

Perceptions of secondary education teachers, about the contribution of training programs to their professional development

Kitsakis Vasileios

Secondary Education Math Teacher, Ioannina
bkitsakis@gmail.com

Abstract

The aim of this paper is to outline the perceptions of secondary education teachers about aspects related to training programs and how those are connected with their general professional development. The survey involved 76 Secondary Education Teachers who were asked to fill in a self-referral questionnaire with closed-ended questions about their perceptions of the main criteria (operators, content, time, training forms, areas of professional development) that measure the effectiveness of training institution. The results of the statistical analysis show that the majority of teachers advocate the implementation of training programs, highlighting that their professional development goes through continuous training.

Keywords: teachers perceptions, training programs, professional development

JEL classifications: I20, I21

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Κιτσάκης Βασίλειος

Εκπαιδευτικός ΠΕ03 Δ.Ε. Ιωαννίνων
bkitsakis@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να σκιαγραφήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με πτυχές που άπτονται των επιμορφωτικών προγραμμάτων και της σύνδεσής τους με την εν γένει επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 76 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αφορούσαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα βασικά κριτήρια (φορείς, περιεχόμενο, χρόνος, μορφές επιμόρφωσης, τομείς που συνιστούν την επαγγελματική ανάπτυξη) που προσμετρούν την αποτελεσματικότητα του θεσμού της επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων αναδεικνύουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συνηγορούν υπέρ της υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, τονίζοντας ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη περνά μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση.

Λέξεις κλειδιά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών, επιμορφωτικά προγράμματα, επαγγελματική ανάπτυξη

JEL classifications: I20, I21

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές που παρατηρούνται σε παγκόσμιο επίπεδο στους τομείς της οικονομίας και των κοινωνικών δομών καθιστούν επιτακτική την ανάγκη εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Κυρίαρχη θέση στο σύστημα αυτό κατέχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, καθώς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των εξελίξεων, καλείται να αναπροσαρμόσει τον εκπαιδευτικό του ρόλο και να τον θωρακίσει με τα προσόντα εκείνα, τα οποία θα τον καταστήσουν ικανό, να προάγει την ποιότητα του εκπαιδευτικού του έργου. Προς την κατεύθυνση αυτή, εφαρμόζεται ο θεσμός της επιμόρφωσης ο οποίος επιδιώκει την ανάπτυξη και ενίσχυση των επαγγελματικών του προσόντων μέσα από σταθερές διαδικασίες που αφορούν στην αρχική κατάρτιση και την διά βίου εκπαίδευσή του (Τρούλης, 1985).

Με την έννοια επιμόρφωση εννοούμε το σύνολο των δραστηριοτήτων που συνδέονται με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, με σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999). Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες, το θεσμικό πλαίσιο της επαγγελματικής δραστηριότητας καθώς και οι συνθήκες εργασίας και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών συνεχώς αλλάζουν. Αμφισβητείται πλέον η παραδοσιακή εικόνα του εκπαιδευτικού που τα γνωρίζει όλα και από καθ' έδρα ως αυθεντία οφείλει να μεταδώσει απλώς, κάποιες γνώσεις. Οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να εξυπηρετήσουν τους διδακτικούς τους σκοπούς, όχι μόνο, όταν είναι καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμα, αλλά και όταν βελτιώνουν τη συμβολή τους σε αυτό, μέσω και της δικής τους μακροχρόνιας μάθησης (Παπαναούμ, 2005; Σαΐτης, 2008). Με δεδομένες, λοιπόν, τις απαιτητικές σήμερα συνθήκες διεξαγωγής του διδακτικού έργου αλλά και τις νέες διαστάσεις του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2013).

Στις σημερινές συνθήκες, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων διαχείρισης της εκπαιδευτικής πράξης και προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας, 2005). Επιπρόσθετα, η πολυσύνθετη έννοια επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να αναλυθεί σε διακριτά επίπεδα στόχων και επιδιώξεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όπως είναι η απόκτηση νέων ή καλύτερης ποιότητας γνώσεων και δεξιοτήτων, που απαιτούνται στην εκπαιδευτική πράξη (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011), η αλλαγή στη σχέση του εκπαιδευτικού με τη σχολική κοινότητα, η προσωπική ικανοποίηση, η ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία, τα οικονομικά οφέλη, το κοινωνικό κύρος (Ανδρέου, 1997; Κεδράκα, 2008; Φώκιαλη κ.ά., 2005). Έτσι, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ο όρος περιλαμβάνει μια σειρά από συνιστώσες, όπως η όσο το δυνατόν αυξημένη απόκτηση νέων γνώσεων, η κατανόηση εκπαιδευτικών αλλαγών, η επαγγελματική ανέλιξη, το κοινωνικό κύρος, η προσωπική ικανοποίηση, η διεύρυνση παιδαγωγικών δεξιοτήτων, τα οικονομικά οφέλη.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα καθορίζει, διαμορφώνει και αναπτύσσει με αποτελεσματικό τρόπο την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Δούκας κ.ά., 2008; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Ταρατόρη, 2000; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007). Ωστόσο, για την επίτευξη και λειτουργία των ανωτέρω, καθίσταται αναγκαία η προώθηση μηχανισμού διαρκούς αξιολόγησης. Ως αξιολόγηση ευρύτερα, ορίζεται η προσπάθεια προσδιορισμού της αξίας ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, ενός οργανισμού, ενός προσώπου και αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την

αποτελεσματική λειτουργία και ανάπτυξη του εκάστοτε αξιολογούμενου αντικειμένου (Δημητρόπουλος, 1999). Η αξιολόγηση αποτελεί τα τελευταία χρόνια μια εκ των πλέον συνηθέστερων αναγκαίων πρακτικών και στην εκπαίδευση, προς την κατεύθυνση της ολοκληρωμένης επιτυχίας επιμέρους επιμορφωτικών προγραμμάτων, που προάγουν ή και αναβαθμίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Το περιεχόμενο αλλά και οι συνθήκες διεξαγωγής σχετικών προγραμμάτων, τίθενται σε διαρκή (ανα)προσαρμογή, κάτι που αναγορεύει τους ίδιους τους συμμετέχοντες σε αυτά ως άμεσα πρόσωπα-κλειδιά στη δεδομένη διαδικασία. Οι θέσεις τους κρίνονται σημαντικές και ως εκ τούτου ενδιαφέρουσες, ως προς το είδος και το εύρος τους.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση είναι απαραίτητο να καλύπτει πτυχές των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν στο περιεχόμενο, την οργάνωση, τις διοικητικές και εκπαιδευτικές δομές, με σκοπό την εξασφάλιση και αξιοποίηση δυναμικών δεδομένων στη διαδικασία ανατροφοδότησης και επανασχεδιασμού (Μαυρογιώργος, 1996). Εξάλλου, η πολλαπλότητα των επιμορφωτικών αναγκών προϋποθέτει και απαιτεί πολλαπλότητα μορφών επιμόρφωσης και κατ' επέκταση τη συνεκτίμηση μιας σειράς κριτηρίων όπως: το κριτήριο του περιεχομένου (επαγγελματικό, πρακτικό, παιδαγωγικό), το κριτήριο του φορέα (σχολείο, πανεπιστήμιο, ΠΕΚ, σχολικοί σύμβουλοι), το κριτήριο του χρόνου (εντός εργασιακού ωραρίου, σε περίοδο διακοπών, με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα), το κριτήριο της μορφής (εισαγωγική, ενδοϋπηρεσιακή, υποχρεωτική, μικτή, με ή χωρίς πιστοποιητικό, με πλήρη ή μερική απασχόληση), που προσμετρούν την αποτελεσματικότητα του θεσμού και τον αναγάγουν σε κεντρικό παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 1991; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Μαυρογιώργος, 1996; Εωχέλλη & Παπαναούμ, 2000).

Ο στόχος της έρευνας

Ο θεωρητικός προβληματισμός σχετικά με την αξιολόγηση της συμβολής των προγραμμάτων επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως αυτός παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, αλλά και η σπουδαιότητα του θέματος για κάθε εκπαιδευτικό της τάξης, ήταν τα εναύσματα για τη μελέτη αυτή. Αφειτηρία της έρευνας ήταν η διαπίστωση ότι ο εκπαιδευτικός, ως η κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, οφείλει συνεχώς να αναπτύσσεται επαγγελματικά μέσα από διάφορες μορφές επιμόρφωσης οι οποίες, για να είναι αποτελεσματικές, πρέπει να μελετώνται και να αξιολογούνται και από τον ίδιο.

Στόχος της εμπειρικής έρευνας είναι να ερευνησει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων αναφορικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα και τη συμβολή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (αξιολόγηση) για τα επιμορφωτικά προγράμματα ως προς τον φορέα υλοποίησης, το περιεχόμενο, τον χρόνο υλοποίησης, τη μορφή τους;
- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης σε τομείς που συνιστούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- Ποιος ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των δημογραφικών μεταβλητών, φύλο και έτη υπηρεσίας τους;

Περιορισμοί της έρευνας

Το μέγεθος και η αντιπροσωπευτικότητα του εδώ δείγματος, είναι επαρκές για εξαγωγή μόνο γενικών τάσεων σε επίπεδο δείγματος. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο πληθυσμού μπορεί να ορισθεί από μεγαλύτερες ομάδες συμμετεχόντων, κάτι που επιβάλλεται να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικά εγχειρήματα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία, γυμνάσια και γενικά λύκεια, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Το δείγμα της έρευνας, αποτέλεσαν συνολικά 76 Εκπαιδευτικοί (N=76), της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, το οποίο αντιπροσωπεύει ποσοστό 10,92% των διορισμένων εκπαιδευτικών. Εντοπίστηκε ισοδύναμη εκπροσώπηση όσον αφορά το φύλο τους με 38 (50%) άνδρες και άλλες τόσες γυναίκες, διαφόρων ηλικιών και ειδικοτήτων. Από αυτούς, 10 (13,2%) έχουν 1-9 χρόνια υπηρεσίας, 44 (57,9%) δηλώνουν 10-19 έτη, άλλοι 16 (21,1%) έχουν 20-29 χρόνια, ενώ μόλις 6 (7,8%) διαθέτουν εμπειρία 30 ετών και πάνω.

Η μορφή δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε στην έρευνα είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία. Ακολουθήθηκε η συνηθισμένη διαδικασία που χρησιμοποιείται στην τυχαία δειγματοληψία που είναι η απόδοση ενός αριθμού σε κάθε άτομο του πληθυσμού και έπειτα χρησιμοποιήθηκε ένας πίνακας τυχαίων αριθμών για να επιλεγθούν τα άτομα που θα αποτελέσουν το δείγμα (Creswell, 2011).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε στην έρευνα είναι ποσοτική, επειδή κρίνεται ως η πιο κατάλληλη για τη συσχέτιση των παραγόντων που ορίστηκαν ως μεταβλητές και για την επιβεβαίωση των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώθηκαν εκ των προτέρων και καθόρισαν τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας και τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο γιατί θεωρήθηκε ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας στην παρούσα φάση, το οποίο πιθανόν να οδηγήσει σε μια εις βάθος ποιοτική έρευνα στο μέλλον. Εξάλλου, το ερωτηματολόγιο παρέχει τη δυνατότητα ελέγχου της αξιοπιστίας της έρευνας και δίνει τη δυνατότητα επανάληψής της κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Creswell, 2011; Καραγεώργος, 2002).

Ύστερα από διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας και δεδομένου ότι δεν υπάρχει αντίστοιχο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο στα ελληνικά, κατασκευάστηκε αποκλειστικά για χρήση στη συγκεκριμένη μελέτη ένα ερωτηματολόγιο, το περιεχόμενο του οποίου επέδειξε ο προσανατολισμός της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες πλεονεκτούν έναντι των ερωτήσεων ανοικτού τύπου, καθώς αυξάνουν τις πιθανότητες οι συμμετέχοντες να απαντήσουν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τις επιλογές απαντήσεων που δίνονται, δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να συγκρίνει εύκολα τις απαντήσεις εξασφαλίζοντας, έναν τρόπο για την κωδικοποίηση των απαντήσεων (Creswell, 2011). Στην προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί ένα αξιόπιστο και

εύελικτο εργαλείο μέτρησης στάσεων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert (Παρασκευόπουλος, 1993).

Για την εξέταση της εσωτερικής εγκυρότητας μιας κλίμακας, δηλαδή τη σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις υπό παρόμοιες συνθήκες (Κυριαζή, 1999), προτιμάται η ασφάλεια που παρέχει ο δείκτης συνάφειας Alpha του Cronbach. Εν προκειμένω, το γεγονός ότι δεν έχει καταγραφεί προηγούμενη χρήση του οικείου αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, υποδεικνύει και ανυπαρξία πληροφόρησης σχετικά με την όποια εγκυρότητά του, γεγονός που έθετε σε 'στατιστικό' κίνδυνο περαιτέρω επαγωγικούς υπολογισμούς και συμπεράσματα. Στο δεδομένο ερευνητικό εγχείρημα, πάντως, είναι αξιοσημείωτη η αποτύπωση μιας πολύ επαρκούς εσωτερικής εγκυρότητας για το σύνολο των δηλώσεων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, καθώς ο δείκτης συνάφειας Alpha του Cronbach είναι $\alpha = ,935$.

Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2014, σε σχολεία του Ν. Ιωαννίνων.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η φυσιογνωμία του δείγματος (N=76) στο ερωτηματολόγιο περί 'αντιλήψεων για τα επιμορφωτικά προγράμματα'

Στην ακόλουθη ενότητα, αναλύονται στατιστικώς οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων της έρευνας στις επιμέρους συντεταγμένες του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 1 παρουσιάζεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η πλειονότητα συνηγορεί υπέρ μιας τέτοιας πρακτικής ($\mu.ο. = 4,19$ $\sigma = ,92577$), τονίζοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη περνά μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση.

Πίνακας 1: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τις «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι απαραίτητη η διαρκής επιμόρφωσή τους (N=76)»

	Mean	Std. Deviation
Απαραίτητη η διαρκής επιμόρφωση	4,19	,92577

Στους φορείς που θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλοι για την υλοποίηση σχετικών δράσεων από προσεκτική ανάγνωση των τιμών του πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τα Πανεπιστήμια ($\mu.ο. = 3,95$ $\sigma = ,98495$), και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, χαίρουν της εκτίμησης των συναδέλφων ($\mu.ο. = 3,47$ $\sigma = 1,10861$), όσο και οι σχολικές μονάδες ($\mu.ο. = 3,05$ $\sigma = 1,06409$), όμως, ίσως, θεωρούν ότι πρέπει να απουσιάζουν από την όλη διαδικασία οι εργαζόμενοι σε αυτές εκπαιδευτικοί και οι ιδιωτικοί φορείς ($\mu.ο. = 2,87$ $\sigma = 1,29805$) και ($\mu.ο. = 2,34$ $\sigma = 1,19178$) αντίστοιχα.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των φορέων στη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων (N=76)»

	Mean	Std. Deviation
Πανεπιστήμια	3,95	,98495
Σχολικοί σύμβουλοι	3,47	1,10861
ΠΕΚ	3,37	1,07606
Σχολική μονάδα	3,05	1,06409

Σύλλογοι εκπαιδευτικών	2,87	1,29805
Ιδιωτικοί φορείς	2,34	1,19178

Σχετικά με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο παρόν ή στο μέλλον οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν 'πρακτικές' για τη βελτίωση των παρεχόμενων γνώσεων όπως είναι οι Νέες Τεχνολογίες, οι Παιδαγωγικές γνώσεις, η Διδακτική των γνωστικών αντικειμένων, η Αξιολόγηση. Στον πίνακα 3, αποτυπώνονται οι σχετικές εκτιμήσεις από τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων (N=76)»

	Mean	Std. Deviation
Διδακτική μαθημάτων	4,32	,80891
Νέες τεχνολογίες	4,32	,84166
Παιδαγωγικά	4,21	,87481
Διαχείριση ειδικών μαθησιακών αναγκών	4,05	,89887
Έλεγχος τάξης, πειθαρχία και δημιουργία θετικού κλίματος για επιτυχή μαθησιακή διαδικασία	3,89	,98061
Υποστήριξη σε θέματα ατομικής βελτίωσης	3,79	,81067
Ενημέρωση και προετοιμασία για προσαρμογή στον χώρο εργασίας	3,68	,84166
Επιτυχείς σχέσεις και επικοινωνία με γονείς και συναδέλφους	3,63	1,10089
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	3,50	1,13304
Προετοιμασία στη συνεργασία με την τοπική κοινωνία	2,95	,92845

Μια ενδιαφέρουσα εικόνα προκύπτει από τις απόψεις τους αναφορικά με τη χρονική περίοδο διεξαγωγής των επιμορφώσεων. Κατά γενική ομολογία οι θερινές παύσεις από την εργασία κρίνονται αναγκαίες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανακτήσουν τη δυναμική τους και να παρουσιασθούν έτοιμοι με την έναρξη της σχολικής χρονιάς (μ.ο.= 1,87 σ= 1,18939). Έτσι, ενώ αιτούνται τακτική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας (μ.ο.= 4.24 σ= 0,88330), μοιάζει να έχουν καταλήξει σε μια μάλλον πρόιμη διεξαγωγή της, ακριβώς με το πέρας των σπουδών (μ.ο.= 3.48 σ= 1,20218) και πριν αναλάβουν καθήκοντα (μ.ο.= 3.68 σ= 1,16492), αλλά με τον όρο να υλοποιείται εντός του υποχρεωτικού ωραρίου και με απαλλαγή από τα εργασιακά τους καθήκοντα (μ.ο.= 4.03 σ= 0,99964).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότερη χρονική περίοδο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων (N=76)»

	Mean	Std. Deviation
Σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του διαδρομής	4,24	,88330
Με απαλλαγή από τα εργασιακά καθήκοντα	4,03	,99964
Πριν την έναρξη της σχολικής	3,68	1,16492

δραστηριότητας		
Αμέσως μετά τη βασική εκπαίδευση	3,48	1,20218
Πέραν του υποχρεωτικού ωραρίου	2,66	1,25798
Κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών	1,87	1,18939

Παράλληλα, όλες οι εκδοχές-μορφές της επιμόρφωσης κρίνονται κατάλληλες για την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης χωρίς να ξεχωρίζει ιδιαίτερα καμία στις προτιμήσεις τους.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότερη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων (N=76)»

	Mean	Std. Deviation
Προαιρετική επιμόρφωση	3,76	1,10121
Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση με ενδιάμεσες συναντήσεις	3,53	1,05873
Ενδοϋπηρεσιακή	3,47	1,05873
Σεμινάρια σε άλλους χώρους	3,45	,86046
Κατ' οίκον μελέτη (αυτομόρφωση)	3,16	1,10347
Υποχρεωτική επιμόρφωση	3,11	1,13398
Εισαγωγική επιμόρφωση	3,05	1,08919

Καταλήγοντας, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι υπάρχουν τομείς της επαγγελματικής ανάπτυξης που ευεργετούνται αρκετά από διαρκή επιμορφωτικά προγράμματα, όπως η διεύρυνση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων ($\mu.o.= 3,45$ $\sigma= 1,24548$), η απόκτηση νέων γνώσεων ή ο εκσυγχρονισμός του γνωστικού τους υπόβαθρου ($\mu.o.= 3,45$ $\sigma= 1,17858$ και $\mu.o.= 3,45$ $\sigma= 1,05772$ αντίστοιχα). Την ίδια στιγμή, είναι τα ίδια επιμορφωτικά προγράμματα που δεν αποφέρουν πρόσθετες οικονομικές απολαβές στους επιμορφωμένους ($\mu.o.= 1,87$ $\sigma= 1,06976$) και δεν καθορίζουν δυνάμει αλλαγές στην επαγγελματική τους εικόνα, όπως αποκρυσταλλώνεται στην άποψη περί κύρους -επαγγελματικού και κοινωνικού- ($\mu.o.= 2,37$ $\sigma= 1,21746$ και $\mu.o.= 2,47$ $\sigma= 1,26783$ αντίστοιχα). Ως ευτύχημα μπορεί μόνο να ιδωθεί η συμφωνία στο γεγονός ότι η συμμετοχή σε παρόμοιες δράσεις επιφέρει μια προσωπική ικανοποίηση, εφόσον έτσι διασφαλίζεται και μια εσωτερική κινητοποίηση ($\mu.o.= 3,42$ $\sigma= 1,19981$).

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τομείς της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (N=76)»

	Mean	Std. Deviation
Διεύρυνση παιδαγωγικών δεξιοτήτων	3,45	1,24548
Αναβάθμιση παρεχόμενου διδακτικού έργου	3,45	1,17858
Εκσυγχρονισμός γνωστικού υπόβαθρου	3,45	1,05772
Προσωπική ικανοποίηση	3,42	1,19981
Κατανόηση εκπαιδευτικών αλλαγών	3,34	1,09733
Κοινωνικό κύρος	2,47	1,26783
Επαγγελματική ανέλιξη	2,37	1,26108
Επαγγελματικό κύρος	2,37	1,21746
Οικονομικά οφέλη	1,87	1,06976

Για τη διαπίστωση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο αντιλήψεων και στα δημογραφικά

στοιχεία 'χρόνια υπηρεσίας' και 'φύλο', διεξήχθη έλεγχος γραμμικής συσχέτισης (Linear Bivariate Correlation). Στους πίνακες 7 και 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για το σύνολο του δείγματος (N=76).

Αναφορικά με το 'φύλο', φαίνεται ότι οι γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες συμμετέχοντες εμπιστεύονται τους συμβούλους στη διεξαγωγή επιμορφώσεων ($r=0.337^*$ σε ένα επίπεδο σημαντικότητας $p=0.05$, $sig=0.039$), ενώ, παράλληλα, θεωρούν ότι τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν στην προετοιμασία για τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και βοηθούν στον έλεγχο-πειθαρχία της τάξης και στη δημιουργία θετικού κλίματος για επιτυχή μαθησιακή διαδικασία ($r=0.345^*$, με $p=0.05$, $sig=0.034$ και $r=0.326^*$, $p=0.05$, $sig=0.046$ αντίστοιχα).

Πίνακας 7: Διμεταβλητές συσχετίσεις δηλώσεων ερωτηματολογίου αντιλήψεων εκπαιδευτικών με τη δημογραφική μεταβλητή «φύλο» Kendal's Tau-b (N=76)

		Σχολικοί σύμβουλοι	Προετοιμασία στη συνεργασία με την τοπική κοινωνία	Έλεγχος τάξης, πειθαρχία και δημιουργία θετικού κλίματος για επιτυχή μαθησιακή διαδικασία
ΦΥΛΟ	Pearson Correlation	,337*	,345*	,326*
	Sig. (2-tailed)	,039	,034	,046
	N	76	76	76

Από την άλλη, αυτό που απορρέει από την ανάγνωση του πίνακα 8 είναι η πιθανή συσχέτιση των 'Ετών Υπηρεσίας' με ενότητες του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί περισσότερο από τους εμπειρότερους εμπιστεύονται την ικανότητα των συναδέλφων τους στη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων ($r=-0.366^*$ σε ένα επίπεδο σημαντικότητας $p=0.05$, $sig=0.024$), προκρίνοντας, παράλληλα, τη συμβολή των προγραμμάτων αυτών σε επίπεδο τόσο επαγγελματικού όσο και κοινωνικού κύρους, ($r=-0,348^*$, με $p=0.05$, $sig=0.032$ και $r=-0.360^*$, $p=0.05$, $sig=0.027$ αντίστοιχα).

Πίνακας 8: Διμεταβλητές συσχετίσεις δηλώσεων ερωτηματολογίου αντιλήψεων εκπαιδευτικών με τη δημογραφική μεταβλητή «Χρόνια Υπηρεσίας» Kendal's Tau-b (N=76)

		Σύλλογοι εκπαιδευτικών	Επαγγελματικό κύρος	Κοινωνικό κύρος
Ετη Υπηρεσίας	Pearson Correlation	-,366*	-,348*	-,360*
	Sig. (2-tailed)	,024	,032	,027
	N	76	76	76

Συζήτηση

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συνηγορεί υπέρ της αναγκαιότητας διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων, τονίζοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη περνά μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση. Το εύρημα συνάδει με τη βιβλιογραφική εμπειρία στην οποία αναδεικνύεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική

τους ανάπτυξη (Δούκας κ.ά., 2008; Καϊμενάκης, 2012; Παζιάνου, 2007; Ταρατόρη, 2000; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007).

Ανάμεσα στους φορείς που θεωρούν ως πλέον κατάλληλους για την υλοποίηση σχετικών δράσεων, το 'χρίσμα' δίδεται πρωτίστως στα Πανεπιστήμια, πιθανόν λόγω αυξημένου επιστημονικού κύρους ή στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), στα οποία, ωστόσο, πάλι μετέχουν Πανεπιστημιακοί, κυρίως, ή και Σχολικοί Σύμβουλοι, συμφωνώντας με τις απόψεις εκπαιδευτικών άλλων ερευνών (Καϊμενάκης, 2012; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Φώκιαλη κ.ά., 2005). Το εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη σχολική μονάδα, πιθανόν, έμμεσα αφορά σε μια ανησυχητική θα έλεγε κανείς αυτοεικόνα, που οι συμμετέχοντες διατηρούν, αναφορικά με την ικανότητά τους να εμπλέκονται σε παρόμοια εγχειρήματα.

Κατά μίαν έννοια, η τελευταία αυτή διαπίστωση ενισχύεται κι από τις προσδοκίες που διατηρούν σχετικά με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο παρόν ή στο μέλλον, σύμφωνα με τις οποίες δίνεται έμφαση σε 'πρακτικές' για τη βελτίωση των παρεχόμενων γνώσεων (π.χ. Νέες Τεχνολογίες, Παιδαγωγικά, Διδακτική, Αξιολόγηση κ.ά.) και όχι σε 'αφορμές' για αυτοβελτίωση και ενδυνάμωση σχέσεων με συναδέλφους ή άλλους. Τα ευρήματα συμφωνούν με άλλες βιβλιογραφικές πηγές, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως θεματική περιοχή τις νέες τεχνολογίες (Δούκας κ.ά., 2008; Φώκιαλη κ.ά., 2005), τα παιδαγωγικά (Δούκας κ.ά., 2008; Παζιάνου, 2007; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007), τα θέματα διδακτικής (Δούκας κ.ά., 2008; Καϊμενάκης, 2012; Παζιάνου, 2007; Ταρατόρη, 2000; Τζεκάκη, 1993; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007).

Μια ενδιαφέρουσα εικόνα προκύπτει από τις απόψεις τους αναφορικά με τη χρονική περίοδο διεξαγωγής των επιμορφώσεων. Προτείνουν να υλοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους διαδρομής, αμέσως μετά τη βασική τους εκπαίδευση, με απαλλαγή από τα εργασιακά τους καθήκοντα και κατά γενική ομολογία οι θερινές παύσεις από την εργασία κρίνονται αναγκαίες. Η θετική άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της διά βίου εκπαίδευσης καθώς και για τον χρόνο που προτιμούν να λαμβάνει χώρα, είναι σύστοιχη με τη βιβλιογραφία (Δούκας κ.ά., 2008; Παζιάνου, 2007; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007; Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011).

Παράλληλα, όλες οι εκδοχές-μορφές της επιμόρφωσης κρίνονται κατάλληλες για την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Καμιά, ωστόσο, δεν διεκδικεί την κορυφή στις προτιμήσεις τους, εφόσον κατά την άποψή τους όλες συμβάλλουν θετικά, είτε είναι εισαγωγικές, υποχρεωτικές, πραγματοποιούνται εξ' αποστάσεως, κατ' οίκον ή εντός υπηρεσίας. Το εύρημα εν μέρει είναι σύστοιχο με τη βιβλιογραφία στην οποία αναδεικνύεται ως καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης η ενδοσχολική (Δούκας κ.ά., 2008; Παζιάνου, 2007).

Εξάλλου, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι υπάρχουν τομείς της επαγγελματικής ανάπτυξης που ευεργετούνται αρκετά από διαρκή επιμορφωτικά προγράμματα. Οι τομείς αυτοί κυρίως είναι η διεύρυνση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων, η απόκτηση νέων γνώσεων ή ο εκσυγχρονισμός του γνωστικού τους υπόβαθρου, ευρήματα σύστοιχα και με τις έρευνες (Ανδρέου, 1997; Κεδράκα, 2008; Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011; Φώκιαλη κ.ά., 2005). Ωστόσο, σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες έρευνες οι εκπαιδευτικοί της οικείας έρευνας θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν αποφέρουν πρόσθετες οικονομικές απολαβές και δεν καθορίζουν την επαγγελματική τους εικόνα.

Το εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμπιστεύονται περισσότερο από τους εμπειρότερους, την ικανότητα των συναδέλφων τους στη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων, δίχως να έχει εκφραστεί εδώ, πιθανόν οφείλεται στην έλλειψη τριβής τους με την ενδοσχολική καθημερινότητα και τον ενθουσιασμό του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, που ευνοεί την αποτύπωση σχετικών θετικών απόψεων. Έτσι, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τους έμπειρους συναδέλφους τους είναι από τους λίγους που αξιολογούν θετικά τη συμβολή των εκάστοτε επιμορφωτικών προγραμμάτων σε επίπεδο τόσο επαγγελματικού όσο και κοινωνικού κύρους, καταδεικνύοντας, ίσως, και τις προσδοκίες τους για τον μελλοντικό σχεδιασμό παρόμοιων δράσεων. Το εύρημα δεν αναδεικνύεται στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία.

Συμπεράσματα

Από την προηγηθείσα ανάλυση συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν στην επιμόρφωση την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία έχει σχέση κυρίως, με τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους στην εκπαιδευτική πράξη. Στο πλαίσιο αυτό, προτιμούν επιμορφωτικά προγράμματα με περιεχόμενο προσαρμοσμένο στις ανάγκες της σύγχρονης τάξης, εφαρμόσιμα στην πράξη, σχεδιασμένα από αξιόπιστους φορείς καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους και μάλιστα με απαλλαγή από τα καθήκοντά τους.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα καθώς και η κοινή παραδοχή των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με την αναγκαιότητα του θεσμού της επιμόρφωσης δύνανται να ληφθούν σοβαρά υπόψη και να αξιοποιηθούν από τους αρμοδίους σε θέματα επιμόρφωσης στη δόμηση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και γενικότερα του σύγχρονου πλουραλιστικού και πολυδύναμου εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε, η επιτυχημένη επιμόρφωση είναι εκείνη που εκφράζει τη σύμπτωση των αποφάσεων των φορέων υλοποίησης με τις προτιμήσεις των τελικών αποδεκτών τους.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α., (1991), "Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία," *Λόγος και Πράξη*, **46**, 76-86.
- Ανδρέου, Α., (1997), "Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών," *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, **44**, 40-43.
- Creswell, J., (2011), "Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας" (μτφ. Ν. Κουβαράκου), Αθήνα, Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1999), "Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: οδηγός του αξιολογητή," Αθήνα, Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ., Α. Βαβουράκη, Μ. Θωμοπούλου, Μ. Kalantzis, Χ. Κούτρα, και Α. Σμυρνιωτοπούλου, (2008), "Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών," στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 357-390, http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deflt_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf [Ανάκτηση: 15/01/2014]
- Καραγεώργος, Δ., (2002), "Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: μια διδακτική προσέγγιση," Αθήνα, Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., (2008), "Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης," Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καϊμενάκης, Η., (2012), "Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η περίπτωση των

- εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χανίων," (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ Πάτρα), Διαθέσιμο από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του ΕΑΠ.
- Κεδράκα, Κ., (2008), "Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας: αρχές, προϋποθέσεις και προτάσεις," *Τα Εκπαιδευτικά*, **87-88**, 111-124.
- Κυριαζή, Ν., (1999), "Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών," Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η., (2005), "Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη," στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 63-81.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1996), "Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών," *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, **89**, 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999), "Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα," στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, και Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Πάτρα, ΕΑΠ, τ.Β', 93-136.
- Εωχέλλης, Π., και Ζ. Παπαναούμ, 2000, "Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000," Θεσσαλονίκη, Action.
- Παζιάνου, Ε., (2007), "Η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση της νήσου Λέσβου," (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ Πάτρα), Διαθέσιμο από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του ΕΑΠ.
- 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, 82-91.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993), "Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας," Αθήνα, Ιδίου.
- Σαΐτης, Χ., (2008), "Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης," Αθήνα, Ιδίου.
- Ταρατόρη, Ε., (2000), "Η συμβολή της επιμόρφωσης στην παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στάσεις των εκπαιδευτικών του Ν. Έβρου (έρευνα)," *Τα Εκπαιδευτικά*, **55-56**, 137-150.
- Τζεκάκη, Μ., (1993), "Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: αξιοποιούμε την προηγούμενη εμπειρία;" *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, **71**, 39-44.
- Τρούλης, Γ., (1985), "Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών," Αθήνα, Δίπτυχο.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ., (2007), "Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας του νομού Αχαΐας," *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, 87-105. http://www.ecedu.upatras.gr/services/people/files_publications/Ifant_i.Vozaitis.2007.pdf [Ανάκτηση: 13/01/2014]
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ., (2013), "Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών," *Νέα Παιδεία*, **146**, 15-44.
- Υφαντή, Α. & Καραντζής, Ι., (2007), "Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δια βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας," *Επιστήμες Αγωγής*, **1**, 23-44.
- Υφαντή, Α. & Φωτοπούλου, Β., (2011), "Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη, Μια εμπειρική μελέτη," *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, **4**, 70-83.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουσιδου, Μ. & Λέφας, Ε., (2005), "Ζήτηση για επιμόρφωση: οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών," στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 82-91.