56,8
πολύ	81	16,5	19,3	76,1
πάρα πολύ	100	20,4	23,9	100,0
Total	419	85,5	100,0	

Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Θέματα-διδασκτικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	127	25,9	30,3	30,3
	λίγο	39	8,0	9,3	39,6
	αρκετά	89	18,2	21,2	60,9
	πολύ	79	16,1	18,9	79,7
	πάρα πολύ	85	17,3	20,3	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Θέματα-διοικητικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	354	72,2	84,5	84,5
	λίγο	29	5,9	6,9	91,4
	αρκετά	14	2,9	3,3	94,7
	πολύ	11	2,2	2,6	97,4
	πάρα πολύ	11	2,2	2,6	100,0
	Total	419	85,5	100,0	
Missing	System	71	14,5		
Total		490	100,0		

Θέματα-προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	244	49,8	58,2	58,2
	λίγο	43	8,8	10,3	68,5
	αρκετά	46	9,4	11,0	79,5
	πολύ	40	8,2	9,5	89,0
	πάρα πολύ	46	9,4	11,0	100,0
	Total	419	85,5	100,0	

Missing System	71	14,5		
Total	490	100,0		

Θέματα-γενικότερου οικονομικο-κοινωνικού ενδιαφέροντος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
καθόλου	315	64,3	75,2	75,2
λίγο	44	9,0	10,5	85,7
αρκετά	26	5,3	6,2	91,9
Valid πολύ	15	3,1	3,6	95,5
πάρα πολύ	18	3,7	4,3	99,8
11	1	,2	,2	100,0
Total	419	85,5	100,0	
Missing System	71	14,5		
Total	490	100,0		

Δια ζώσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid ναι	358	73,1	85,6	85,6
όχι	60	12,2	14,4	100,0
Total	418	85,3	100,0	
Missing System	72	14,7		
Total	490	100,0		

Εξ αποστάσεως

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid ναι	62	12,7	14,8	14,8
όχι	356	72,7	85,2	100,0
Total	418	85,3	100,0	
Missing System	72	14,7		
Total	490	100,0		

Μεικτό μοντέλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	43	8,8	10,3	10,3
	όχι	375	76,5	89,7	100,0
	Total	418	85,3	100,0	
Missing	System	72	14,7		
Total		490	100,0		

Στο δικό σας ή κοντινό σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	191	39,0	45,3	45,3
	όχι	231	47,1	54,7	100,0
	Total	422	86,1	100,0	
Missing	System	68	13,9		
Total		490	100,0		

Στα πλαίσια του Νομού σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	248	50,6	58,8	58,8
	όχι	174	35,5	41,2	100,0
	Total	422	86,1	100,0	
Missing	System	68	13,9		
Total		490	100,0		

Εκτός του Νομού σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	94	19,2	22,3	22,3
	όχι	328	66,9	77,7	100,0
	Total	422	86,1	100,0	
Missing	System	68	13,9		
Total		490	100,0		

Διαδικτυακά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	88	18,0	20,9	20,9
	όχι	334	68,2	79,1	100,0
	Total	422	86,1	100,0	
Missing	System	68	13,9		
Total		490	100,0		

Μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-θεωρητική

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	97	19,8	22,9	22,9
	λίγο	46	9,4	10,8	33,7
	αρκετά	93	19,0	21,9	55,7
	πολύ	92	18,8	21,7	77,4
	πάρα πολύ	96	19,6	22,6	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως-βιοματική

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	169	34,5	39,9	39,9
	λίγο	58	11,8	13,7	53,5
	αρκετά	70	14,3	16,5	70,0
	πολύ	69	14,1	16,3	86,3
	πάρα πολύ	58	11,8	13,7	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Μέθοδος που αξιοποιήθηκε κυρίως μεικτή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	150	30,6	35,4	35,4

	λίγο	47	9,6	11,1	46,5
	αρκετά	79	16,1	18,6	65,1
	πολύ	68	13,9	16,0	81,1
	πάρα πολύ	80	16,3	18,9	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Διάρκεια-λίγων ωρών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	266	54,3	62,7	62,7
	όχι	158	32,2	37,3	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Διάρκεια-ημερήσια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	120	24,5	28,3	28,3
	όχι	304	62,0	71,7	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Διάρκεια-διήμερο/τριήμερο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	78	15,9	18,4	18,4
	όχι	346	70,6	81,6	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Διάρκεια-εβδομαδιαία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	35	7,1	8,3	8,3
	όχι	389	79,4	91,7	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Διάρκεια-μηνιαία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	37	7,6	8,7	8,7
	όχι	387	79,0	91,3	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Διάρκεια-6μηνο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	55	11,2	13,0	13,0
	όχι	369	75,3	87,0	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Διάρκεια-ετήσια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	21	4,3	5,0	5,0
	όχι	403	82,2	95,0	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Διάρκεια-πολυετής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	12	2,4	2,8	2,8
	όχι	412	84,1	97,2	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Εντός σχολικού ωραρίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	241	49,2	56,7	56,7
	λίγο	63	12,9	14,8	71,5
	αρκετά	47	9,6	11,1	82,6
	πολύ	25	5,1	5,9	88,5
	πάρα πολύ	49	10,0	11,5	100,0
	Total	425	86,7	100,0	
Missing	System	65	13,3		
Total		490	100,0		

Εκτός σχολικού ωραρίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	63	12,9	14,8	14,8
	λίγο	27	5,5	6,4	21,2
	αρκετά	45	9,2	10,6	31,8
	πολύ	77	15,7	18,1	49,9
	πάρα πολύ	213	43,5	50,1	100,0
	Total	425	86,7	100,0	
Missing	System	65	13,3		
Total		490	100,0		

Τα έξοδα καλύφθηκαν από εσάς;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	70	14,3	16,5	16,5

	λίγο	12	2,4	2,8	19,4
	αρκετά	17	3,5	4,0	23,4
	πολύ	40	8,2	9,5	32,9
	πάρα πολύ	284	58,0	67,1	100,0
	Total	423	86,3	100,0	
Missing	System	67	13,7		
Total		490	100,0		

Τα έξοδα καλύφθηκαν από επιμορφωτικό φορέα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	389	79,4	92,0	92,0
	λίγο	7	1,4	1,7	93,6
Valid	αρκετά	9	1,8	2,1	95,7
	πολύ	8	1,6	1,9	97,6
	πάρα πολύ	10	2,0	2,4	100,0
	Total	423	86,3	100,0	
Missing	System	67	13,7		
Total		490	100,0		

Τα έξοδα καλύφθηκαν και από τους δύο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	καθόλου	393	80,2	92,9	92,9
	λίγο	9	1,8	2,1	95,0
Valid	αρκετά	6	1,2	1,4	96,5
	πολύ	9	1,8	2,1	98,6
	πάρα πολύ	6	1,2	1,4	100,0
	Total	423	86,3	100,0	
Missing	System	67	13,7		
Total		490	100,0		

Μορφή πιστοποίησης-βεβαίωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	325	66,3	76,7	76,7

	όχι	99	20,2	23,3	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
	Total	490	100,0		

Μορφή πιστοποίησης-πιστωτικές μονάδες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	88	18,0	20,8	20,8
	όχι	336	68,6	79,2	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
	Total	490	100,0		

Μορφή πιστοποίησης-δεύτερο/ τρίτο πτυχίο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	7	1,4	1,7	1,7
	όχι	417	85,1	98,3	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
	Total	490	100,0		

Μορφή πιστοποίησης-Μεταπτυχιακό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	12	2,4	2,8	2,8
	όχι	412	84,1	97,2	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
	Total	490	100,0		

Μορφή πιστοποίησης-Διδακτορικό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	5	1,0	1,2	1,2

	όχι	418	85,3	98,8	100,0
	Total	423	86,3	100,0	
Missing	System	67	13,7		
Total		490	100,0		

Μορφή πιστοποίησης-καμιά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	ναι	98	20,0	23,1	23,1
	όχι	326	66,5	76,9	100,0
	Total	424	86,5	100,0	
Missing	System	66	13,5		
Total		490	100,0		

Αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	84	17,1	17,5	17,5
	λίγο	99	20,2	20,7	38,2
	αρκετά	136	27,8	28,4	66,6
	πολύ	85	17,3	17,7	84,3
	πάρα πολύ	75	15,3	15,7	100,0
	Total		479	97,8	100,0
Missing	System	11	2,2		
Total		490	100,0		

Αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	καθόλου	157	32,0	32,8	32,8
	λίγο	95	19,4	19,8	52,6
	αρκετά	122	24,9	25,5	78,1
	πολύ	66	13,5	13,8	91,9
	πάρα πολύ	39	8,0	8,1	100,0
	Total		479	97,8	100,0
Missing	System	11	2,2		

Total	490	100,0		
-------	-----	-------	--	--

Αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από συνεργασία με συναδέλφους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	104	21,2	21,7	21,7
λίγο	67	13,7	14,0	35,7
αρκετά	129	26,3	26,9	62,6
πολύ	101	20,6	21,1	83,7
πάρα πολύ	78	15,9	16,3	100,0
Total	479	97,8	100,0	
Missing System	11	2,2		
Total	490	100,0		

Αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από Πανεπιστημιακές Σπουδές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	283	57,8	59,1	59,1
λίγο	22	4,5	4,6	63,7
αρκετά	31	6,3	6,5	70,1
πολύ	51	10,4	10,6	80,8
πάρα πολύ	92	18,8	19,2	100,0
Total	479	97,8	100,0	
Missing System	11	2,2		
Total	490	100,0		

Αναπτυχθήκατε επαγγελματικά από ατομική δράση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	33	6,7	6,9	6,9
λίγο	15	3,1	3,1	10,0
αρκετά	68	13,9	14,2	24,2
πολύ	118	24,1	24,6	48,9
πάρα πολύ	245	50,0	51,1	100,0
Total	479	97,8	100,0	
Missing System	11	2,2		

Total	490	100,0		
-------	-----	-------	--	--

**Σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-
απουσία ελεύθερου χρόνου;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	60	12,2	12,5	12,5
λίγο	57	11,6	11,9	24,3
αρκετά	96	19,6	20,0	44,3
πολύ	109	22,2	22,7	66,9
πάρα πολύ	159	32,4	33,1	100,0
Total	481	98,2	100,0	
Missing System	9	1,8		
Total	490	100,0		

**Σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-
οικονομικοί λόγοι;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	92	18,8	19,1	19,1
λίγο	36	7,3	7,5	26,6
αρκετά	110	22,4	22,9	49,5
πολύ	88	18,0	18,3	67,8
πάρα πολύ	155	31,6	32,2	100,0
Total	481	98,2	100,0	
Missing System	9	1,8		
Total	490	100,0		

**Σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-
έλλειψη ενημέρωσης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	220	44,9	45,7	45,7
λίγο	131	26,7	27,2	73,0
αρκετά	69	14,1	14,3	87,3
πολύ	31	6,3	6,4	93,8
πάρα πολύ	30	6,1	6,2	100,0

Total	481	98,2	100,0
Missing System	9	1,8	
Total	490	100,0	

**Σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-
έλλειψη κινήτρων;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
καθόλου	263	53,7	54,7	54,7
λίγο	87	17,8	18,1	72,8
Valid αρκετά	62	12,7	12,9	85,7
πολύ	39	8,0	8,1	93,8
πάρα πολύ	30	6,1	6,2	100,0
Total	481	98,2	100,0	
Missing System	9	1,8		
Total	490	100,0		

**Σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-
επαγγελματική εξουθένωση;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
καθόλου	176	35,9	36,6	36,6
λίγο	66	13,5	13,7	50,3
Valid αρκετά	87	17,8	18,1	68,4
πολύ	79	16,1	16,4	84,8
πάρα πολύ	73	14,9	15,2	100,0
Total	481	98,2	100,0	
Missing System	9	1,8		
Total	490	100,0		

Σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε-άλλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid	464	94,7	94,7	94,7
ΑΓΝΟΙΑ ΘΕΜΑΤΟΣ	1	,2	,2	94,9
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΠΟΛΙΤΕΙΑΣ	1	,2	,2	95,1

ΑΠΑΞΙΩΣΗ	1	,2	,2	95,3
ΑΠΟΜΑΚΡΥΣΜΕΝΗ	1	,2	,2	95,5
ΑΠΟΣΤΑΣΗ	3	,6	,6	96,1
ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ	2	,4	,4	96,5
ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΦΟΡΕΑ	1	,2	,2	96,7
Απουσία εξειδικευμένων	1	,2	,2	96,9
ΔΕΝ	1	,2	,2	97,1
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	1	,2	,2	97,3
ΕΠΙΛΟΓΗ	1	,2	,2	97,6
ΕΦΑΡΜΟΓΗ	1	,2	,2	97,8
ΚΛΗΡΩΣΗ	1	,2	,2	98,0
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ	1	,2	,2	98,2
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΛΟΓΟΙ	2	,4	,4	98,6
ΟΧΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ	1	,2	,2	98,8
ΟΧΙ ΤΟΥ ΚΛΑΔΟΥ	1	,2	,2	99,0
ΤΟΠΟΣ	1	,2	,2	99,2
ΤΟΠΟΣ (ΑΠΟΣΤΑΣΗ	1	,2	,2	99,4
ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ	1	,2	,2	99,6
ΤΟΠΟΣ	1	,2	,2	99,8
ΤΟΠΟΣ	1	,2	,2	100,0
Total	490	100,0	100,0	

Τι άλλο σας εμποδίζει να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα που θέλετε;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
	486	99,2	99,2	99,2
Valid	1	,2	,2	99,4
Απουσία πρακτικών	1	,2	,2	99,6
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	1	,2	,2	99,8
ΤΕΤΡΙΜΜΕΝΑ ΘΕΜΑΤΑ	1	,2	,2	100,0
ΧΡΟΝΟΣ	1	,2	,2	
Total	490	100,0	100,0	

Η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-προσωπικά ενδιαφέροντα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
καθόλου	18	3,7	3,8	3,8
λίγο	10	2,0	2,1	5,8
Valid αρκετά	49	10,0	10,2	16,1
πολύ	113	23,1	23,6	39,7
πάρα πολύ	289	59,0	60,3	100,0
Total	479	97,8	100,0	
Missing System	11	2,2		
Total	490	100,0		

Η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-επαγγελματική εξέλιξη/προαγωγή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
καθόλου	148	30,2	30,9	30,9
λίγο	91	18,6	19,0	49,9
Valid αρκετά	87	17,8	18,2	68,1
πολύ	81	16,5	16,9	85,0
πάρα πολύ	72	14,7	15,0	100,0
Total	479	97,8	100,0	
Missing System	11	2,2		
Total	490	100,0		

Η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων τάξης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
καθόλου	104	21,2	21,7	21,7
λίγο	58	11,8	12,1	33,8
Valid αρκετά	92	18,8	19,2	53,0
πολύ	96	19,6	20,0	73,1
πάρα πολύ	129	26,3	26,9	100,0
Total	479	97,8	100,0	
Missing System	11	2,2		
Total	490	100,0		

Η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-υποχρέωση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid καθόλου	169	34,5	35,6	35,6
Valid λίγο	113	23,1	23,8	59,4
Valid αρκετά	88	18,0	18,5	77,9
Valid πολύ	58	11,8	12,2	90,1
Valid πάρα πολύ	47	9,6	9,9	100,0
Total	475	96,9	100,0	
Missing System	15	3,1		
Total	490	100,0		

Η επιθυμία για επιμόρφωση ξεκινά από-άλλο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
Valid πολύ	1	,2	33,3	33,3
Valid πάρα πολύ	2	,4	66,7	100,0
Total	3	,6	100,0	
Missing System	487	99,4		
Total	490	100,0		

Από πού αλλού ξεκινά η επιθυμία για επιμόρφωση;

	Frequency	Percent	Valid	Cumulative
	487	99,4	99,4	99,4
Valid ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΙΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ	1	,2	,2	99,6
Valid ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ	1	,2	,2	99,8
Valid ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΜΕΘΟΔΩΝ	1	,2	,2	100,0
Total	490	100,0	100,0	