

Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Κατερίνα Κασιμάτη, Μαριλένα Μπάρτσα

Εισαγωγή

Οι συνεχιζόμενες αλλαγές σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο καθιστούν αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Το «άνοιγμα» των σχολείων στην κοινωνία, δημιουργεί την ανάγκη οργανωτικών αλλαγών στους στόχους και τα καθήκοντα των συντελεστών της εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς να πρέπει να δραστηριοποιηθούν, ώστε να βελτιωθεί η ικανότητά τους για αποτελεσματική διδασκαλία. Με δεδομένο ότι οι ανθρωπίνοι πόροι δεν είναι απεριόριστοι, τίθεται το ερώτημα, πού κατά προτεραιότητα πρέπει να στραφούν, ώστε να επιφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές έχουν συμφωνήσει ότι η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα, είναι κατά κύριο λόγο, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ΣΕΑ). Η διαρκής ανανέωση των γνώσεων σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και οι αναπτυσσόμενοι ρυθμοί της κοινωνίας επιβάλλουν τη σύνδεση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την αύξηση της αποτελεσματικότητας, της αυτεπάρκειας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, του σχολικού κλίματος και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών, αναδείχθηκε το γεγονός, ότι, ενώ αναγνωρίζεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας η σημασία της διατύπωσης των επιμορφωτικών αναγκών και η κάλυψή τους (Ρεζ 2006· Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2013· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, 2010) δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών στον τομέα αυτό και η συντριπτική πλειοψηφία των δημοσιευμένων μελετών (κατά κύριο λόγο άρθρων) αφορούν κυρίως την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν ήδη διενεργηθεί και τη σημασία των επιμορφωτικών αναγκών στις Νέες Τεχνολογίες

και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, με τις περισσότερες από αυτές να αφορούν τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και λιγότερο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γιαννούλη, 1983· Βεργίδης 1998· Ξωχέλλης, 2007· Παπαδάκης, Φραγκούλης, 2005· Κασιμάτη, 2000· Γκότοβος, 2009). Η μελέτη, ωστόσο, της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα άλλων σχετικών εμπειρικών ερευνών είναι πολύτιμα για μια πρώτη προσέγγιση του ζητήματος της επιμόρφωσης. Είναι όμως σαφές, ότι δεν επαρκούν για μία σε βάθος μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, οι οποίες εμφανίζονται ταυτόχρονα σε πολλά επίπεδα, οπότε δεν είναι εύκολο στον ερευνητή να τις αποτιμήσει και να τις ιεραρχήσει.

Είναι κοινά αποδεκτή η μεγάλη σημασία της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών η αποτελεσματικότητα και η ποιότητά της, καθώς και η ενίσχυση της κατά την ένταξη του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα (Φερεντίνος, & Κασιμάτη, 2005· Μπαγάκης, 2010, 2011). Η ποιότητα της αρχικής κατάρτισης είναι ζωτικής σημασίας και για την ανάπτυξη της αριστείας στη διδασκαλία. Ιδανικά, θα πρέπει να εξασφαλίζει, την ισορροπημένη και συνεκτική προσέγγιση της θεωρητικής γνώσης του αντικειμένου διδασκαλίας, την άριστη διδασκαλία και την άμεση διδακτική εμπειρία. Έτσι, εκτός από τη γνώση του αντικειμένου τους, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν και επαγγελματικές δεξιότητες (Κασσωτάκης, 1983· Μαυρογιώργος 2002· Κατσαρού, & Δεδούλη, 2008· Μπαγάκης, 2010).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εισαγωγική επιμόρφωση διεθνώς ανέρχεται σε ποσοστό 48,6%. Τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος αποτελούν ένα πολύ κρίσιμο στάδιο για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, γι' αυτό και στα δύο τρίτα των ευρωπαϊκών χωρών, οι πλήρως καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί του δημόσιου τομέα που εργάζονται για πρώτη φορά, έχουν πρόσβαση σε ένα διαρθρωμένο στάδιο ένταξης, που συνήθως διαρκεί ένα σχολικό έτος (TALIS, 2013).

Ασφαλώς, η επιμόρφωση, δεν πρέπει να αποτελεί μια διαδικασία που επιφέρει αλλαγές μόνο στη διδασκαλία, αλλά και μία διαδικασία που αποβλέπει σε μια διαρκή αλλαγή της καθημερινής κουλτούρας του σχολείου (Rogers & Babinski, 1999· Petropoulou, & Kasimati, 2015). Συνεπώς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται στην παρακολούθηση κάποιων υποχρεωτικών ή προαιρετικών σεμιναρίων, αλλά να αποτελεί μέρος μιας συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της συνολικής ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος (Ρεζ, 2006· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Σύμφωνα, επίσης, με τη βιβλιογραφία, η βελτίωση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθώς και της επαγγελματικής ικανοποίη-

σης και της αυτεπάρκειας που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός σχετίζεται άμεσα με τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Little, 1995· Παπανασούμ, 2005· Βλάμη, 2014).

Τέλος, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προέκυψε, ότι η χώρα μας δεν έλαβε μέρος στη Διεθνή Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση του ΟΟΣΑ το 2013 (TALIS, 2013), μια έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος 22 ευρωπαϊκές χώρες ή περιοχές. Θεωρήθηκε, λοιπόν, ότι θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον αν γινόταν μια έρευνα στη χώρα μας, με παρόμοιο ερωτηματολόγιο που να αποτυπώνει τις Ευρωπαϊκές τάσεις στο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης και παράλληλα να γίνει μερική σύγκριση των συμπερασμάτων.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας έχει ως στόχο να διερευνήσει το περιεχόμενο, τη μορφή και το μέλλον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα θέματα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές, πολιτιστικές και επαγγελματικές απαιτήσεις. Απώτερος σκοπός της έρευνάς μας είναι ο εντοπισμός στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς φορείς σε αναγκαίες προσαρμογές του περιεχομένου, των μορφών, του χρόνου και του χώρου διεξαγωγής της επιμόρφωσης, ώστε να παραμένει συνεχώς επίκαιρη και αποτελεσματική. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία έχουν λάβει μέρος.
- Η καταγραφή και η αξιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι καθώς και τα κίνητρα και τα εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής, τη μεθόδευση, τη διάρκεια και τον χρόνο της παρεχόμενης επιμόρφωσης.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Η καταγραφή του βαθμού αυτεπάρκειας, της κινητικότητας και του αισθήματος ικανοποίησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τους παραπάνω στόχους και τα οποία διερευνήσαμε μελετώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι:

1. Πόσο έτοιμοι για το επάγγελμα ήταν οι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξή τους και σε ποιο ποσοστό συμμετείχαν σε εισαγωγική επιμόρφωση;
2. Σε ποιο βαθμό αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία και πόσο συνετέλεσε στη βελτίωση του αισθήματος αυτεπάρκειας η επιμόρφωση που έχουν λάβει, εισαγωγική ή συνεχής;
3. Σε ποιους τομείς που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη ή που αφορούν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ή που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα είχε θετική επίδραση η επιμόρφωση που έχουν λάβει;
4. Σε ποιες θεματικές περιοχές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση και πόσο η επιμόρφωση που λαμβάνουν καλύπτει τις ανάγκες που αναφέρουν;
5. Ποια εμπόδια προβάλλουν για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες;
6. Ποιες τεχνικές και μεθόδους, σε ποιο χρόνο και ποιο τόπο επιθυμούν για τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης;
7. Πόσες φορές και για ποιους επαγγελματικούς λόγους έχουν μεταβεί στο εξωτερικό;
8. Πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται από το επάγγελμα και το σχολείο που υπηρετούν;

Το δομημένο ερωτηματολόγιο αποτελεί το βασικό εργαλείο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων (Παρασκευόπουλος, 1993· Δημητρόπουλος, 2004). Έτσι, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Ευρωπαϊκής Έρευνας του ΟΟΣΑ, στο πλαίσιο της έρευνας TALIS (2013) που αναφέρεται στον εκπαιδευτικό, μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα (OECD, 2014). Περιλαμβάνει τριάντα τρεις (33) ερωτήσεις χωρισμένες σε έξι θεματικές ενότητες. Το πρώτο μέρος καλύπτει ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία του εκπαιδευτικού όπως φύλο, ηλικία, καθεστώς εργασίας, διδακτική εμπειρία, τυπική εκπαίδευση και ειδικότητα. Το δεύτερο μέρος καλύπτει ερωτήσεις που αφορούν θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καταγράφονται οι θεματικές ανάγκες για επιμόρφωση, τα εμπόδια που προβάλλονται και οι τεχνικές επιμόρφωσης που επιθυμούν. Το τρίτο μέρος περιέχει ερωτήσεις για τη διδασκαλία, την αξιολόγησή της, τις διδακτικές πρακτικές, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Το τέταρτο μέρος καλύπτει τις μεθόδους και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και το κλίμα στο σχολείο που εργάζονται. Το πέμπτο μέρος καλύπτει θέματα που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα που ασκούν και το σχολείο. Το έκτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την κινητικότητα των εκπαιδευτικών.

Την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου διασφαλίζουν, ο μεγάλος αριθμός των

ερωτήσεων και η ομοιογένεια τους, ο σχετικά μικρός χρόνος συμπλήρωσης, οι σαφείς οδηγίες, οι ομοιογενείς κλίμακες αξιολόγησης, το μικρό διάστημα χορήγησης, η συνεργασία των υποκειμένων. Την εγκυρότητα διασφαλίζει, η διεθνής χορήγηση και η αξιολόγησή του από ομάδα εξειδικευμένων επιστημόνων και το αξιόπιστο και έγκυρο στατιστικό εργαλείο SPSS 17.0, με το οποίο έγινε η επεξεργασία των απαντήσεων (Κορρές, 2015).

Η συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας πεδίου πραγματοποιήθηκε με έρευνα επισκόπησης (survey) σε υποσύνολο του πληθυσμού, σε διαθέσιμο δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια του Δήμου Διονύσου, τα οποία ανήκουν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Στην κύρια έρευνα συμμετείχαν και τα δέκα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Διονύσου και συγκεκριμένα, από τους 290 περίπου εκπαιδευτικούς που υπηρετούν με οποιαδήποτε σχέση εργασίας αποδέχτηκαν τη συμμετοχή 110, ενώ τελικά επιστράφηκαν 90 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Το ποσοστό συμμετοχής, δηλαδή, των εκπαιδευτικών ήταν 31%. Το ζητούμενο είναι κυρίως η όσο το δυνατόν πληρέστερη απεικόνιση της παρούσας κατάστασης και όχι τόσο η ερμηνεία του φαινομένου, με τον εντοπισμό των αιτιωδών σχέσεων και η γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερα ομοειδή σύνολα – πληθυσμούς (Κορρές, 2011). Στην έρευνα μας αναζητήθηκαν και εντοπίστηκαν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των μεταβλητών που εξετάστηκαν και τέλος διατυπώθηκαν τάσεις (Κασιμάτη, 2011).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Δημογραφικά στοιχεία

Στον τομέα της διδασκαλίας απασχολούνται κυρίως γυναίκες. Στην παρούσα έρευνα το ποσοστό των γυναικών ανέρχεται στο 73,33%. Ηλικιακά τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών είναι πάνω από 50 ετών και μόνο το 6,7% είναι κάτω των 40 ετών. Από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα το 97,8% είναι πλήρους απασχόλησης και το 86,7% είναι μόνιμοι υπάλληλοι. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν διδακτική εμπειρία πάνω από 20 χρόνια και μόνο το 16.7% έχουν μικρότερη εμπειρία από 10 χρόνια.

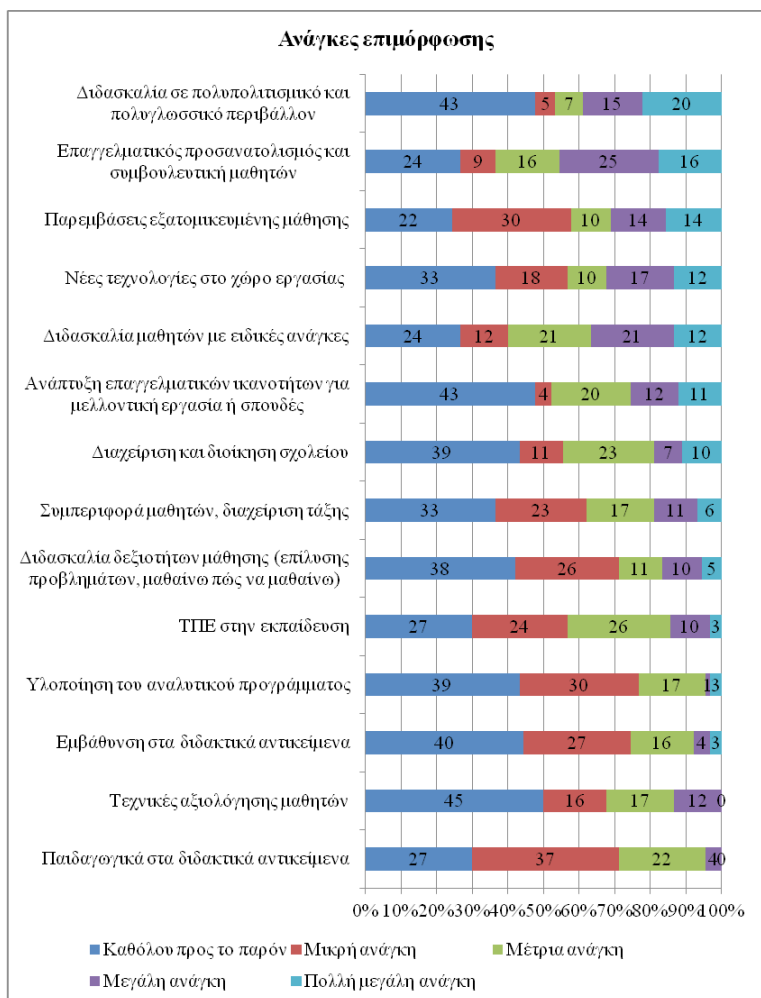
Αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εισαγωγική επιμόρφωση είναι σε ποσοστό 52,6%. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών κάτω των 50 ετών που έχουν

ολοκληρώσει την αρχική κατάρτιση είναι πολύ χαμηλότερα σε σχέση με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Διερευνώντας το επίπεδο προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού κατά την ένταξή του στο εκπαιδευτικό σύστημα εξετάσαμε τον βαθμό στον οποίο η γνώση του περιεχομένου, των παιδαγωγικών και των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών των αντικειμένων που θα κληθούν να διδάξουν συμπεριλαμβάνονταν στη βασική τους εκπαίδευση. Το 54,4% των εκπαιδευτικών είχαν γνώση του περιεχομένου όλων των αντικειμένων που διδάσκουν. Ένα ποσοστό 31,1% δεν είχε καθόλου γνώσεις για τις θεωρίες της διδασκαλίας (παιδαγωγική), και λίγο μικρότερο ποσοστό (23,3%) δεν είχε καθόλου γνώσεις για τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές στα διδακτικά αντικείμενα του.

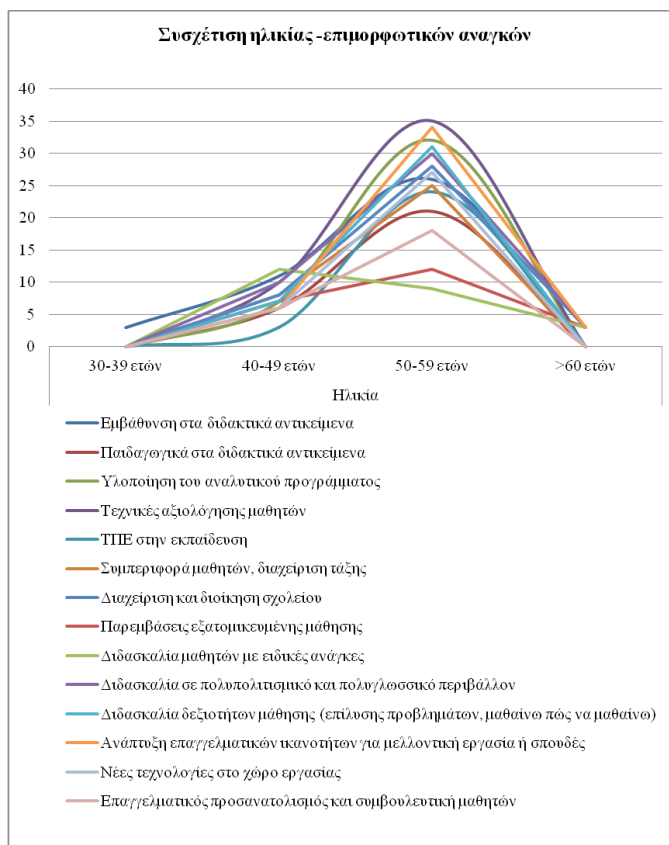
Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι υψηλή. Η έρευνα προσδιορίζει τους πέντε τομείς για τους οποίους τα μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών έχουν εκφράσει τα υψηλότερα επίπεδα ανάγκης: 1) επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική μαθητών 2) διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον 3) διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες 4) νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας και 5) παρεμβάσεις εξατομικευμένης μάθησης. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι καταγράφονται στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 1. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι

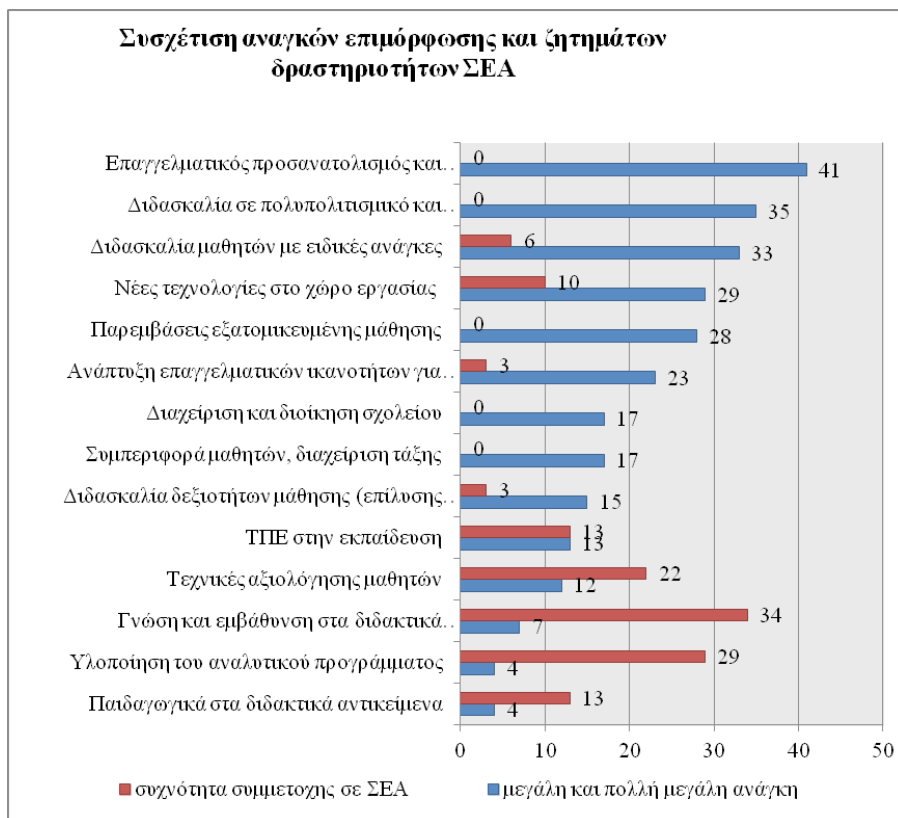
Η συσχέτιση των αναγκών με την ηλικία των εκπαιδευτικών έχει το σχήμα ανάποδου «U», με τους νεαρότερους και τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν λιγότερες ανάγκες σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 50-59 ετών. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα.



Σχήμα 2. Σχέση ηλικίας εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών

Η έρευνα, εξετάζοντας την ποικιλομορφία των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δραστηριοποιηθεί σε 10 από τα 14 ζητήματα που απαριθμούνται στην έρευνα. Τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής σε ΣΕΑ είναι σε θεματικές περιοχές γνώσης και εμβάθυνσης των διδακτικών αντικειμένων 37,8%, υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος 32,2%, ανάπτυξης τεχνικών αξιολόγησης 24,4% και ΤΠΕ 14,4%. Ακόμη, παρατηρείται αρνητική συσχέτιση στα περισσότερα ζητήματα, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα, σε όσα δηλαδή υπάρχει μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης υπήρχε πολλή μικρή συμμετοχή τους τελευταίους 12 μήνες, όπως συμβουλευτική και προσανατολισμός μαθητών, διδασκαλία σε πολυγλωσσικό περιβάλλον, διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες, νέες τεχνολογίες και

παρεμβάσεις εξατομικευμένης μάθησης. Αντίθετα, για ζητήματα που υπήρχε μεγάλη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ δεν παρατηρείται ανάγκη επιμόρφωσης, όπως γνώση και εμπάθυνση στα διδακτικά αντικείμενα, υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, και τεχνικές αξιολόγησης μαθητών.

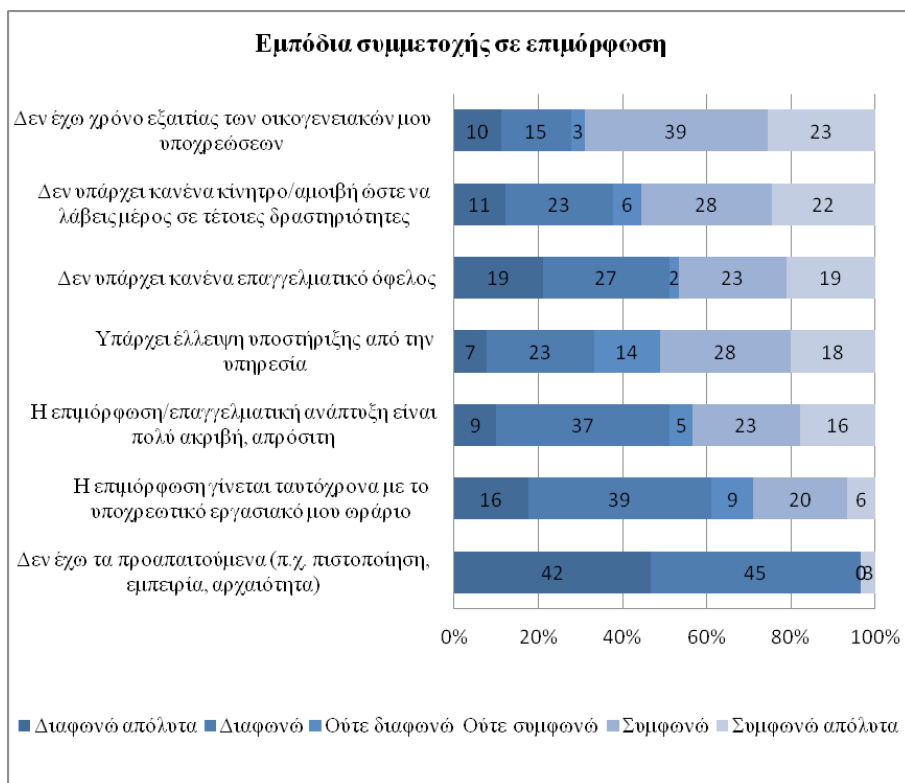


Σχήμα 3. Σχέση αναγκών και δραστηριοτήτων που έχουν συμμετάσχει

Ένας στους οκτώ εκπαιδευτικούς συμμετείχε σε δραστηριότητες ΣΕΑ και δηλώνει ότι συνεχίζει να έχει μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση. Τελικά, φαίνεται το επίπεδο αναγκών να μειώνεται σταθερά μετά την επιμόρφωση για όλα τα ζητήματα που υπήρξε ΣΕΑ, με εξαίρεση την κατάρτιση στον τομέα της ΤΠΕ.

Ως προς τα εμπόδια που προβάλλονται και δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ΣΕΑ, οι μισοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αποτελούν εμπόδια, η έλλειψη κινήτρου/αμοιβής, ώστε να λάβει κάποιος μέρος σε

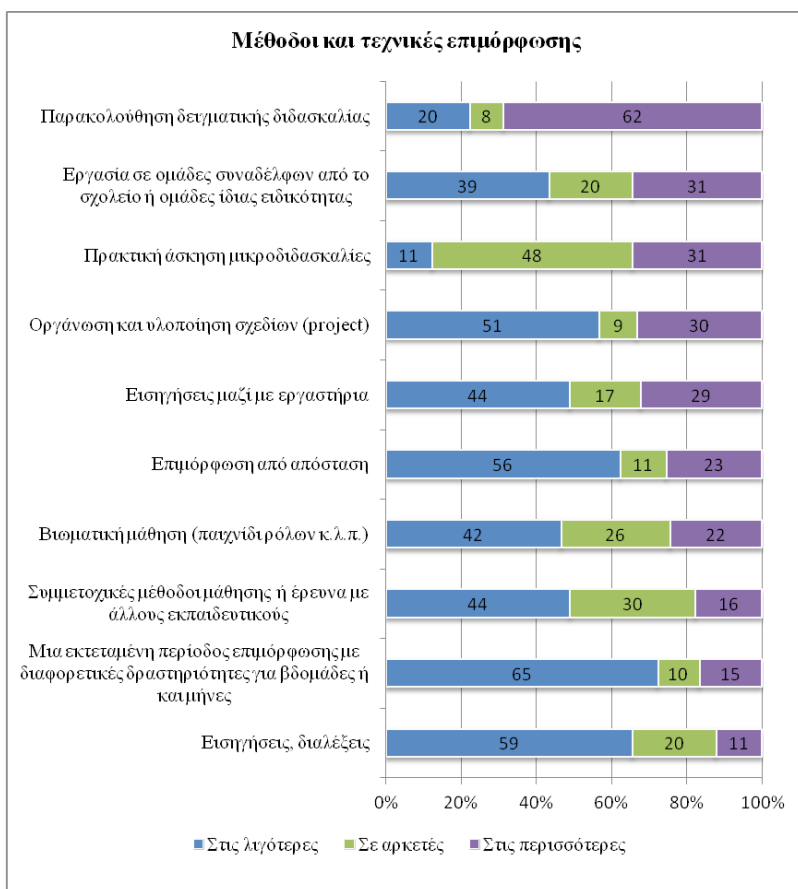
τέτοιες δραστηριότητες, η έλλειψη οποιουδήποτε επαγγελματικού οφέλους, η έλλειψη υποστήριξης από την υπηρεσία και το γεγονός ότι η επιμόρφωση/επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ ακριβή, απρόσιτη. Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων είναι βασικό εμπόδιο σύμφωνα με το 62% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η δημιουργία κινήτρων και υποστηρικτικών μέτρων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη ΣΕΑ.



Σχήμα 4. Εμπόδια συμμετοχής σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη μεταβάλλεται, ωστόσο εξακολουθούν να υφίστανται παραδοσιακές τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, προτιμούν άλλες μορφές δραστηριοτήτων, όπως δειγματικές διδασκαλίες, μικροδιδασκαλίες καθώς και άλλες που βασίζονται στη λιγότερο συστηματοποιημένη συνεργασία μεταξύ ομοτίμων και εστιάζουν στη συμ-

μετοχή σε επίπεδο σχολείου, όπως η οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων εργασίας (project). Εμφανίζονται, επίσης, μορφές ΣΕΑ που βασίζονται στις ΤΠΕ, όπως η περίπτωση των δικτύων εκπαιδευτικών. Οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών καταγράφονται στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 5. Μέθοδοι κα τεχνικές επιμόρφωσης που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί στην ΣΕΑ

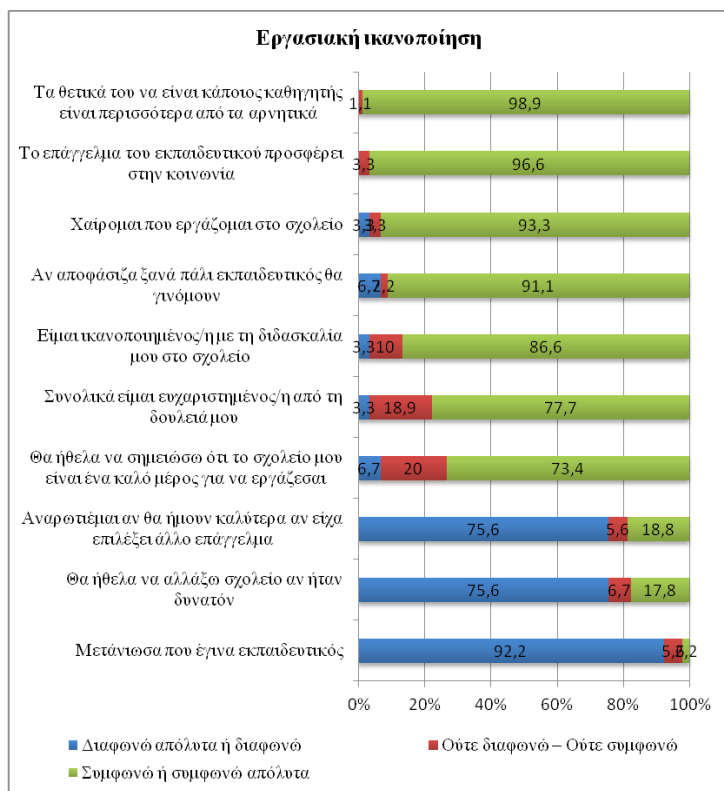
Ο χρόνος που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί για συμμετοχή σε ΣΕΑ είναι κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου και ποτέ κατά τη διάρκεια των διακοπών. Επίσης, ως προς τον χώρο στον οποίο θα λαμβάνει χώρα η ΣΕΑ εκφράζουν την προτίμησή τους για το σχολείο και τα ειδικά επιμορφωτικά κέντρα.

Διακρατική κινητικότητα εκπαιδευτικών

Το 31.1% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς τουλάχιστον μία φορά. Η κινητικότητα αυξάνεται σταθερά από την ηλικία των 30 έως την ηλικία των 60 ετών, όπου αυξάνεται και η ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη και μειώνονται τα οικογενειακά «εμπόδια» που πρόβαλλαν οι εκπαιδευτικοί στην αντίστοιχη ενότητα. Στις ηλικίες άνω των 60 ετών παρατηρείται μικρή διακρατική κινητικότητα. Η συνοδεία μαθητών επισκεπτών αποτελεί τη συνηθέστερη αιτία επαγγελματικής κινητικότητας των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 23,3% αρκετά μικρότερο από το 44,2 % που είναι ο μέσος όρος σε επίπεδο ΕΕ.

Ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές είναι ικανοποιημένοι ή πολύ ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους (77,7%), αλλά θεωρούν ότι η κοινωνία δεν αναγνωρίζει την αξία του. Κατά κανόνα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από την ηλικία ή την προϋπηρεσία τους. Γενικά, οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους σε σχέση με τις γυναίκες, αφού έχουν μεγαλύτερα ποσοστά στις αρνητικές και αδιάφορες κρίσεις, κάτι που τελικά εξηγεί και το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσελκύει περισσότερες γυναίκες. Τέλος, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση του βαθμού ικανοποίησης από το επάγγελμα και του βαθμού ικανοποίησης από το συγκεκριμένο σχολείο που υπηρετούν και αντιστρόφως.



Σχήμα 6. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

4. Συζήτηση

Η έρευνα αντλεί και συγκρίνει τα δικά της δεδομένα με στοιχεία από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη Διεθνή Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση του ΟΟΣΑ το 2013 (TALIS Results, 2013), από το Δίκτυο «Ευρυδίκη» και από το Ερωτηματολόγιο UOE (EYRYDICE, 1995· OECD, 2014).

Αρχικά, διερευνώντας το επίπεδο προετοιμασίας του εκπαιδευτικού κατά την ένταξή του στο εκπαιδευτικό σύστημα και έχοντας ως στόχο να καταδείξουμε την ανάγκη της αποτελεσματικής προετοιμασίας του μελλοντικού εκπαιδευτικού, εξετάσαμε τον βαθμό στον οποίο η γνώση του περιεχομένου, των παιδαγωγικών και των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών των αντικειμένων που θα κληθούν να διδάξουν συμπεριλαμβάνονταν στη βασική τους εκπαί-

δευση. Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς είχαν γνώση του περιεχομένου όλων των αντικειμένων που διδάσκουν. Το ένα τρίτο δεν είχε καθόλου γνώσεις για τις θεωρίες της διδασκαλίας (παιδαγωγική), ενώ λίγο μικρότερο ποσοστό δεν είχε καθόλου γνώσεις σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές στα διδακτικά του αντικείμενα. Από τους εκπαιδευτικούς στην Ευρωπαϊκή Ένωση που ολοκλήρωσαν κάποιο πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης, το 80 % δήλωσαν ότι η επιμόρφωσή τους περιελάμβανε και τις τρεις ανωτέρω συνιστώσες.

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, περίπου 95%, κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους νιώθουν πολύ καλά προετοιμασμένοι και στους τρεις παραπάνω τομείς. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αισθάνονται επαρκείς σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, τα παιδαγωγικά (θεωρία της διδασκαλίας) καθώς και τις μεθόδους και πρακτικές του διδακτικού αντικειμένου τους μετά την ολοκλήρωση της αρχικής κατάρτισης είναι υψηλότερο, σε σύγκριση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχο πρόγραμμα. Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η ολοκλήρωση της αρχικής κατάρτισης επηρεάζει εν μέρει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν έτοιμοι για το έργο τους.

Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΣΕΑ) των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η παροχή υψηλής ποιότητας ΣΕΑ είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς διασφαλίζει την απόκτηση και διατήρηση των δεξιοτήτων εκείνων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στις τάξεις του σήμερα. Τονίζεται, επίσης, η σημασία τόσο της εναρμόνισης της ΣΕΑ με τις αλλαγές που σημειώνονται στη διδασκαλία και τη μάθηση, και της προώθησης των διεπιστημονικών και των συνεργατικών προσεγγίσεων, όσο και της ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων και της χρήσης ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων. Τα ζητήματα για τα οποία μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν εκφράσει μέτρια ή υψηλά επίπεδα αναγκών και τα οποία απασχολούν και τους εκπαιδευτικούς της ΕΕ, φαίνεται να αντανakλούν περισσότερο την επιθυμία πρόσβασης σε μεθόδους, υλικό, εξοπλισμό, και δεξιότητες διδασκαλίας που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τη μάθηση στην τάξη με έναν πιο εξατομικευμένο, αποτελεσματικό, σύγχρονο, διαφοροποιημένο, και διεπιστημονικό τρόπο, παρά την επιθυμία για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που να σχετίζονται με το περιεχόμενο του αντικειμένου τους. Η προτεραιότητα αυτή, με τη σειρά της, δείχνει ότι έχουν ήδη αντιληφθεί την αλλαγή μοντέλου σκέψης. Έχουν δηλώσει σαφώς την ανάγκη τους για πόρους που θα τους επιτρέψουν να μεταφέρουν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους από τη θεωρία στην τάξη και να εστιάσουν τις προσπάθειές τους στο να βοηθήσουν τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους, διδάσκοντας σύμφωνα με τις σύγχρονες μεθόδους και τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Η παρατήρηση αυτή, σε συνδυασμό με τη σχετικά χαμηλή θέση που καταλαμβάνει η «γνώση και κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας» και η «υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων» υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι στο αντικείμενο και το περιεχόμενο διδασκαλίας, αφετέρου χρειάζονται κατάρτιση για να ενισχύσουν τις διδακτικές τεχνικές τους. Από τη σχέση της ηλικίας με τα επίπεδα αναγκών για επιμόρφωση, γίνεται κατανοητό ότι το χαμηλότερο επίπεδο αναγκών που αναφέρουν οι νεώτεροι, φανερώνει την κάλυψη των αναγκών από την εισαγωγική επιμόρφωση ή την υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευση, ενώ σε μεγαλύτερης ηλικίας (>60 ετών) εκπαιδευτικούς αντικατοπτρίζει μάλλον την εμπειρία τους και τα μειωμένα κίνητρα για τα επόμενα στάδια του επαγγελματικού τους βίου, παρά την αντικειμενική αυτοαξιολόγηση των αναγκών τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στις ηλικίες 50 έως 59 ετών διανύουν την πρώτη και τη δεύτερη περίοδο διαφοροποίησης του επαγγέλματος, που αποτελεί μια περίοδο πειραματισμού και ενεργού δράσης, καθώς διαμορφώνουν τον δικό τους τρόπο διδασκαλίας, δοκιμάζουν νέες πρακτικές, αναστοχάζονται και επαναξιολογούνται.

Όσον αφορά τις θεματικές περιοχές των δραστηριοτήτων της συνεχούς επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται είναι κυρίως εμβάθυνσης του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων, υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος και τεχνικών διδασκαλίας και αξιολόγησης και επομένως μπορεί να εξηγηθεί ο υψηλός βαθμός ετοιμότητας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στα ζητήματα αυτά και οι λίγες ανάγκες που εκφράζονται.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στις ανάγκες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί και στο πραγματικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, το οποίο μπορεί να εξηγηθεί με διάφορους τρόπους, όπως μέσω της επιρροής που ασκούν οι δραστηριότητες ανάπτυξης περιορίζοντας τις ανάγκες ή προκαλώντας μεγαλύτερη ανάγκη. Μπορεί, επίσης να οφείλεται στο γεγονός ότι αυτό που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς ή αυτό στο οποίο έχουν πρόσβαση δεν συμπίπτει πάντοτε με αυτό που θεωρούν ως σημαντικότερο. Από την άποψη αυτή, θα πρέπει ίσως να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε ζητήματα που δεν περιλαμβάνονται στις δραστηριότητες ΣΕΑ των εκπαιδευτικών παρά τη μεγάλη και πολύ μεγάλη ανάγκη που έχουν εκφράσει για αυτά.

Τέλος, η ενίσχυση της κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η διακρατική κινητικότητα των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Για όσους συμμετέχουν η εμπειρία αυτή αποτελεί άμεση επαφή με ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο μπορεί να υιοθετούνται άλλες προσεγγίσεις και μεθοδολογίες διδασκαλίας. Αποτελεί, επομένως, μια

μοναδική ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τον δικό τους τρόπο διδασκαλίας και να ανταλλάξουν απόψεις με συναδέλφους τους από το εξωτερικό σχετικά με την εμπειρία τους.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πρωταρχικής σημασίας για τη μάθηση στο σχολείο και η ανάγκη να βελτιστοποιηθεί η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία υπογραμμίζεται ως προτεραιότητα κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, έχει επισημανθεί η ανάγκη βελτίωσης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο διδασκαλίας και η ελκυστικότητα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να δοθούν συνοπτικά οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, όπως διατυπώθηκαν στη μεθοδολογία σε αντίστοιχη αρίθμηση:

1. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εισαγωγική επιμόρφωση είναι σε ποσοστό 52,6%. Το 54,4% των εκπαιδευτικών από τη βασική εκπαίδευση είχαν γνώση του περιεχομένου όλων των αντικειμένων που διδάσκουν, ενώ το 31,1% δεν είχε καθόλου γνώσεις για τις θεωρίες της διδασκαλίας (παιδαγωγική) και το 23,3% δεν γνώριζε τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές στα διδακτικά του αντικείμενα. Τα ποσοστά που καταγράφηκαν καταδεικνύουν την αναγκαιότητα όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα ολοκλήρωσης ενός κατάλληλα σχεδιασμένου προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης.
2. Το 95% των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του επαγγέλματος τους νοιώθουν πολύ καλά προετοιμασμένοι και στις τρεις παραπάνω συνιστώσες, κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αισθάνονται επαρκείς είναι υψηλότερο σε όσους συμμετείχαν σε εισαγωγική επιμόρφωση, σε σύγκριση με όσους δεν είχαν παρακολουθήσει αντίστοιχο πρόγραμμα. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερωτηθέντες διαθέτουν διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας στη διδασκαλία και προκύπτει θετική συσχέτιση της προϋπηρεσίας με την επάρκεια στις συνιστώσες και ειδικά στο περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων και των μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας, κάτι που δεν μας επιτρέπει να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα για τη θετική επίδραση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στο βαθμό επάρκειας των εκπαιδευτικών.
3. Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν θετική κρίση σε ζητήματα που βελτιώνουν τη διδασκαλία τεχνικά, τεχνικές αξιολόγησης, εφαρμογή των ΤΠΕ

στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ σε ζητήματα διδακτικών αντικειμένων η επιμόρφωση δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνουν, επίσης, ότι η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης βελτίωσε την αυτεπάρκεια και την αυτοπεποίθησή τους, κάτι που έχει θετικό πρόσημο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

4. Η έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, προσδιορίζει τους πέντε τομείς για τους οποίους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει τα υψηλότερα επίπεδα ανάγκης και αυτοί είναι: ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική μαθητών, η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον, η διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας και οι παρεμβάσεις εξατομικευμένης μάθησης. Οι θεματικές περιοχές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν τους τελευταίους 12 μήνες αφορούν στη γνώση και εμβάθυνση των διδακτικών αντικειμένων, την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος και την ανάπτυξη τεχνικών αξιολόγησης. Συμπερασματικά, παρατηρείται αρνητική συσχέτιση στις περισσότερες μεταβλητές, εκεί δηλαδή που υπάρχει μεγάλη ή πολύ μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης, υπήρξε καθόλου ή πολύ λίγη προσφερόμενη επιμόρφωση τους τελευταίους 12 μήνες.
5. Ως προς τα εμπόδια που προβάλλονται και δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ΣΕΑ, οι μισοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αποτελεί εμπόδιο το ότι δεν υπάρχει κανένα επαγγελματικό ή οικονομικό κίνητρο για τη συμμετοχή καθώς και η έλλειψη υποστήριξης από την ίδια την υπηρεσία. Η έλλειψη χρόνου, ωστόσο, λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων είναι το βασικότερο εμπόδιο, σύμφωνα με το 62% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.
6. Οι εκπαιδευτικοί στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης προτιμούν δειγματικές διδασκαλίες, μικροδιδασκαλίες και συνεργασία με ταξύ συναδέλφων. Επιθυμούν, μάλιστα, οι δραστηριότητες αυτές να λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ή σε ειδικά επιμορφωτικά κέντρα στη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου και όχι σε περίοδο διακοπών.
7. Το 31.1% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει μεταβεί στο εξωτερικό για επαγγελματικούς σκοπούς τουλάχιστον μία φορά, με συνηθέστερη αιτία την συνοδεία μαθητών.
8. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι ή πολύ ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους (77,7%), αν και θεωρούν ότι η κοινωνία δεν αναγνωρίζει την αξία του. Εκφράζεται η τάση, μάλιστα, όσοι είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο που υπηρετούν να είναι ικανοποιημένοι και από το επάγγελμα.

Με δεδομένο το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν έλαβε μέρος στη διεθνή έρευνα TALIS 2013, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να γίνει μια πανελλαδική έρευνα με στόχο να αναδειχθούν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία των επιμορφώσεων που πραγματοποιούνται στη χώρα μας, καθώς και οι επιθυμίες και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Αν λάβουμε υπόψη μας πως οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι αρνητικοί στην αξιολόγηση, καθώς θεωρούν ότι θα τους προσφέρει τη δυνατότητα βελτίωσης της διδασκαλίας τους, θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί η επίδραση κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας στη διδασκαλία, με στόχο να αναδειχτούν εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας σε ένα σύγχρονο περιβάλλον, διαφοροποιημένο και διεπιστημονικό. Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί ο ρόλος και η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2011). *Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες – Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- Βλάμη, Σ. (2014). *Εθνική Έκθεση Αποτελεσμάτων Teaching and Learning International Survey (TALIS 2013) Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και Μάθηση*. Κύπρος: Εθνικό Κέντρο TALIS 2013.
- Γιαννούλη, Κ. (1983). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 11, 80-81.
- Γκότοβος, Α. (2009). Διδασκαλεία και πανεπιστημιακά περιβάλλοντα: Σκέψεις για μια ακαδημαϊκή αξιολόγηση. Στο Ε. Ταρατόρη, (επιμ.), *Διδασκαλεία: παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Πανελλήνιο Συνέδριο (σσ. 57-64). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Προς ένα συστημικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΑ/Ευρυδίκη. (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη. Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Κασιμάτη, Κ. (2000). Οι νέες τεχνολογίες ως μια δύναμη μετασχηματισμού στην εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, 17, 325-336.

- Κασιμάτη, Κ. (2004). Προτεινόμενα μοντέλα σύγχρονης επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Συνέδριο Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών*. Πάτρα
- Κασιμάτη, Κ. (2004). Σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης αναλυτικού προγράμματος. *Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, 21, 567-576.
- Κασιμάτη, Κ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (constructivism) με στόχο τη δόμηση της Κοινωνίας της Γνώσης. *Ευκλείδης Γ*, 63, 90-102.
- Κασσωτάκης, Μ. (1983). Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 11, 72-78.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων: *Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κορρές, Κ. (2011). *Στατιστική Ανάλυση με το SPSS*. Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Κορρές, Κ. (2015). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, τόμ. Α' & Β'*. Gutenberg: Αθήνα
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 79, 15-20.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. (2010-2013). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπαγάκης, Γ. (2010). *Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Οδηγός επιμορφωτή*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Μπαγάκης, Γ. (2011). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΟΕΠΕΚ. (2008α). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ. (2008β). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Συγκριτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της*

- Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*. Αθήνα.
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e- Learning). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 276-285. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων στα Σύγχρονα Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα.
- Ρεζ, Γ. (2006). Σκέψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους. *Νέα Παιδεία*, 118, 116-130.
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* 2007/C 300/07 12/12/2007.
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, στις 26 Νοεμβρίου 2009, σχετικά με την ανάπτυξη του ρόλου της εκπαίδευσης σε ένα πλήρως λειτουργικό τρίγωνο γνώσης *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* 2009/C 302/03 12/12/2009.
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* C 183/22 14.6.2014.
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 26ης Νοεμβρίου 2009, για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* 2009/C 302/04 12/12/2009.
- Φερεντίνος, Σ., & Κασιμάτη, Κ. (2005). Μελέτη των στάσεων των πρωτοδιοριζομένων εκπαιδευτικών όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησής τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, 22, 693-703.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Ξενόγλωσσες

- A Teacher's guide to TALIS 2013. *Teaching and Learning International survey*. OECD.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2013). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. London: Routledge.
- Bolam, R. (1986). School improvement: the national scene. *School Organization*, 6(3), 314-320.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997⁴). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μτφρ. Χρ. Μητσοπούλου, Μ. Φίλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes, SWD(2012) 374 final 20.11.2012, Strasbourg
- Day, C. (2000). Teacher Professionalism: Choice and consequence in the New Orthodoxy of Professional Development and Training. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου»*. Θεσσαλονίκη.
- Day, C. (2003). *A passion for teaching*. New York: Routledge Falmer.
- EURYDICE. (1995). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ του ΕΟΧ*. Βρυξέλλες.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of staff development*, 28(3), 35-36.
- Gardner, W. E. (1995). Professional Development Schools: how well will they travel. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 303-316.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- OECD. (2014). A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey, TALIS. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>
- Rogers, D. L., & Babinski, L. (1999). Breaking through isolation with new teacher groups. *Educational Leadership*, 56(8), 38-40.
- Smith, B. P. (2007). Student ratings of teaching effectiveness. An analysis of end-of-course faculty evaluations. *College Student Journal*, 41(4), 788-801.

- TALIS 2013 Results, *An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD publishing.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Wilson, L., & Easen, P. (1995). 'Teacher Needs' and Practice Development: implications for in classroom support. *Journal of In Service Education*, 21(3), 273-284.

Abstract

This research investigates the teachers' views on the subjects they need to be trained and the factors which facilitate or not their participation in lifelong professional development. The quantitative survey was conducted among secondary teachers, using the adjusted TALIS (2013) questionnaire. As teacher report, they have a high need for training in vocational guidance and student counseling, teaching in a multicultural setting, teaching students with special needs, technology, as well as approaches to individualized learning. Teachers prefer engaging themselves in courses and formally structured workshops as well as sample teaching based on ICT. Barriers to teachers' participation in professional development are the lack of incentives and time. Finally, teacher mobility and professional satisfaction were studied as professional development factors. One third of teachers have travelled abroad, accompanying students, while most teachers are satisfied with their job, as they consider it of great value for the society.

Key-words: professional development, needs, barriers, mobility, job satisfaction

Κατερίνα Κασιμάτη

Αν. Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Ωλένου 30, 113 62 Κυψέλη

Τηλ.: 6979964186

E-mail: kkasimati@hotmail.com

Μαριλένα Μπάρτσα

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ηρακλέους 5, 145 69 Ανοιξη Αττικής

Τηλ.: 6932165929

E-mail: marilena.bar@gmail.com