

Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών

Μαρία Μπατσούτα, Σχολική Σύμβουλος

Χριστίνα Παπαγιαννίδου, 14^ο Νηπιαγωγείο Χαλανδρίου

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που είχε σκοπό τη διερεύνηση και αποτύπωση των αναγκών και των απόψεων των νηπιαγωγών της 2ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής σε θέματα επιμόρφωσης, όπως αυτά προκύπτουν από την καθημερινή άσκηση του διδακτικού τους έργου. Τα στοιχεία που ανέδειξε η παρούσα έρευνα είναι η επιθυμία των νηπιαγωγών για διαπραγμάτευση, συνδιαλλαγή και ανταλλαγή απόψεων που αφορούν την επιμόρφωσή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση σχημάτων επιμόρφωσης και στην οργάνωση συστηματικών και πολύπλευρων επιμορφωτικών προγραμμάτων με ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού και της Σχολικής Συμβούλου, ώστε να ανταποκρίνονται στις επιθυμίες και στις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως η εισαγωγή «νέων» αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο και ταυτόχρονα η διαφοροποίηση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή συνιστούν μία νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η κ. Μαρία Μπατσούτα είναι Σχολική Σύμβουλος της 2ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής.

Η κ. Χριστίνα Παπαγιαννίδου, MA in Ed., είναι Νηπιαγωγός στο 14^ο Νηπιαγωγείο Χαλανδρίου.

Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και απαιτεί, επιπλέον, την ανάπτυξη ιδιαίτερων επαγγελματικών ικανοτήτων, όπως το χειρισμό των προβλημάτων, τη λήψη σωστών αποφάσεων, την κριτική σκέψη και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαιότητα που συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κουλουμπαρίση, 1997· Νικολακάκη, 2003· Μπαγάκης, 2005).

Από τη δεκαετία του '70 πραγματοποιήθηκαν διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα για να καλύψουν τις ανάγκες των νηπιαγωγών, όπως στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.), στη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) και στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Ωστόσο, στις σημερινές συνθήκες τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίστηκαν ως συντηρητικά και αδύναμα να προσεγγίσουν τις νέες ιδέες και γνώσεις της σχολικής πραγματικότητας (Μαυροειδής & Τύπας, 2001) με αποτέλεσμα άλλα να αντικατασταθούν και άλλα να καταργηθούν.

Σήμερα, τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών διαδικασιών που οργανώνει η πολιτεία προβλέπονται και στο θεσμικό πλαίσιο του Νόμου 1566/1985 «Για τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (άρθρα 28-31). Ο νόμος προβλέπει: α) την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων στα κατά τόπους Π.Ε.Κ., β) τη διετή επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Μ.Μ.Δ.Ε. και γ) τις περιοδικές ταχύρυθμες επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σε περιφερειακή ή πανελλαδική κλίμακα, που οργανώνουν τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Επιμορφωτικό έργο τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται και από τα επιδοτούμενα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., με υπεύθυνους φορείς το Υπουργείο Παιδείας, τα Πανεπιστημιακά Τμήματα και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά και στο πλαίσιο άλλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (π.χ. Comenius, Leonardo DaVinci).

Μεμονωμένες προσπάθειες, ενθαρρυντικές για τον εκπαιδευτικό κόσμο αποτελούν δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Μία τέτοια προσπάθεια οργανώθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, από το 1997 έως το 2000. Στόχος του προγράμματος ήταν ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα προσαρμόζονταν στην ιδιαιτερότητα κάθε σχολείου. Είχε σκοπό να εισαγάγει τη συγκεκριμένη αυτή μορφή επιμόρφωσης στην ελληνική πραγματικότητα σε μία εποχή που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηριζόταν από έντονο συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Ωστόσο, παρά τις θετικές εκτιμήσεις, το πρόγραμμα δεν γενικεύτηκε (Παπαναούμ, 2001).

Επίσης, άλλο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης υλοποιείται από την Εταιρεία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών (Ε.Α.Δ.Α.Π.) από το 1994 έως σήμερα. Πρόκειται για το πρόγραμμα Synergy, το οποίο αποτελεί προϊόν μιας μακράς συνεργασίας της Ε.Α.Δ.Α.Π. με ευρωπαϊκές ερευνητικές ομάδες (Γαλλίας, Ιρλανδίας, Ισπανίας, Ιταλίας, Πορτογαλίας κ.ά.) και εφαρμόζεται σε χώρους προσχολικής αγωγής (παιδικούς σταθμούς). Από το 2004 έως σήμερα, το πρόγραμμα Synergy εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε νηπιαγωγεία από την Ε.Α.Δ.Α.Π. σε συνεργασία με το τμήμα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Αττικής και με τις Σχολικές Συμβούλους 1^{ης}, 2^{ης}, 3^{ης}, 4^{ης} και 21^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής. Το πρόγραμμα υιοθετεί τις αρχές μάθησης ενηλίκων και αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγείων, την ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου των νηπιαγωγών και την εξοικείωση των σχολικών συμβούλων με την τεχνική της εξ αποστάσεως ενδοσχολικής επιμόρφωσης των σχολικών τους μονάδων. Η μεθοδολογία του προγράμματος βασίζεται στις αρχές της έρευνας δράσης και της παιδαγωγικής των αλληλεπιδράσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης (Ε.Α.Δ.Α.Π., 2003· Παπαπροκοπίου & Παπαδάκου, 2004).

Άτυπες μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης υλοποιούνται με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, όπως η «ομάδα νηπιαγωγών της Γλυφάδας» και η «ομάδα νηπιαγωγών της Κρήτης» (Σιόλου, 2005).

Ζητούμενο όλων των προαναφερθέντων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στους οποίους πρέπει να εξασφαλιστούν τα εφόδια εκείνα που θα τους επιτρέψουν να επιτελέσουν το έργο τους αποτελεσματικά. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προβάλλει ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και συνεπώς ως μέσο βελτίωσης της μάθησης των μαθητών, εντάσσεται δε στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994· Day, 2003).

Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων παίζει ο παράγοντας εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι το κλειδί για την όποια εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση του σχολείου κι αυτό, γιατί δεν διανέμει απλά το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά το αναπτύσσει, το ορίζει και το ερμηνεύει. Ό,τι νομίζουν, πιστεύουν και κάνουν οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο της τάξης ορίζει και διαμορφώνει το είδος της εκπαίδευσης που δέχονται οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν εξαιτίας των ικανοτήτων που έχουν ή δεν έχουν, της ιστορίας τους και της εκπαίδευσης που έχουν λάβει. Η καριέρα, οι ελπίδες, τα όνειρα, οι ευκαιρίες, οι

φιλοδοξίες, οι προηγούμενες εμπειρίες, τα κίνητρα, οι ικανότητες, οι κοινωνικές συνθήκες, η στήριξη από τους θεσμούς είναι επίσης σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο που θα χειριστούν το ρόλο που έχουν. Είναι πλέον αποδεκτό ότι για τους εκπαιδευτικούς ό,τι συμβαίνει μέσα στην τάξη είναι άμεσα συνδεδεμένο με το τι συμβαίνει έξω από αυτήν (Fullan & Hargreaves, 1992). Ακόμα και αν ένα άτομο μπορεί να αποκτήσει συγκεκριμένες ικανότητες, υπάρχει διακριτή διαφορά μεταξύ της απόκτησης αυτών των ικανοτήτων και της ικανότητας να τα εφαρμόσει. Η ικανότητα και οι πεποιθήσεις μεσολαβούν μεταξύ γνώσης και δράσης. Για να εφαρμοστούν συγκεκριμένες δράσεις αποτελεσματικά απαιτούνται γνώσεις, ικανότητες και αυτοπεποίθηση (Plourde, 2002· Μπαγάκης, 2005).

Όπως υποστηρίζει η Νικολακάκη (2003, σ. 16) ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει αφενός να προσφέρει λιγότερο «συνταγές», δίνοντας περισσότερο την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να «ενεργούν» και να «σκέφτονται» και αφετέρου να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα των εκπαιδευτικών και να ποικίλλει ως προς το περιεχόμενο και τη δομή των προγραμμάτων, βοηθώντας τους να παίρνουν πολλαπλές πληροφορίες και εμπειρίες. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Έτσι αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος της νηπιαγωγού τόσο ως προς την εκτίμηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων όσο και ως προς τη διάγνωση των αναγκών της εκπαιδευτικής πράξης (Τσάφος & Κατσαρού, 2000).

Ωστόσο, παρά την παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να εμπλέκεται συνειδητά στην πορεία της μάθησης, κινητοποιούμενος τόσο από εσωτερικές του ανάγκες όσο και από εξωτερικά ερεθίσματα (Rogers, 1999), οι νηπιαγωγοί, συχνά, δεν έχουν λόγο στο σχεδιασμό και οργάνωση των προγραμμάτων που αφορούν την επιμόρφωσή τους. Συγκεκριμένα, στη 2^η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής, οι νηπιαγωγοί εξέφραζαν απογοήτευση από τα επιμορφωτικά προγράμματα που συμμετείχαν, επειδή οι ίδιες δεν είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό τους, ώστε να εκφράσουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις τάξεις τους. Η έλλειψη ενδιαφέροντος προς τα επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν προαποφασιστεί από τη Σχολική Σύμβουλο μάς οδήγησε σε διαδικασίες ανίχνευσης των απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων και αναγκών τους στο ζήτημα της επιμόρφωσής τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και ότι: α) οι ανάγκες των καιρών απαιτούν διαρκή επιμόρφωση, β) η υπάρχουσα επιμόρφωση δεν λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των επιμορφούμενων και δεν είναι συστηματική, γ) οι νηπιαγωγοί δεν είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις που προσχεδιάζουν άλλοι, παρ' ό,τι

αναγνωρίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και δ) το αντικείμενο των περισσότερων επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν συνδέεται με την καθημερινή διδακτική πράξη, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών της 2^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής και η αποτύπωση των απόψεών τους για την αναγκαιότητα, το είδος, τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο επιμόρφωσης που επιθυμούν.

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.

Μεθοδολογία

Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2005 σε νηπιαγωγούς της 2^{ης} Περιφέρειας Π.Α. (Παπάγου, Ψυχικό, Ν. Ψυχικό, Φιλοθέη, Χαλάνδρι, Μελίσσια, Βριλήσσια, Π. Πεντέλη, Ν. Πεντέλη, Κηφισιά, Εκάλη, Μεταμόρφωση, Ν. Ιωνία, Πεύκη, Ν. Ηράκλειο, Λυκόβρυση). Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε όλες τις νηπιαγωγούς (σύνολο 387). Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 226 ερωτηματολόγια $N = 226$. Η έρευνα έχει εγκριθεί από το Υπ.Ε.Π.Θ. με αριθμό απόφασης Φ 15/871/123581/23-11-2005.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο οχτώ (8) ερωτήσεων κλειστού και ανοικτού τύπου. Μέσω του ερωτηματολογίου αυτού διερευνήθηκαν: α) *το προφίλ των νηπιαγωγών*, β) *οι απόψεις τους ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης*, γ) *οι απόψεις τους ως προς το περιεχόμενο, το είδος και τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που επιθυμούν*. Το μεγάλο δείγμα μάς οδήγησε στη χρήση γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου το οποίο μας εξασφάλισε ένα γρήγορο τρόπο συλλογής των δεδομένων με χαμηλό κόστος και επιπλέον την ανωνυμότητα από τη Σχολική Σύμβουλο η οποία τους απέστειλε το ερωτηματολόγιο, προάγοντας μ' αυτό τον τρόπο την αντικειμενικότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Η προκωδικοποιημένη αυτή μορφή τους -κλειστές ερωτήσεις- διευκόλυνε την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου, την ταξινόμηση των απαντήσεων και τη στατιστική τους επεξεργασία (Βάμβουκας, 1991).

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS10. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο υπολογισμός συχνοτήτων για ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων.

Περιγραφή δείγματος

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν το προφίλ των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία, τις σπουδές και την μέχρι σήμερα επιμόρφωσή τους.

Από την επεξεργασία των στοιχείων προκύπτει ότι το 43,4% των νηπιαγωγών που υπηρετούν έχει ηλικία 35-45 ετών, το 38,1% 45 και άνω και το 16,8% είναι 25-35 ετών. Ως προς την επαγγελματική εμπειρία, ο μέσος όρος χρόνου υπηρεσίας των νηπιαγωγών του δείγματος είναι 17,6 έτη. Στη συντριπτική πλειοψηφία (82,3%) οι νηπιαγωγοί είναι μόνιμα διορισμένες, ενώ ένα μικρό ποσοστό (12,8%) είναι αναπληρώτριες (το 4,9% δεν απάντησαν). Οι τίτλοι σπουδών βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των νηπιαγωγών. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό (75,2%) έχει τελειώσει τις Σχολές Νηπιαγωγών (διετούς φοιτήσεως) και σχεδόν το ένα τρίτο (24,5%) έχει παρακολουθήσει το πρόγραμμα της εξομοίωσης. Το 22,1%, κατέχει πτυχίο από Πανεπιστημιακά Τμήματα τετραετούς φοίτησης. Το 28,8% έχει παρακολουθήσει το Μαράσλειο Διδασκαλείο και το 1,3% έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Το μεγαλύτερο ποσοστό (35,8%) των νηπιαγωγών έχει επιμορφωθεί με σεμινάρια που οργανώθηκαν με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων συνολικής διάρκειας πάνω από 40 ώρες. Το 27% έχει παρακολουθήσει τα προγράμματα επιμόρφωσης -διάρκειας πάνω από 40 ώρες- που οργανώθηκαν από τα Π.Ε.Κ. Το 20% έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης των Α.Ε.Ι., με διάρκεια έως 20 ώρες και το 23,5% των ερωτηθέντων έχει επιμορφωθεί από ιδιωτικούς φορείς συνολικά πάνω από 40 ώρες.

Τέλος, άλλου είδους επιμόρφωση, όπως επισημάνθηκε από μικρό αριθμό νηπιαγωγών, ήταν: «επιμόρφωση στο εξωτερικό», «στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές», επιμόρφωση σε θέματα Αγωγής Υγείας, «Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.», επιμόρφωση «από μη κυβερνητικές οργανώσεις: Ο.Μ.Ε.Ρ., Κ.Ε.Θ.Ε.Α., Ν.Ε.Λ.Ε.».

Αποτελέσματα - Ερμηνεία - Συζήτηση

Α. Απόψεις για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (55%) πιστεύει ότι η επιμόρφωση είναι σημαντική, γιατί συμβάλλει στην ανανέωση και απόκτηση νέων γνώσεων. Εκφράζεται η επιθυμία τα προγράμματα επιμόρφωσης να βοηθούν κυρίως στην ατομική ανάπτυξη και τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους στην εκπαιδευτική πράξη αφενός μεν για να καλυφθούν τα κενά της αρχικής τους

εκπαίδευσης και αφετέρου για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που δημιουργούν οι ραγδαίες εξελίξεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επισημαίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (75%) του παρόντος δείγματος αποτελούν νηπιαγωγοί πτυχιούχοι διετούς φοιτήσεως. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και ενισχύονται από άλλες έρευνες. Οι Fullan και Hargreaves (1992) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν η επιμόρφωση που θα λάβουν να περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας που θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Ρόδο επισημαίνεται ότι η επιμόρφωση θεωρείται επιθυμητή όταν προσφέρει νέες γνώσεις και δεξιότητες, όταν βοηθά τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί με επιτυχία σε αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις και όταν προσφέρει την προοπτική ότι το επάγγελμα μετά την επιμόρφωση θα του αποφέρει και μεγαλύτερη ικανοποίηση (Φώκιαλη κ.ά., 2005).

Επίσης, μεγάλο ποσοστό (45%) υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση *συντελεί στην αποτελεσματικότερη άσκηση του διδακτικού τους έργου*. Υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης του διδακτικού τους έργου (Νικολακάκη, 2003). Πολλές φορές, τα υψηλά επίπεδα εμπειρίας σχετίζονται με την αύξηση της ικανότητας του δασκάλου να αντιμετωπίζει και χειρίζεται την εκπαιδευτική πραγματικότητα και γι' αυτό το λόγο ο ενθουσιασμός και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν συμβαδίζει πάντα με τα χρόνια υπηρεσίας του (Campbell, 1996). Όπως παρατηρούμε, όμως, στην παρούσα έρευνα, οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας θεωρούν την επιμόρφωση ως πολύ θετικό στοιχείο για τη βελτίωση των διδακτικών τους ικανοτήτων, παρ' ό,τι πρόκειται για έμπειρες νηπιαγωγούς. Όπως επισημαίνει ο Βρατσάλης (2005), οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αποκτήσουν επιπλέον παιδαγωγικά εφόδια χρήσιμα στη διδακτική πρακτική και επιζητούν μία μορφή επιμόρφωσης που θα τους ενημερώνει για τις εξελίξεις των παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών, αλλά παράλληλα, θα τους βοηθά σημαντικά και στα προβλήματα της καθημερινής διδακτικής πράξης. Αναγνωρίζουν σημαντικές ελλείψεις στην κατάρτισή τους σχετικά με τα νέα δεδομένα που εμφανίζονται στο χώρο της εκπαίδευσης και επιθυμούν να ενημερωθούν για τις νέες εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική.

Τέλος, ένα μικρό ποσοστό (10,4) θεωρεί ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Συνάγεται δηλαδή ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών δεν συνδέει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης με την επαγγελματική

τους εξέλιξη, ίσως γιατί δεν αποσαφηνίστηκε μέσα από το ερωτηματολόγιο ο όρος αυτός με αποτέλεσμα να αποσυνδέεται από την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.

B. Απόψεις για το είδος και τη μορφή της επιμόρφωσης

1. Ως προς το σχεδιασμό της επιμόρφωσης

Οι νηπιαγωγοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (68,6%) φαίνεται να επιθυμούν να έχουν «λόγο» και να συναποφασίζουν με τους Σχολικούς Συμβούλους για το περιεχόμενο, τη μορφή και τη διάρκεια της επιμόρφωσης που επιθυμούν. Επιζητούν γενικότερα ένα είδος συνδιαλλαγής με τους αρμόδιους του σχεδιασμού για το αντικείμενο, το περιεχόμενο και το είδος της επιμόρφωσης που θα λάβουν, προτάσσοντας προφανώς τις ανάγκες τους, τις ελλείψεις και τυχόν αδυναμίες τους. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη του Day (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύσσονται παθητικά και γι' αυτό το λόγο η επιμόρφωση πρέπει να είναι αντικείμενο διεξοδικής διαπραγμάτευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φορέων της διοίκησης, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τις οποίες αντιλαμβάνονται και οι δύο πλευρές. Συνεπώς, είναι σημαντικό το να είναι ενεργά εμπλεκόμενοι στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το 43% των νηπιαγωγών προτιμά ο σχεδιασμός της επιμόρφωσής τους να είναι δική τους ευθύνη. Φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί έχουν την πρόθεση να αναλάβουν την ευθύνη που τους αντιστοιχεί, αναδεικνύοντας το ρόλο του επαγγελματία νηπιαγωγού που κατέχει το «τι», το «πώς» και το «γιατί» της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η στάση αυτή που αποτυπώθηκε στην έρευνα, ενισχύεται και από άλλους συγγραφείς που θεωρούν τον εκπαιδευτικό σκεπτόμενο επαγγελματία, με επαυξημένο ρόλο που έχει δικαίωμα να σχεδιάζει και έχει ευθύνη γι' αυτό. Ο επαγγελματίας δάσκαλος με επαυξημένο ρόλο ορίζεται ο δάσκαλος που εργάζεται στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, της κοινότητας και της κοινωνίας, επιθυμεί να συμμετέχει σε ένα ευρύτερο φάσμα επαγγελματικών δραστηριοτήτων, ενδιαφέρεται να συνδέει τη θεωρία με τη σχολική πράξη και εκφράζει προτάσεις, σχεδιάζει, υλοποιεί και αξιολογεί (Πάσουλα, 2005· Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

Ένα μεγάλο ποσοστό (37,2%) φαίνεται να εμπιστεύεται τους «κλασικούς», έως σήμερα, φορείς επιμορφωτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, ένα 19,2% εμπιστεύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το 18% τα Πανεπιστήμια που διαθέτουν τα στελέχη και την υποδομή να διαχειρίζονται και ευρωπαϊκά προγράμματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δίνει αρμοδιότητα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις για το σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Μία ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι έως σήμερα οι συνδικαλιστικές οργανώσεις

δεν εστιάζουν σε θέματα επιμόρφωσης με ουσιαστικό και συστηματικό τρόπο (γράφημα 1).

Γράφημα 1



2. Ως προς τη μορφή της επιμόρφωσης

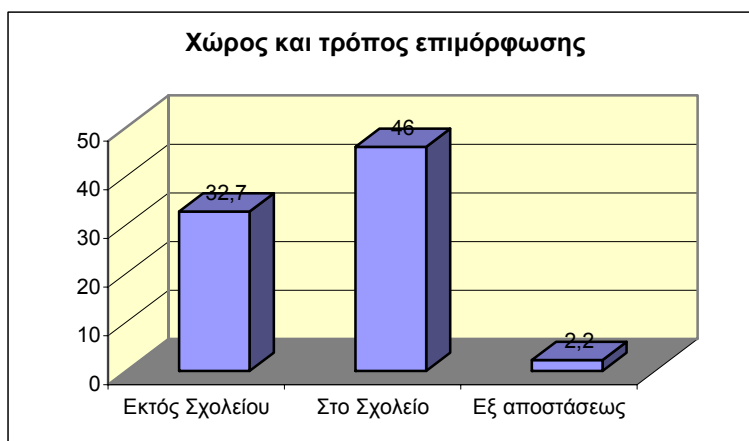
Το 46% των νηπιαγωγών προτιμά την ενδοσχολική επιμόρφωση, με πρακτικές εφαρμογές στο χώρο και στο χρόνο εργασίας τους. Οι νηπιαγωγοί καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν, αποφασίσουν και λύσουν εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς και να οργανώσουν, σχεδιάσουν και αξιολογήσουν τη διδακτική πράξη. Το αποτέλεσμα αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα ένταξης και άμεσης σύνδεσης της προσφερόμενης επιμόρφωσης με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, το οποίο είναι πολύπλευρο και πολυδιάστατο και απαιτεί την αξιοποίηση της προσφερόμενης θεωρίας στη διδακτική πράξη. Η πραγματοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο σχολικό χώρο κατά τη διάρκεια της εργασίας δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συνδυάζει τη γνώση που του προσφέρεται με το προσωπικό στυλ διδασκαλίας, το δυναμικό της τάξης του, την υλικοτεχνική υποδομή και τις υπάρχουσες συνθήκες. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις στη σχολική μονάδα, στο επίπεδο της συλλογικής και ατομικής δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών συντελεί στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και τη δημιουργία μιας ζωντανής, ευαίσθητης και δυναμικής κοινότητας προσωπικοτήτων (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2002).

Το 32,7% δηλώνει ότι επιθυμεί την επικρατούσα μέχρι σήμερα μορφή επιμόρφωσης εκτός σχολείου που παρέχεται από Π.Ε.Κ., Υπ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. και

Σχολικούς Συμβούλους. Σε ό,τι αφορά στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση την υποστηρίζει μόνο το 2,2%. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην ελάχιστη διάδοση της μεθόδου αυτής στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Τέλος, κάποιες νηπιαγωγοί προτείνουν να δίνονται εκπαιδευτικές άδειες που θα διαρκούν από ένα εξάμηνο ως δύο χρόνια, για την επιμόρφωσή τους. Με τον τρόπο αυτό αποσυνδέουν την επιμόρφωση από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (γράφημα 2).

Γράφημα 2



3. Ως προς τη μεθοδολογία και τις τεχνικές επιμόρφωσης

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (52,7%) υποστηρίζει τη συμμετοχική- ενεργή-βιωματική επιμόρφωση. Αξιολογεί, δηλαδή, ως αποτελεσματική την επιμόρφωση που υλοποιείται με παιχνίδια ρόλων, επίλυση προβλήματος, προσομοίωση κ.τ.λ. Επίσης, ένα ανάλογο ποσοστό (51,8%) θεωρεί αποδοτική την επιμόρφωση που πραγματοποιείται σε ομάδες και ανταλλαγή εμπειριών. Τα παιχνίδια ρόλων, η προσομοίωση κ.τ.λ. αποτελούν προσεγγίσεις διδασκαλίας όπου η ομάδα των επιμορφούμενων συμμετέχει ενεργά. Η βιωματική προσέγγιση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν κάτι για το οποίο είναι απλώς ενήμεροι γνωστικά. Διευκολύνει την παρουσίαση προβλημάτων ανθρώπινης συμπεριφοράς και σχέσεων και εμπλουτίζει τη γνωστική κατανόηση με συναισθηματική νοημοσύνη (Jarvis, 2003). Προσφέρει το κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να μάθουν περισσότερα από τις εμπειρίες τους και να αναστοχάζονται.

Επίσης, η συγκρότηση ομάδων για ανταλλαγή εμπειριών ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων, που δραστηριοποιούνται για κάποιο χρονικό διάστημα προκειμένου να συζητήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα ή ζήτημα. Ο Bligh (στο Jarvis, 2003, σ. 182) επισημαίνει ότι η συζήτηση σε ομάδες είναι μία χρήσιμη μέθοδος όπου η αλλαγή στάσης μπορεί να προκληθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Μπορεί να ενισχύσει τις ανθρώπινες σχέσεις, την αυτογνωσία και τη διεργασία του αναστοχασμού αλλά και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την παραγωγή γνώσης. Μέσα από τις ομάδες προσφέρεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συγκρίνει τις νέες πρακτικές με τις παλιές, να προβλέψει τις πιθανές επιδράσεις τους στους μαθητές και να μοιράζεται τις ιδέες τους (Νικολακάκη, 2003).

Αντίθετα, η πιο διαδεδομένη μέθοδος διδασκαλίας, η διάλεξη-εισήγηση, αξιολογείται ως λιγότερο αποτελεσματική σε σύγκριση με τις πιο ενεργητικές μεθόδους, άποψη που υποστηρίζει μόνο το 4% των νηπιαγωγών. Παρά το γεγονός ότι η διάλεξη είναι μία οικονομική μέθοδος διδασκαλίας η οποία διασφαλίζει την κάλυψη του περιεχομένου του θέματος, διευκολύνει το χρονοπρογραμματισμό και τη διάταξη της αίθουσας, εντούτοις όμως δεν μπορεί εύκολα να συμβάλει στην προαγωγή της σκέψης και να επιφέρει αλλαγή της στάσης των εκπαιδευομένων.

Τέλος, την «εξ αποστάσεως» επιμόρφωση θεωρεί αποτελεσματική ένα πολύ μικρό ποσοστό (3,2%). Όπως αναφέρουν ο Παπαδάκης και Φραγκούλης (2005) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία νέα μέθοδο διδασκαλίας ελάχιστα διαδεδομένη και ασαφή ως προς τη σημασία της στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Οι προϋποθέσεις εξάλλου, που είναι η χρήση νέων τεχνολογιών, η ύπαρξη κατάλληλου οπτικοακουστικού και έντυπου υλικού, το συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα μελέτης και οι προγραμματισμένες συναντήσεις, η ευρετική πορεία αυτομάθησης, η απόσταση και η αυτονομία είναι πιθανό να αποθαρρύνουν τον επιμορφούμενο να δεσμευτεί σε μία διαδικασία με την οποία είναι εξοικειωμένος ελάχιστα ή καθόλου.

4. Ως προς τους επιμορφωτές

Το 84,2% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση πρέπει να πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα το 52,2% υποστηρίζει ότι αυτή πρέπει να πραγματοποιείται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και το 32% των νηπιαγωγών επιθυμεί να επιμορφώνεται από ομάδες εκπαιδευτικών.

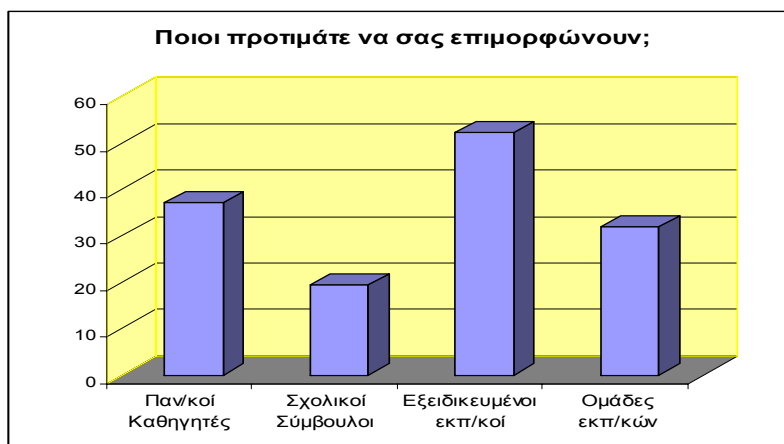
Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μίας νηπιαγωγού που υποστηρίζει ότι: «*Η επιμόρφωση που γίνεται ελάχιστη σχέση έχει με τη δουλειά που γίνεται στο Νηπιαγωγείο. Η νηπιαγωγός γνωρίζει το "τι" να κάνει και έχει ανάγκη από το "πώς" που σημαίνει επιμόρφωση με βάση την πρακτική εφαρμογή. Έτσι η νηπιαγωγός μαθαίνει περισσότερα σχετικά με το "πώς" από συναδέλφους παρά από τους*

επιμορφωτές». Επιθυμούν, λοιπόν, να επιμορφώνονται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που έχουν «δοκιμαστεί» στην πράξη και καταλήγουν σε δόκιμες και αποτελεσματικές τεχνικές διδακτικής, έτοιμες να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη, δίχως να ενέχουν τον κίνδυνο του πειραματισμού ή της αποτυχίας κατά την εφαρμογή τους και παράλληλα αισθάνονται λιγότερο απειλούμενοι από την παρουσία εκείνων με τους οποίους μοιράζονται τα ίδια ενδιαφέροντα (Νικολακάκη, 2003).

Η στάση αυτή της πλειοψηφίας των νηπιαγωγών επιβεβαιώνεται και από άλλους μελετητές. Συγκεκριμένα, ο MacBeath (2005, σ. 35) τονίζει ότι υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν κυρίως από άλλους εκπαιδευτικούς, παρακολουθώντας τους συναδέλφους τους και γνωρίζοντας εκ των προτέρων πού θα εστιάσουν. Ο Κουζέλης (2005) υποστηρίζει ότι η επιτυχία του εκπαιδευτικού στην καθημερινή διδακτική πρακτική δεν ολοκληρώνεται με τις θεωρητικές σπουδές, απαιτεί και τη δεύτερη φάση που συνδέεται με τη γνώση του «πώς» που παίρνει πάντα τη μορφή μαθητείας σε ομότεχνους-έμπειρους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, ο Sparks (1986) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που έδειξαν πιο δεκτικοί στις πρακτικές των προγραμμάτων ήταν αυτοί που ανήκαν στην ομάδα που είχε καθοδήγηση από ένα συνάδελφό τους σε σύγκριση με τις ομάδες που συντονίζονταν από ειδικούς εκπαιδευτές.

Ένα αξιόλογο ποσοστό (37,2%) των νηπιαγωγών θέλει ως επιμορφωτές τους πανεπιστημιακούς, επιθυμώντας μια συνέχεια και επαφή με την επιστημονική κοινότητα που προάγει και διαμορφώνει τη γνώση. Τέλος, ένα ποσοστό (19,5%) επιθυμεί ως επιμορφωτές τους Σχολικούς Συμβούλους (γράφημα 3).

Γράφημα 3



5. Ως προς τη διάρκεια της επιμόρφωσης

Ως προς τη διάρκεια της επιμόρφωσης, το 33,6% επιθυμεί να επιμορφώνεται εντός του εργασιακού χώρου για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, το 19% των νηπιαγωγών επιθυμεί να επιμορφώνεται στη σχολική τάξη για μεγάλο χρονικό διάστημα, με υποστήριξη, ενώ το 14,6% επιθυμεί επιμόρφωση σε τακτά διαστήματα, εντός του εργασιακού ωραρίου, μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου (12.00-14.00). Επιμόρφωση σε τακτά διαστήματα για όλη τη σχολική χρονιά επιθυμεί και το 17,3% των ερωτηθέντων, με τη διαφορά ότι η επιμόρφωση αυτή προτιμά να γίνεται εκτός διδακτικού και εργασιακού ωραρίου. Τέλος, το 28,3% δηλώνει ότι επιθυμεί τη μορφή ημερίδας (10,2%) και διημερίδας (18,1%).

Υποθέτουμε ότι οι επιλογές των νηπιαγωγών ως προς τη διάρκεια και το χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης συνδέεται με διάφορους προσωπικούς παράγοντες. Σημαντικός παράγοντας είναι ο χρόνος που μπορούν να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση. Ο προσωπικός χρόνος ποικίλλει ανάλογα με τις επαγγελματικές, συνδικαλιστικές, πολιτικές δραστηριότητες, τις επαγγελματικές ευθύνες, τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Η μορφή επιμόρφωσης που έχουν συνηθίσει να λαμβάνουν ως σήμερα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή τους. Για παράδειγμα, ένα μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών επέλεξε τη διημερίδα, η οποία αποτελεί τον συνηθέστερο τύπο επιμόρφωσης που παρέχεται στις νηπιαγωγούς έως σήμερα.

6. Ως προς το περιεχόμενο επιμόρφωσης

Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί αποτελεί πιθανόν ένδειξη των αναγκών ή/και των ενδιαφερόντων τους στο διδακτικό έργο. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις που δόθηκαν για τα θέματα που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επιμόρφωση κατά σειρά προτίμησης είναι: η γλώσσα, η διδακτική μεθοδολογία και οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες. Στα υπόλοιπα προτεινόμενα θέματα -διαπολιτισμική αγωγή, μουσική αγωγή, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εικαστικά, εφαρμογές ηλεκτρονικού υπολογιστή, ειδική αγωγή, αξιολόγηση και διοικητική πρακτική νηπιαγωγείου- το ενδιαφέρον φαίνεται να μοιράζεται, πιθανόν, ανάλογα με τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ελλείψεις που έχουν οι νηπιαγωγοί.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας:

- α) Επιθυμούν μέσα από την επιμόρφωσή τους να βοηθηθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη και να ανανεώσουν τις γνώσεις τους, για να μπορούν να παρακολουθούν τις ραγδαίες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης.
- β) Προτείνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση, διότι την θεωρούν ως απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδακτική πράξη και πιθανόν πιστεύουν στις αλλαγές που γεννιούνται μέσα στο σχολείο. Ο προβληματισμός που ανακύπτει και το ερώτημα που πρέπει να τεθεί προς διερεύνηση είναι πώς οι ίδιες οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται την ενδοσχολική επιμόρφωση και σε ποιο βαθμό γνωρίζουν τη μεθοδολογία της και γιατί δεν επιθυμούν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Πιθανόν, δηλαδή, να θεωρείται δεδομένη από τις νηπιαγωγούς η φυσική παρουσία της Σχολικής Συμβούλου για την υποστήριξη, την καθοδήγησή τους στην τάξη και την επίλυση προβλημάτων. Η εμπειρία του προγράμματος *Synergy*, που υλοποιείται στην 2^η Περιφέρεια Π.Α. για δεύτερη σχολική χρονιά αποτελεί μία προσπάθεια ευαισθητοποίησης και εξοικείωσης των νηπιαγωγών με τη μεθοδολογία της ενδοσχολικής και τις τεχνικές της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και δημιουργεί υποδομές οι οποίες αν υποστηριχτούν και εδραιωθούν θα προετοιμάσουν το έδαφος γι' αυτή την αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση.
- γ) Επιθυμούν τη συμμετοχική επιμόρφωση, όπου συναποφασίζουν με τη Σχολική Σύμβουλο και με συναδέλφους τους για το σχεδιασμό, τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που επιθυμούν αναδεικνύοντας έναν πρωταγωνιστικό, συμμετοχικό ρόλο εκπαιδευτικού.
- δ) Προτιμούν να επιμορφώνονται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και μέσα από ομάδες συναδέλφων τους, υποδεικνύοντας μian άλλη μορφή επιμόρφωσης, την αλληλοεπιμόρφωση. Επίσης, επιθυμούν να έχουν ως επιμορφωτές και πανεπιστημιακούς καθηγητές, που σημαίνει ότι θέλουν ένα συνδυασμό επιστημονικής τεκμηρίωσης και διδακτικής πρακτικής.
- ε) Προτιμούν, τέλος, τις βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης έτσι ώστε μέσα από την πράξη να παράγεται η γνώση και η γνώση να μετατρέπεται σε πράξη.

Ως θέματα για μελλοντική διερεύνηση που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα είναι: α) η αποσαφήνιση της έννοιας της επαγγελματικής εξέλιξης, β) η αποσαφήνιση και αναγκαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και οι απόψεις των νηπιαγωγών γι' αυτήν καθώς και η διερεύνηση του τύπου της οργανωτικής και διοικητικής δομής που ευνοεί την ανάπτυξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, γ) η αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και δ) η αλληλοεπιμόρφωση ως εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης όπως αποτυπώνεται από τις τάσεις των νηπιαγωγών.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ., & Βαϊκούση, Δ. (2002). *Πρόγραμμα "ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός": Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αξιολόγηση 1997-1999*. Πάτρα.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης, (επιμ., εισαγωγή), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. (σσ. 19-54). Αθήνα: Νήσος.
- Campbell, J. (1996). *A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America*. Ημερομηνία πρόσβασης: 15/1/2006, από: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/iw_199610/ai_n8742131
- Cohen, L., & Manion, L. (1994⁴). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, μτφ. Α. Βακάλη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ε.Α.Δ.Α.Π. (2003) (επιμ.). *Προς μία συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teacher College Press.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*, μτφ. Α. Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουζέλης, Γ. (2005). Πρακτικές της θεωρίας και θεωρίες της πρακτικής. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ., εισαγωγή), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σσ. 55-66). Αθήνα: Νήσος.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1997). Μία πρόταση για ενδο- & δια -σχολική επικοινωνία και επιμόρφωση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 24-25.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-153.
- Μπαγάκης, Γ. (2005) (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- 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* (σσ. 276-285). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη. *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου*, 15 και 16 Δεκεμβρίου 2000 (σσ. 39-45), Θεσσαλονίκη.
- 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. 196-204). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαπροκοπίου, Ν., & Παπαδάκου, Ε. (2004). *Δέκα χρόνια synergy*. Αθήνα: Ε.Α.Δ.Α.Π.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ.187-195). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 111-117). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, Dec, 2002. Ημερομηνία πρόσβασης: 20/9/05, από: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_4_29/ai_95148386/pg_4.
- Rogers, A. (1995). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*, μτφ. Μ. Παπαδόπουλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σιόλου, Κ. (2005). *Η αλληλομόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από αυτομορφωτικές ομάδες εργασίας: Μία εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης*. ΤΕΕΑΠΗ, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία.
- Sparks, G. (1986). The effectiveness of alternative training activities in changing teaching practices. *American Educational Research Journal*, 23 (2), 217-225.
- Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.
- Φ.Ε.Κ. Α'167/30.09.1985, Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», (Άρθρα 28-31).
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου Μ., & Λέφας Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 131-138). Αθήνα: Μεταίχιμο.