

**Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών επιμόρφωσης των
εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα**

**Exploring the training needs of the teachers of Secondary Education in relation to their
studies.**

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα, Φιλολόγος- Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο Α.Π.Θ. , Επιστημονική συνεργάτης ΚΕΓ,
(M.A., Ph.D), k.iliopoulou@yahoo.gr

Αναστασιάδου Αλεξάνδρα, Σχολική Σύμβουλος- Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας & Β/θμιας Επ/σης Κεντρικής
Μακεδονίας, Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π. (M.Ed., M.A., Ph.D), dhm3kat@yahoo.gr

Iliopoulou Konstantina, Experimental School of Aristotle University of Thessaloniki- Greek Language Center
(M. A., Ph.D), k.iliopoulou@yahoo.gr

Anastasiadou Alexandra, School Advisor -Regional Direcorate for Central Macedonia, Tutor at the Hellenic
Open University (M.Ed., M.A., Ph.D), dhm3kat@yahoo.gr

Abstract: Teacher training entails a twofold aim, namely the amelioration of the teachers' knowledge and dexterities and by extension, the improvement of schooling. This paper attempted to explore the training needs and the perceptions of the appropriate form, content and kind of in-service training of the teachers of Secondary Education in Central Macedonia. The focal variable of the current investigation was the teachers' studies, that is undergraduate and post- graduate. The statistical analysis of the employed questionnaire revealed that the participants are interested in receiving training in topics which are different from their specialty. Moreover, the vast majority of the respondents opted for training methods which apply to adult learning.

Key words: *training needs, adult learning, undergraduate and post-graduate studies.*

Περίληψη: Αποτελεί σήμερα κοινό τόπο τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών καθώς και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να ανιχνευθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό τους προφίλ. Εφαρμόστηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, η στατιστική ανάλυση του οποίου έδειξε ότι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε θεματικές διαφορετικές του αντικειμένου σπουδών τους σε επίπεδο βασικού πτυχίου, δεύτερου πτυχίου ή μεταπτυχιακών σπουδών. Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εξεδήλωσε προτίμηση για μεθόδους επιμόρφωσης που συνάδουν με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: *επιμορφωτικές ανάγκες, επιμόρφωση ενηλίκων, εκπαιδευτικό προφίλ*

Εισαγωγή

Η ανάγκη για αναβάθμιση της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την επαγγελματική και προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευτικών όχι μόνο καθιστούν την επιμόρφωση των τελευταίων επιβεβλημένη πρακτική, αλλά και καταδεικνύουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν δύναται να εδράζεται αποκλειστικά στην εμπειρική γνώση και στο ένστικτο που αποκτάται με ιδιαίτερο κόπο από την πολύχρονη θητεία στην τάξη. Εν τούτοις, ο εκπαιδευτικός με τη μέθοδο της αυτομόρφωσης δεν είναι δυνατόν να καλύψει όλες τις επιμορφωτικές του ανάγκες. Συνεπώς, επιβάλλεται η συστηματική λειτουργία ενός οργανωμένου δικτύου φορέων και μορφών επιμόρφωσης, με πρωταρχικό σκοπό την υποστήριξη της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Βεργίδης, 1998· Ανδρέου, 2001). Η επιμόρφωση, συνακόλουθα, προϋποθέτει την καθιέρωση ενός πλέγματος δραστηριοτήτων και προγραμμάτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό, έτσι ώστε να καλύπτονται ανάγκες αναγόμενες στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, με δεδομένο ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της δια βίου μάθησης η οποία, μεταξύ άλλων, πλαισιώνει την εκπαίδευση-επιμόρφωση ενηλίκων (ν. 2986/02) γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες έρχονται στην επιμόρφωση με συγκεκριμένους στόχους και διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών και προτιμήσεων (Ηλιοπούλου & Σουγάρη, 2014). Επιπλέον, αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση τα οποία σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες καθώς και με τους μηχανισμούς άμυνας που αναπτύσσουν, προκειμένου να αντισταθούν στις αλλαγές (Rogers, 1998· Κόκκος, 2005).

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω, ο σχεδιασμός και η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για να επιφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα οφείλει να υπολογίζει τα δεδομένα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνονται τα εκάστοτε επιμορφωτικά προγράμματα. Μεταξύ αυτών βαρύνουσα θέση ενέχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη τους για επιμόρφωση, με τις προσφερόμενες θεματικές ενότητες και με την ενεργητική ή όχι συμμετοχή τους στην επιμορφωτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό η ανίχνευση των αναγκών τους προσλαμβάνει ιδιαίτερη σημασία για τον σχεδιασμό και την

εφαρμογή των επιμορφωτικών δράσεων από τους αντίστοιχους φορείς, στοιχείο άλλωστε που επισημαίνεται σε όλες τις σχετικές έρευνες από τη δεκαετία του '80 (Σπυριδούλα & Παρδάλη, 2012).

Εκκινούμενη από τις προαναφερθείσες διαπιστώσεις η παρούσα έρευνα εστιάζει στον εντοπισμό και την ιεράρχηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας. Οι ερευνήτριες έχοντας ήδη εξετάσει σε προγενέστερη μελέτη (Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2015) τον βαθμό επίδρασης των ανωτέρω παραγόντων από την παράμετρο «έτη προϋπηρεσίας», εξετάζουν την παράμετρο «εκπαιδευτικό προφίλ», προκειμένου να μορφώσουν μια πληρέστερη εικόνα αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Απώτερος στόχος είναι ο προγραμματισμός επιμορφωτικών δράσεων ανταποκρινόμενων στις προσδοκίες τους.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Επιμορφωτικές ανάγκες

Στην επιστημονική βιβλιογραφία οι συλλογιστικές προσέγγισης της ενδούπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους, καθώς εκκινούν από διαφορετικές αφετηρίες και θεωρήσεις για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διαφορετικές αυτές αφετηρίες καταλήγουν αναπόφευκτα σε ετερογενή αποτελέσματα και παραπέμπουν σε επιμορφωτικές δράσεις και πρακτικές ενίοτε διαμετρικά αντίθετες ως προς τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Fullan et al., 2006). Ωστόσο, η επικρατούσα τάση φαίνεται να χαρακτηρίζεται από εκλεκτικισμό και να προτάσσει την ανάγκη υιοθέτησης ενός πλούσιου ρεπερτορίου διαφοροποιημένων επιμορφωτικών πρακτικών (Goodall et al., 2005).

Με δεδομένο ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες συναρτώνται με τον βαθμό συνειδητοποίησης της έλλειψης γνώσεων ή/και δεξιοτήτων και τις αλλαγές στην εργασία και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημόσιων φορέων, διακρίνονται σε: (α) συνειδητές, δηλαδή κατανοητές, και ρητές, (β) συνειδητές αλλά μη ρητές, δηλαδή γνωστές αλλά μη εκφρασμένες, και γ) λανθάνουσες, δηλαδή αυτών των οποίων στερούμαστε επίγνωσης, συνεπώς και μη ρητές (Θεοδοσιάδου, 2010 στο Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2015). Διευκρινίζεται ότι η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται σε ρητές επιμορφωτικές ανάγκες, όπως αυτές προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Βέβαια, συνεκτιμάται και το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα και όταν ο πληθυσμός-στόχος έχει συνειδητοποιήσει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, δεν τις εκφράζει ρητά ή τις εκφράζει με έμμεσο και υπαινικτικό τρόπο (Scriven & Roth, 1978).

Παράλληλα, αντικείμενο ενασχόλησης αποτελεί και η ταξινόμηση του Riegle (1987), στη βάση της οποίας οι εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: (α) προσωπικές με στόχο την ικανοποίηση ατομικών επιδιώξεων, (β) επαγγελματικές με εστίαση στην ανάπτυξη επαγγελματικών προσόντων ικανών να βοηθήσουν τον εργαζόμενο να ανταποκριθεί στο λειτούργημά του, και (γ) σταδιοδρομίας με επίκεντρο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγκαίων για την επαγγελματική ανέλιξή του.

1.2 Αποτελεσματικότητα επιμορφωτικών πρακτικών

Υπάρχουν δύο ευρύτεροι τομείς εστίασης του ερευνητικού ενδιαφέροντος αναφορικά με τις παραμέτρους επίδρασης της αποτελεσματικότητας ενός επιμορφωτικού προγράμματος: (α) μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας, και (β) οργανωτικά ζητήματα (Νικολακάκη, 2003). Παράλληλα, έχουν εντοπιστεί σε έρευνες και οι εξής μεταβλητές, εκκινούμενες από τη θεωρία μάθησης των ενηλίκων: (α) η διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας, (β) οι σπουδές των εκπαιδευτικών, (γ) τα κίνητρα παρακολούθησης του προγράμματος επιμόρφωσης, (δ) οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων, και (ε) το αίσθημα της αποτελεσματικότητας (Κόκκος, 2005).

Τέτοιου είδους συμπεράσματα στηρίζουν την ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη στο ζήτημα της επιμόρφωσης, εξίσου σοβαρά με τους λοιπούς παράγοντες, οι επιλογές και οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 1998· Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2000· Κατσαφούρος, 2009). Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η πλειοψηφία των ελλήνων εκπαιδευτικών (~70%) δεν ερωτήθηκε ποτέ για τις επιμορφωτικές της ανάγκες. Οι φορείς της διοίκησης που ενδιαφέρθηκαν για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ήταν κυρίως οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε μικρό, ωστόσο, ποσοστό (~20%) (Ζησάκος, 2010). Για τον λόγο αυτό η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποδεικνύεται μερικώς αποτελεσματική (Μπουζάκης, 2000) και συνακόλουθα προβάλλει η ανάγκη στόχευσής τους στη σύνδεση της διαδικασίας της επιμόρφωσης με το σχολικό περιβάλλον (Μαντάς, 2000). Επισημαίνεται, άλλωστε, και διεθνώς (Σπυροπούλου, 2001) ότι ένας από τους λόγους για τους οποίους δεν έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην προώθηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ότι το ενδιαφέρον έχει στραφεί στην παραγωγή υλικού για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς να ληφθούν υπόψη οι προσωπικές απόψεις, αντιλήψεις, θεωρίες των μάχιμων εκπαιδευτικών καθώς και η αξιοποίησή τους μέσα από πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης.

2. Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο εντοπισμός και η ιεράρχηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας σε συνάρτηση με το επίπεδο σπουδών τους, προκειμένου να σχεδιαστούν κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα ανταποκρινόμενα επαρκώς στην ικανοποίηση των καταγεγραμμένων αναγκών. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί:

- Να ανιχνεύσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών
- Να διερευνήσει κατά πόσο το επίπεδο σπουδών επηρεάζει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις τεχνικές επιμόρφωσή τους
- Να εξετάσει κατά πόσο το επίπεδο σπουδών αναστέλλει ή ενθαρρύνει την ανάγκη επιμόρφωσης και συνακόλουθα τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών
- Να ιχνηλατήσει τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με το επίπεδο σπουδών τους.

Προσδοκώμενο αποτέλεσμα της έρευνας είναι η βελτίωση της οργάνωσης πολύπλευρων επιμορφωτικών προγραμμάτων που να απαντούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή τους.

2.1 Δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το Σεπτέμβριο του 2014. Η επιλογή του δείγματος έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία (Φίλιας, 1998) και συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 77 ήταν γυναίκες και 38 άντρες. Το 89,7% των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι και το 10,3 % αναπληρωτές. Παράλληλα, η αντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα χαρακτηρίζεται πολύ ικανοποιητική, αφού είκοσι δύο (22) από τις είκοσι πέντε (25) ομάδες ειδικοτήτων συμμετέχουν στην έρευνα με ποσοστά πάνω από 78%. Τρεις στους δέκα (3/10) δηλώνουν τη μεταβλητή «11-20 έτη» και με το ίδιο ποσοστό τη μεταβλητή «>21 έτη». Το 24% των εκπαιδευτικών υπηρετεί 5-10 έτη, ενώ το 16% υπηρετεί έως 4 έτη. Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην έρευνα έχει αρκετά μεγάλη διδακτική εμπειρία, προσδίδοντας στα στατιστικά πορίσματα της παρούσας μελέτης υψηλή εγκυρότητα. Αναφορικά δε με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα, εξετάστηκαν δύο βασικοί παράγοντες: (α) το επίπεδο (βασικό πτυχίο, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακοί κύκλοι σπουδών), και (β) το αντικείμενο των σπουδών τους (γνωστικό αντικείμενο ή παιδαγωγικά).

Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι μόνο βασικού πτυχίου αποτελούν το 70% των ερωτηθέντων. Από αυτούς το 60% κατέχει πτυχίο που αφορά παιδαγωγικές επιστήμες και 40% πτυχίο που αφορά μόνο στο γνωστικό αντικείμενο χωρίς εμφανή παιδαγωγικό προσανατολισμό. Ένα ποσοστό των ερωτηθέντων, 9%, κατέχει δεύτερο πτυχίο εκ των οποίων το 5% αφορά σε παιδαγωγικές σπουδές ενώ το 13% δήλωσε ότι έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών με το 11% να έχει εστιάσει σε παιδαγωγικό αντικείμενο. Τέλος, μόλις 2% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι έχει και δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό. Εξαιτίας, όμως, του μικρού αυτού ποσοστού οι απαντήσεις αυτής της κατηγορίας, μολονότι άξιες ενδιαφέροντος και μελέτης, δεν εξετάστηκαν συγκριτικά με τις απαντήσεις των άλλων ερωτηθέντων.

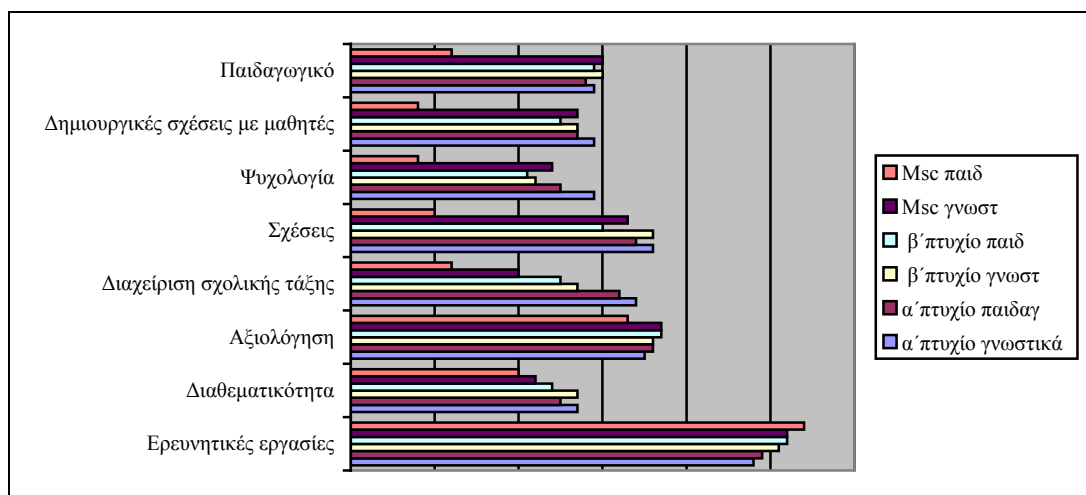
2.2 Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε η “bottom-up” προσέγγιση (Τσιγκάνου & Μπαλούρδος, 2011), ενώ ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο (Dömyei, 2003). Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη: στο α΄ μέρος οι ερωτήσεις ήταν δημογραφικού περιεχομένου (φύλο, ηλικία, σπουδές, σχέση εργασίας, χρόνια προϋπηρεσίας), ενώ στο β΄ μέρος εστίαζαν στις προτιμήσεις και ανάγκες των ερωτώμενων για θεματικές ενδιαφέροντος (παιδαγωγικές, γνωστικές, οργανωτικές της σχολικής μονάδας) και τεχνικές επιμόρφωσης. Οι ερωτήσεις, πλην των ερωτήσεων δημογραφικού περιεχομένου, ήταν κλειστού τύπου και επιδέχονταν την επιλογή περισσότερων της μιας απαντήσεων με σειρά προτεραιότητας. Η προκωδικοποιημένη αυτή μορφή τους διευκόλυνε την αποδελτίωση των απαντήσεων και τη στατιστική τους επεξεργασία.

Για την καλύτερη συγκρότηση του ερωτηματολογίου και προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, πραγματοποιήθηκε «πυλοτική εφαρμογή». Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 6 εκπαιδευτικούς οι οποίοι το συμπλήρωσαν και στη συνέχεια από κοινού με τους ερευνητές έκαναν παρατηρήσεις που αφορούσαν την κατανόηση καθώς και διάφορα γλωσσικά και φραστικά ζητήματα. Η πυλοτική έρευνα, ως δοκιμαστική εφαρμογή, συνεισέφερε ιδιαίτερα, με τις διορθωτικές παρεμβάσεις που έγιναν, στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

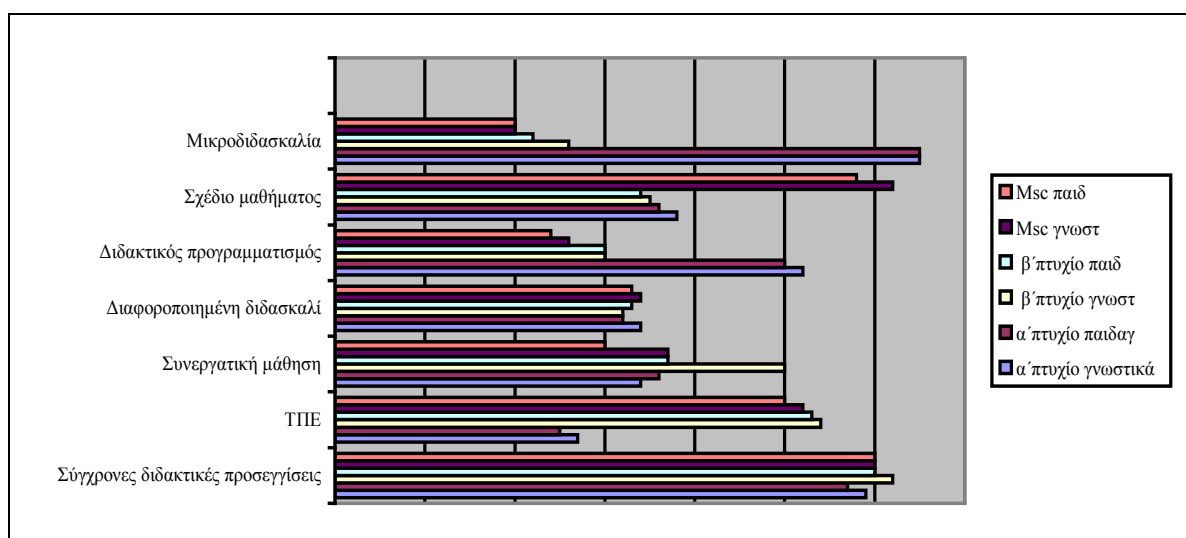
2.3 Αποτελέσματα

Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα αναφορικά με τη «Θεματική των επιμορφώσεων». Ειδικότερα, στην ερώτηση «Παρακαλούμε να κατατάξετε τις παιδαγωγικές ανάγκες σας σε αύξουσα σειρά προτίμησης» (Σχήμα 1) οι θεματικές που έλαβαν τον μεγαλύτερο μέσο όρο για όλες τις ομάδες των διδασκόντων (απόκλιση όχι μεγαλύτερη των πέντε εκατοστιαίων μονάδων μεταξύ των εξεταζόμενων κατηγοριών) είναι κατά φθίνουσα σειρά οι εξής: «Ερευνητικές εργασίες/βιωματικές δράσεις» (52%), «Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση μαθητή» (35%) και «Εφαρμογή της Διαθεματικότητας» (25%). Αντίθετα, έντονη διαφοροποίηση παρατηρήθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών με εστίαση στις παιδαγωγικές σπουδές έναντι των υπολοίπων στις εξής θεματικές: «Διαχείριση της σχολικής τάξης» (δηλώθηκε μόνο από το 12% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές παιδαγωγικές σπουδές έναντι του 33% των υπόλοιπων κατηγοριών), «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με γονείς» (10% και 35% αντίστοιχα), «Ενημέρωση για την ψυχολογία των εφήβων» (8% - 23%), «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές» (8% - 27%) και «Παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου» (12% - 29%).



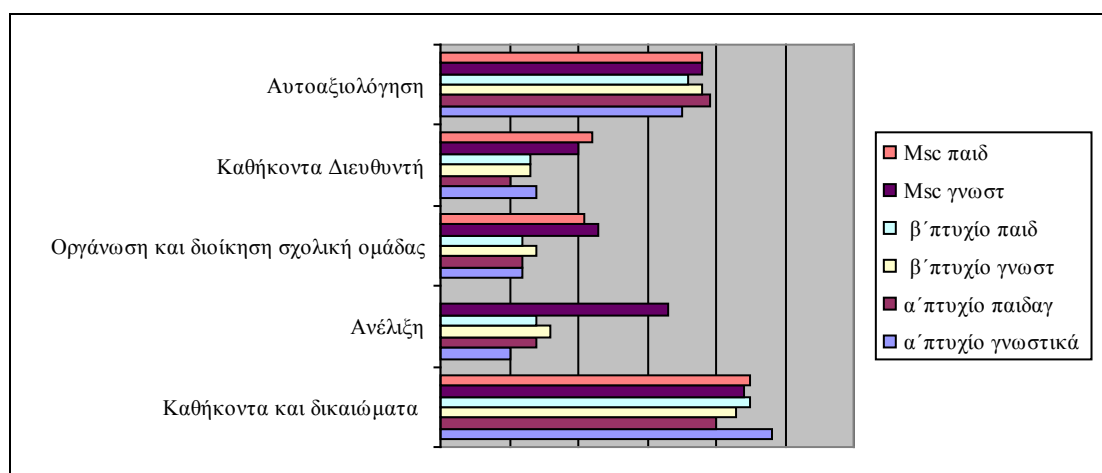
Σχήμα 1. Παιδαγωγικές ανάγκες σε αύξουσα σειρά προτίμησης

Στην ερώτηση: «Παρακαλούμε να κατατάξετε τις επιμορφωτικές ανάγκες σας για το γνωστικό σας αντικείμενο σε αύξουσα σειρά προτίμησης» (Σχήμα 2), ο μεγαλύτερος μέσος όρος κατά σειρά δήλωσης για όλες τις ομάδες των διδασκόντων καταγράφηκε στις εξής ενότητες: «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις» (62%), «Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία» (57%), «Συνεργατική μάθηση» (48%) και «Διαφοροποιημένη διδασκαλία» (33%). Ωστόσο, εντονότερες εμφανίστηκαν οι διαφοροποιήσεις στις ερωτήσεις «Διδακτικός προγραμματισμός/ Διαχείριση ύλης» (51% των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές έναντι του 28% των υπόλοιπων κατηγοριών), «Ανάπτυξη σχεδίου μαθήματος (60% για τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές ανεξάρτητα από το αντικείμενο σπουδών τους έναντι του 36% για τις υπόλοιπες κατηγορίες). Τέλος, εντύπωση προκαλεί η επιλογή της θεματικής «Εφαρμογή μικροδιδασκαλίας» από το 65% των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές έναντι του 22% των υπολοίπων με τη μεταξύ τους διαφορά να αγγίζει το 43%.



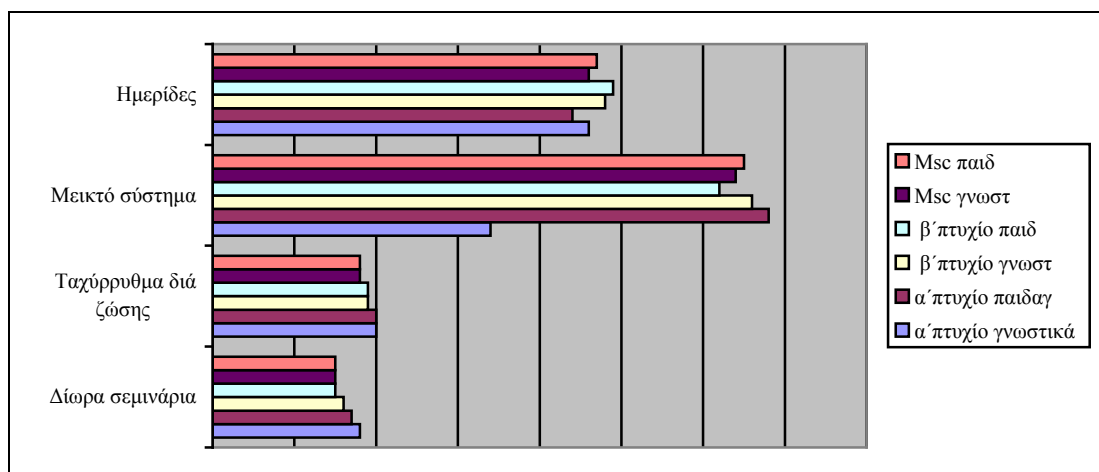
Σχήμα 2: Επιμορφωτικές ανάγκες για το γνωστικό αντικείμενο

Τέλος, στην ερώτηση «Παρακαλούμε να κατατάξετε τις επιμορφωτικές ανάγκες σας για την οργάνωση της σχολικής μονάδας σε αύξουσα σειρά προτίμησης» (Σχήμα 3) τα «Καθήκοντα και δικαιώματα των εκπαιδευτικών», η «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» γνώρισαν τη μεγαλύτερη ομοφωνία (επιλέχθηκαν κατά σειρά αναφοράς ως πρώτη προτίμηση από το 44% και 38% του συνόλου των εκπαιδευτικών με ελάχιστες μεταξύ τους αποκλίσεις). Αντίθετα, τα ποσοστά διαφοροποίησης ήταν υψηλά για τις θεματικές «Διαδικασία ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία» (επιλέχθηκε από το 35% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές ανεξάρτητα από το αντικείμενο μελέτης έναντι του 12% των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο και του 10% των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο) καθώς και για την «Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας» και τα «Καθήκοντα του Διευθυντή» με τα ίδια ακριβώς ποσοστά (21% και 13% και 12% αντίστοιχα).



Σχήμα 3: Επιμορφωτικές ανάγκες για την οργάνωση της σχολικής μονάδας σε αύξουσα σειρά προτίμησης

Περνώντας στην ενότητα που εξετάζει την πλέον αποδοτική μορφή επιμόρφωσης εξετάστηκε αρχικά η ερώτηση «Ποια θεωρείτε ως πιο αποδοτική μορφή επιμόρφωσης;» (Σχήμα 4). Οι θεματικές που προσέλκυσαν τη μικρότερη ζήτηση για όλες τις εξεταζόμενες κατηγορίες είναι τα «Δίωρα σεμινάρια των σχολικών συμβούλων» (με τις ακραίες τιμές να είναι 15% και 18%) και τα «Ταχύρρυθμα σεμινάρια δια ζώσης» (με τις ακραίες τιμές να γειτνιάζουν ακόμη πιο πολύ, 18% και 20%). Αντίθετα, η θεματική με τη μεγαλύτερη ζήτηση είναι το «Μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με χρήση νέων τεχνολογιών)», καθώς έχει δηλωθεί από το 64% των ερωτηθέντων με ιδιαίτερη προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές (το 74% τη δήλωσε ως πρώτη προτίμηση) και οι «Ημερίδες», ως δεύτερη επιλογή όλων των εξεταζόμενων κατηγοριών (46%) και με μεγαλύτερη προτίμηση και πάλι από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές (51%).



Σχήμα 4: Πιο αποδοτική μορφή επιμόρφωσης

2.4 Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η επιβεβαίωση της θετικής στάσης όλων των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, ενώ κατέστη σαφές ότι σε γενικές γραμμές οι επιμορφωτικές ανάγκες τους ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό προφίλ τους, σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική τους (επαγγελματικές) και με τις γνώσεις τις οποίες θεωρούν ότι θα τους βοηθήσουν να αναρριχηθούν στην ηγεσία (σταδιοδρομίας) (Riegle, 1987).

Ειδικότερα, οι απόψεις των ερωτηθέντων ως προς την αναγκαιότητα ανάπτυξης καθορισμένων θεματικών αναδεικνύουν συνολικά στις πέντε πρώτες θέσεις τρεις που αναφέρονται στη διδασκαλία (σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, διδακτική κατά γνωστικό αντικείμενο) και δύο στη σχολική καθημερινότητα (διαχείριση σχολικής τάξης και ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές). Στις δύο τελευταίες θέσεις βρίσκονται οι θεματικές ενότητες: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτών των γενικών παρατηρήσεων το μοτίβο προτίμησης αναφορικά με τις παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευτικών απεικονίζει τους συναδέλφους με εστίαση στα παιδαγωγικά να αντιλαμβάνονται ότι έχουν λιγότερη ανάγκη για επιμόρφωση σε αυτούς τους τομείς, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με εστίαση στο γνωστικό τους αντικείμενο να εκδηλώνουν εντονότερο ενδιαφέρον υποδηλώνοντας ενδεχομένως την έλλειψη εμπειρίας σε αυτά τα πεδία. Επιπλέον, το υψηλό ποσοστό αναζήτησης επιμορφώσεων σχετικών με τη διδασκαλία γνωστικού αντικείμενου ίσως σε ένα βαθμό να εκφράζει την ανάγκη των εκπαιδευτικών του δείγματος να επιμορφωθούν σε ζητήματα κοντινά στην ειδικότητά τους, τα οποία ενδεχομένως θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Ωστόσο, με σημείο αναφοράς το εκπαιδευτικό τους προφίλ παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές σε αντίθεση με τους συναδέλφους που κατέχουν ένα βασικό πτυχίο ή ακόμη και από αυτούς που κατέχουν ένα δεύτερο πτυχίο προκρίνουν θεματικές ενότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγκαίων για την επαγγελματική ανέλιξή τους. Τα στοιχεία αυτά έρχονται να εμπλουτίσουν προγενέστερες έρευνες που εντοπίζουν διαφοροποιήσεις στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αυτό το ζήτημα με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους (Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου 2015· Σπυριδούλα & Παρδάλη, 2012· Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000) χαράσσοντας το πλαίσιο ενός πιο ολοκληρωμένου σχεδίου επιμορφωτικών δράσεων. Αντίθετα, σταθερή υπήρξε η επιθυμία όλων να παρακολουθήσουν σεμινάρια με θέμα τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, πόρισμα που αναδείχθηκε σε προηγούμενες έρευνες (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006· Karagiorgi & Symeou, 2007). Ωστόσο, παρατηρήθηκαν αρκετές επιμέρους διαφοροποιήσεις που πιθανόν δικαιολογούν τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για την αποσπασματική και ενίοτε κεντρικά σχεδιασμένη επιμόρφωση και ενισχύουν το αίτημά τους για πιο εξατομικευμένη επιμόρφωση.

Πιο αναλυτικά, με σημείο αναφοράς τις παιδαγωγικές ανάγκες, η κατάληψη της πρώτης θέσης από την ανάγκη για επιμόρφωση σε βιωματικές δράσεις τεκμηριώνει το θεωρητικό πλαίσιο της βιωματικής προσέγγισης η οποία διευκολύνει την παρουσίαση προβλημάτων ανθρώπινης συμπεριφοράς και σχέσεων και εμπλουτίζει τη γνωστική κατανόηση με συναισθηματική νοημοσύνη (Jarvis, 2003). Αντίθετα, η απόκλιση των προτιμήσεων σε θέματα ψυχολογίας και συμπεριφοράς δηλώνει ότι σε αντίθεση με την επιμόρφωση στο περιεχόμενο του Α.Π., η ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν έχει εστιάσει σε παιδαγωγικές σπουδές εκφράζει έντονα την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης προκειμένου να αντεπεξέλθουν στους διάφορους ρόλους που έχουν να διαδραματίσουν στο πλαίσιο του σχολείου, όπως είναι σχέσεις με γονείς και διαχείριση της σχολικής τάξης (ΟΕΠΕΚ 2008).

Επιπρόσθετα, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε γνωστικά ζητήματα κατάδειξαν ότι όλες οι ομάδες έδειξαν ομοειδείς προτιμήσεις για τρεις τομείς: «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», «Συνεργατική μάθηση» και «Διαφοροποιημένη διδασκαλία». Αυτό είναι δηλωτικό της παγκόσμιας αλλά και τελευταία της εγχώριας τάσης για νέες μεθόδους διδασκαλίας που πηγάζουν από θεωρητικές εκδοχές και ερευνητικά συμπεράσματα (Tomlison, 2001· Ματσαγγούρας, 2008). Από τις απαντήσεις στην ερώτηση αυτή φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδόν στο σύνολό τους (92%) είναι δεκτικοί και διαθέσιμοι να δοκιμάσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, έστω και για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητά τους (Ματσαγγούρας, 2008).

Παράλληλα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις ανάγκες των ερωτηθέντων για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, καθώς όλοι εκδήλωσαν ζωηρό ενδιαφέρον ως προς τη συγκεκριμένη θεματική. Με την παράθεση αυτών των προτεραιοτήτων διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα επιμορφωτικά προγράμματα ενδεχομένως και με στόχο να βελτιώσουν την ποιότητα του ανθρώπινου και του μορφωτικού

κεφαλαίου τους. Αντίθετα, ενδιαφέρονται να διεισδύσουν γνωσιακά σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές, θεματική που έχει αναδειχθεί ως επιμορφωτική ανάγκη και σε άλλες έρευνες (Karagiorgi & Symeou, 2007· Παπαναούμ, 2003) αλλά όχι με εστίαση το επίπεδο σπουδών. Βέβαια, θα ανέμενε κανείς η επαγγελματική εξέλιξη να λειτουργεί θετικά για όλους τους εκπαιδευτικούς και να αποτελεί ένα από τα πιο απτά κίνητρα για επιμόρφωση. Ενδεχομένως όμως η επαγγελματική ανέλιξη να εξαρτάται από ένα φάσμα παραγόντων στο οποίο η επιμόρφωση αποτελεί έναν μόνο συντελεστή.

Στα ερωτήματα που αφορούσαν στη μορφή και τους φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Η αναγνώριση της ανάγκης απομάκρυνσης από το παραδοσιακό μοντέλο αποτελεί όχι μόνο αισιόδοξη ένδειξη, αλλά και βασικό συστατικό στοιχείο περιεχομένου σε κάθε σχεδιαζόμενη επιμορφωτική δράση. Ειδικότερα, η πιο διαδεδομένη μέθοδος διδασκαλίας, η διάλεξη-εισήγηση, αξιολογήθηκε από όλες τις εξεταζόμενες κατηγορίες εκπαιδευτικών ως η λιγότερο αποτελεσματική σε σύγκριση με τις πιο ενεργητικές μεθόδους. Αντίθετα, εμφανής υπήρξε η επιθυμία όλων των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε βιωματικές-συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, γεγονός που παραπέμπει στην ανάγκη σύνδεσης των επιμορφωτικών δράσεων με την εφαρμογή τους στο μικρόκοσμο της τάξης τους. Παρόμοια συμπεράσματα αναφέρονται σε έρευνες του ΟΕΠΕΚ (2007) και του Π.Ι. (2008) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την περιορισμένη αξία των θεωρητικών στερεότυπων στα επιμορφωτικά προγράμματα και καταδικάζουν την μη-αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών. Οι παραδοσιακοί τρόποι επιμόρφωσης, όπως για παράδειγμα η εισήγηση από τον επιμορφωτή, βρίσκεται στον αντίποδα των προτιμήσεων του συνόλου των εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητα, μάλιστα, από το επίπεδο σπουδών τους, απορρίπτουν οποιαδήποτε μορφή επιμορφωτικής πρακτικής που θα τους αντιμετώπιζε ως παθητικούς δέκτες, οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θα εξεταζόταν αποπλαισιωμένα και με όρους γενικών αληθειών. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές επιθυμούν περισσότερο τον μεικτό τρόπο επιμόρφωσης σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ενδεχομένως σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με ανάλογα σχήματα. Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και η χρήση νέων τεχνολογιών καταγράφεται ως ανάγκη και σε προηγούμενες έρευνες (Karagiorgi & Symeou, 2007· Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000) ως εκπεφρασμένη ανάγκη εκπαιδευτικών, γιατί παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον επιμορφωτή και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας των επιμορφούμενων καθώς και αυτόνομης εργασίας.

Συμπεράσματα

Παρά την πληθώρα των ερευνών σε θέματα επιμόρφωσης, τα ερευνητικά δεδομένα που καταγράφουν με τρόπο συστηματικό τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να είναι αποσπασματικά. Η βιβλιογραφική επισκόπηση καταγράφει κυρίως τη σημασία να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης ελάχιστα

όμως προχωρά στην ανίχνευση των αναγκών αυτών. Λείπει, άλλωστε, από τη σχετική θεωρία ένα πλήρες μοντέλο ανίχνευσης των αναγκών που να καλύπτει όλο το φάσμα των θεμάτων και των χαρακτηριστικών επιμόρφωσης. Υπάρχουν, επομένως, ανοικτά θέματα που σχετίζονται με τη θεωρία για την επιμόρφωση και στόχος της παρούσας έρευνας είναι να συνδράμει στην κάλυψη αυτού του κενού.

Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα το εκπαιδευτικό προφίλ των εκπαιδευτικών έχει καταδειχθεί ως στατιστικά σημαντικός παράγοντας στην ανάλυση επιμορφωτικών αναγκών. Μολονότι υπάρχει μια σειρά περιορισμών που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων, τα τελευταία δείχνουν ότι υπάρχουν σαφείς τάσεις και αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν ως θέματα συζήτησης στα πλαίσια του σχεδιασμού επιμόρφωσης. Πιο αναλυτικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ευέλικτα μικρής διάρκειας, περιοδικά διεξαγόμενα, από έγκυρους φορείς επιμόρφωσης στα οποία γίνεται χρήση ενεργητικών συμμετοχικών μεθόδων επιμόρφωσης ανταποκρινόμενων στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων διά βίου μάθησης.

Τα ευρήματά αυτά επιβεβαιώνουν την ανάγκη προσαρμογής των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων που τους παρέχουν τη δυνατότητα αυτορρύθμισης της συμμετοχής τους, είναι ευέλικτα και συνδράμουν στην επαγγελματική και προσωπική τους ανέλιξη. Απαιτείται δε μελέτη και διάγνωση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία καθορισμού των στόχων και του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fullan, M., Hill, P., and Crévola, C., (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Toronto: Ontario Principals Council.
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D. & Harris, A. (2005). *Evaluating the impact of Continuing Professional Development (CPD)*. London: DfES.
- Jarvis P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 30, No 2. May 2007, 175-194.
- Riegle, R. (1987). Conceptions of faculty development. *Educational Theory* 37, 53–59.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2η έκδ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Scriven, M., & Roth, J. (1978). Needs assessment: concept and practice. *New Directions for Program Evaluation*. Vol. 1, 1-11.

- Tomlison, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Αναστασιάδου, Α. & Ηλιοπούλου, Κ. (2015- υπό δημοσίευση). Η προϋπηρεσία ως διαμορφωτική παράμετρος των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: πορίσματα έρευνας. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Συμβούλων *Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα* 27-29 Μαρτίου 2015 ΠΑΜΑΚ.
- Ανδρέου, Α. (2001). Επισκόπηση του Θεσμού της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.9.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 45.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Σουγάρη, Α. (2014). Αποτίμηση σχεδίων μαθήματος κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης /δεύτερης γλώσσας: εργαλεία διδασκαλίας ή δείκτες αξιολόγησης; *Studies in Greek Linguistics* 34 (2014), 142-155.
- Ζησάκος, Β.(2010). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ04. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2010). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμβούλων ψυχολόγων των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Κατσαφούρος, Κ. (2009). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Κόκκος Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη.
- Μαντάς, Π. (2000). *Η Μετεκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΠΤΝ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-157.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων/ διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.

- Σπυριδούλα, Κ., & Παρδάλη, Μ. (2012). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών. Στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Σπυροπούλου, Δ. 2001. Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 155-166.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιγκάνου, Ι., & Μπαλούρδος, Δ. (2011). *Μέτρηση των επιπτώσεων της επιμόρφωσης και κατάρτισης (εκπαιδευτικό υλικό)*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ., (1995). *Έκθεση Ομάδας Εργασίας για την Επιμόρφωση*, Ομάδα Ξωχέλλη, Υ.Α. Γ2/6816/12-9-95.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-ΟΕΠΕΚ (2008) Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προσπελάστηκε στις 2/8/2015 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3303/981.pdf>,
- Φίλιας, Β. (1995) (επιμ.) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. β' έκδ. Αθήνα: Gutenberg.