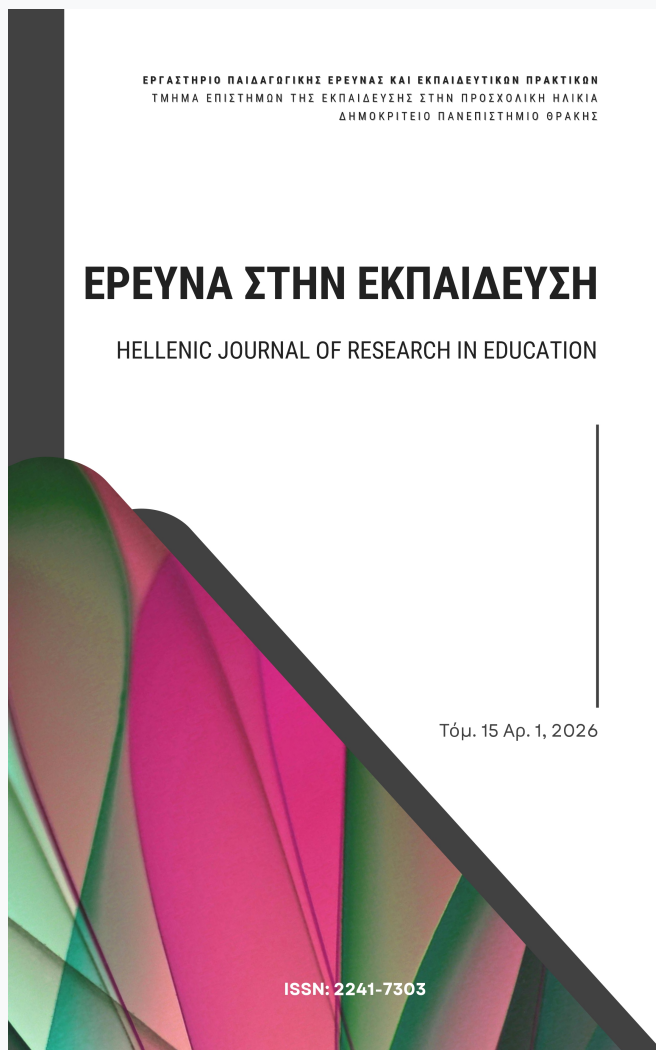


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 15, Αρ. 1 (2026)

Τόμος 15, Αριθμός 1, 2026



Ποιοτική διερεύνηση του σχεδιασμού της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα

Μαρία Τζώτζου

doi: [10.12681/hjre.44073](https://doi.org/10.12681/hjre.44073)

Copyright © 2026, Μαρία Τζώτζου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τζώτζου Μ. (2026). Ποιοτική διερεύνηση του σχεδιασμού της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 15(1), 50–67. <https://doi.org/10.12681/hjre.44073>

Ποιοτική διερεύνηση του σχεδιασμού της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα

Μαρία Δ. Τζώτζου

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα χρειάζεται να εστιάζει τόσο στην επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, όσο και στη διεύρυνση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής μέσα από την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων προς ενίσχυση του επαγγελματισμού τους, σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις και επιταγές. Σκοπός της μελέτης είναι η ποιοτική διερεύνηση του σχεδιασμού της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δημόσιας δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο, λαμβάνοντας υπόψη τις κατευθυντήριες γραμμές ευρωπαϊκών και άλλων υπερεθνικών οργανισμών, ως απόρροια των διεθνών εξελίξεων και ανακατατάξεων. Διερευνάται εάν ο σχεδιασμός της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης περιλαμβάνει (α) επικαιροποιημένη στοχοθεσία όσον αφορά τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με δεξιότητες και ικανότητες προσαρμοσμένες στον νέο πολυδιάστατο ρόλο τους και (β) επικαιροποιημένο περιεχόμενο όσον αφορά την κατάρτιση σε νέα θεματικά πεδία που συνδέονται με σύγχρονες κοινωνικο-εκπαιδευτικές προκλήσεις της σχολικής εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα. Η ποιοτική έρευνα διενεργήθηκε μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ70 σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας. Πριν τη διεξαγωγή των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων καταρτίστηκε ο οδηγός της συνέντευξης με πιλοτική εφαρμογή ενώ για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων των συνεντεύξεων, ο σχεδιασμός της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης χαρακτηρίζεται από αδυναμίες και ελλείμματα, καθώς αφενός δεν θέτει στόχους επικαιροποιημένους και προσανατολισμένους στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα με αποτέλεσμα να μην εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση σύγχρονων εκπαιδευτικών προβλημάτων και αφετέρου δεν περιλαμβάνει επικαιροποιημένο περιεχόμενο με θεματικά πεδία που συνδέονται με τις προκλήσεις της σχολικής εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα. Το έλλειμμα στόχευσης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα που συνδέεται με την αγνόηση των πραγματικών προβλημάτων της σχολικής τάξης και του ελληνικού δημόσιου σχολείου επισημαίνεται εμφατικά από τους εκπαιδευτικούς-πληροφορητές των συνεντεύξεων, καθώς επίσης η αμιγώς θεωρητική στόχευση του σχεδιασμού της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης μέσα από μία επιφανειακή επιμορφωτική προσέγγιση καίριων σύγχρονων παιδαγωγικών θεμάτων. Η παρούσα ποιοτική μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη για αναμόρφωση του σχεδιασμού της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα μέσα από τη διαρκή επικαιροποίηση της στοχοθεσίας και του περιεχομένου της παρεχόμενης επιμόρφωσης, σε άμεση συνάφεια με τις σύγχρονες κοινωνικο-εκπαιδευτικές προκλήσεις, και με σημείο αναφοράς τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου δημόσιου σχολείου, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στην κατάρτισή τους σε επίκαιρα θεματικά πεδία, μεριμνώντας τόσο για την αναγκαία σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, όσο και για τη συστηματική διερεύνηση των πραγματικών αναγκών εκπαιδευτικών και σχολείων.

Abstract

In-service teacher training in the 21st century needs to focus both on updating teachers' knowledge and skills and on broadening their educational practice through the acquisition of new and expanded competencies aimed at strengthening their professionalism, in line with international trends and imperatives. The purpose of this study is the qualitative investigation of designing in-service training provided to teachers in public primary education in terms of its objectives and content, taking into consideration the guidelines of European and other supranational organizations, as a result of international developments and changes. It investigates whether the design of in-service teacher training includes: (a) updated objectives regarding the provision of skills and

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Μαρία Δ. Τζώτζου, email: m.tzotzou@upatras.gr

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

competences adapted to teachers' new multidimensional role, and (b) updated content concerning training in new thematic areas related to contemporary socio-educational challenges of the 21st-century school education. The qualitative research was conducted through individual semi-structured interviews with ten in-service primary education teachers (PE70 specialization) working in schools in the region of Aitolokarnania. Prior to the interviews, an interview guide was developed and piloted, while qualitative data were analyzed using thematic content analysis. According to the participants' responses, the design of in-service training is characterized by weaknesses and deficiencies. On the one hand, it does not set updated objectives aligned with the 21st-century challenges and the contemporary educational reality, resulting in teachers not being equipped with the skills required for the effective management of contemporary educational issues. On the other hand, it does not include updated content with thematic fields linked to the challenges of 21st-century school education. The lack of focus on contemporary educational reality -associated with the neglect of the actual problems of the classroom and the Greek public school- is strongly emphasized by the participating teachers. Additionally, the design of in-service training is criticized for its purely theoretical orientation, reflected in a superficial approach to critical contemporary pedagogical issues. This qualitative study highlights the need to reform the design of in-service teacher training in the 21st century through the continuous updating of its objectives and content, in direct relation to contemporary socio-educational challenges. It emphasizes the importance of aligning training with the characteristics of the modern public school context, focusing on the development of teachers' contemporary skills and their training in modern thematic areas, ensuring both the necessary link of theory to practice and the systematic investigation of the real needs of teachers and schools.

© 2026, Μαρία Δ. Τζώτζου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, στοχοθεσία, περιεχόμενο, κοινωνικο-εκπαιδευτικές προκλήσεις 21^{ου} αιώνα, ποιοτική διερεύνηση

Key words: in-service training, objectives, content, 21st-century socio-educational challenges, qualitative research

1. Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα καλείται να βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση και ετοιμότητα προκειμένου να διαχειριστεί τις διαρκώς αναδυόμενες εκπαιδευτικές προκλήσεις και απαιτήσεις λόγω των συντελούμενων αλλαγών στο ρευστό κοινωνικο-εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, οι οποίες κατά βάση συνδέονται με την παγκοσμιοποίηση, την οικονομική κρίση, την εξάπλωση της βίας, την ψηφιακή επανάσταση και τις αυξανόμενες μεταναστευτικές ροές (Ghosn-Chelala, 2020· OECD/E.C., 2010· Szelei & Alves, 2018· Tzotzou et al., 2024). Δεδομένου όμως ότι οι απαιτήσεις δεν εστιάζουν πλέον στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά σε γνώσεις και δεξιότητες που συνδέονται με τις σύγχρονες κοινωνικο-εκπαιδευτικές προκλήσεις και διεθνείς τάσεις, η στοχοθεσία και το περιεχόμενο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών χρειάζεται να επικαιροποιηθούν προκειμένου να καταστεί ικανός ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στον νέο πολυδιάστατο και πολυσύνθετο ρόλο του (European Commission, 2002· European Commission/EACEA/Eurydice, 2015· OECD/E.C., 2010· Tzotzou & Poulou, 2023· Tzotzou et al., 2021).

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής μελέτης είναι να διερευνηθεί ο σχεδιασμός της θεσμικά παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ως προς τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο, καθώς, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, ελάχιστος αριθμός μελετών, κατά βάση ξένων ερευνητών, διερευνά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις διεθνείς τάσεις και σύγχρονες προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα κάνοντας αναφορά, είτε στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που χρειάζεται να αναπτύξει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός (Jan, 2017· Szelei et al., 2020) είτε σε επίκαιρα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα (Ghosn-Chelala, 2020· Jan, 2017· Καραγιάννη, 2018· Κυρίμη, 2018· Lagace et al., 2016· Pereira, 2013· Szelei et al., 2020).

Διερευνάται εάν η στοχοθεσία και το περιεχόμενο της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που έχουν λάβει έως σήμερα οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας δημοτικής εκπαίδευσης από θεσμούς και φορείς εποπτευόμενους από το υπουργείο παιδείας (ΙΕΠ, στελέχη εκπαίδευσης, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ΠΕΚΕΣ, κ.ά.), ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικο-εκπαιδευτικές προκλήσεις σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις και επιταγές. Στο πλαίσιο διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων, τα υποκείμενα-πληροφορητές προσκλήθηκαν να καταθέσουν τις αντιλήψεις τους από την εμπειρία τους στο πλαίσιο της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συνολικά, δηλαδή καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου τους στη δημόσια εκπαίδευση, από θεσμούς και φορείς που είτε εξακολουθούν να υφίστανται είτε έχουν καταργηθεί, κατά την παρούσα φάση δημοσίευσης των αποτελεσμάτων της ποιοτικής μελέτης.

Ειδικότερα, διερευνάται ο σχεδιασμός της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ως προς τις εξής δύο διαστάσεις/παραμέτρους: (α) ως προς την επικαιροποιημένη στοχοθεσία όσον αφορά τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με δεξιότητες και ικανότητες προσαρμοσμένες στον νέο πολυδιάστατο ρόλο που καλούνται να εκπληρώσουν (κριτική / συνεργατική / προσαρμοστική ικανότητα, ικανότητα λήψης αποφάσεων / επίλυσης προβλήματος, ψηφιακές δεξιότητες, κ.ά.) και (β) ως προς το επικαιροποιημένο περιεχόμενο όσον αφορά την κατάρτιση σε νέα θεματικά πεδία που συνδέονται με σύγχρονες κοινωνικο-εκπαιδευτικές προκλήσεις και πραγματικά ζητήματα της σχολικής εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα, σύμφωνα με τις εκθέσεις ευρωπαϊκών και άλλων υπερεθνικών οργανισμών, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η εκπαίδευση για την πολιτειότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, η πρόληψη και διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, όσον αφορά το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, ο νόμος 4823/2021 δεν περιλαμβάνει άρθρα και διατάξεις για τον σχεδιασμό της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ως προς τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο. Τα άρθρα 95 και 96 του Ν. 4823/2021 εισάγουν και περιγράφουν συνοπτικά τον θεσμό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως διαδικασίας με προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και το άρθρο 10 περιλαμβάνει μία γενικόλογη αναφορά στον επιμορφωτικό ρόλο του Συμβούλου Εκπαίδευσης που όμως δεν αποτελούν αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

Στις ενότητες που ακολουθούν, αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας όσον αφορά βασικές πτυχές της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα, όπως η υποστήριξη του πολυδιάστατου ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού, δίνοντας έμφαση στον σχεδιασμό ως προς τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Στη συνέχεια αναπτύσσεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης (ερευνητικά ερωτήματα, μέθοδος, ερευνητικό εργαλείο, τεχνική ανάλυσης δεδομένων, πληθυσμός-στόχος, δειγματοληψία, ταυτότητα δείγματος) και ακολουθούν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα, η συζήτηση σε σχέση με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών εμπειρικών μελετών, οι περιορισμοί και τα συμπεράσματα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο -βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα

Στον 21^ο αιώνα η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση καλείται να ενισχύσει και να υποστηρίξει τον πολυδιάστατο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, όχι μόνο για την ομαλή μαθησιακή πορεία και πρόοδο των μαθητών, αλλά πρωτίστως, και κυρίως, για την επιτυχή κοινωνική και επαγγελματική τους ενσωμάτωση στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, δρώντας ως ο διαμεσολαβητής μεταξύ ενός ταχέως μεταβαλλόμενου και εξελισσόμενου κόσμου και των μαθητών του που πρόκειται να εισέλθουν σε αυτόν ως αυριανοί ενήλικες και ενεργοί παγκόσμιοι πολίτες (Guo, 2013· Holden & Hicks, 2007· Καλογρίδη, 2022· Larsen & Faden, 2008· Longview Foundation, 2008· Mason, 2000· McLean & Cook, 2011· Pike, 2008· Tzotzou & Poulou, 2023· UNESCO, 2013). Λόγω των ραγδαίων κοινωνικο-οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων, αντιμετωπίζεται ως σημαντική παράμετρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ενώ η μορφή και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων διευρύνονται και προσαρμόζονται στο σύγχρονο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αξιοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία και πλατφόρμες που προσφέρουν ευελιξία, όπως η χρήση συστημάτων εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης (MOOCs) και η πλατφόρμα σύγχρονης/ασύγχρονης επιμόρφωσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)

που παρέχει υλικό, αποθετήρια και δράσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε επίκαιρα θεματικά πεδία (π.χ. εργαστήρια δεξιοτήτων, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συμπεριληπτική εκπαίδευση, αντιμετώπιση ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού).

Σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαθέτει την απαιτούμενη ευελιξία και ετοιμότητα προκειμένου να ανταποκριθεί στις ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνικο-οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που συνεπάγονται νέες προκλήσεις και σύνθετες απαιτήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Commission of the European Communities, 2000). Οφείλει να αναπτύξει στη διάρκεια της επαγγελματικής του διαδρομής γνώσεις και δεξιότητες που συνδέονται με τις συντελούμενες αλλαγές στο επάγγελμα με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής όσον αφορά τον νέο διαφοροποιημένο ρόλο του ως καθοδηγητή, μέντορα και διαμεσολαβητή για την ενθάρρυνση τόσο της ενεργητικής, όσο και της συνεργατικής μάθησης (Tzotzu & Poulou, 2023· Tzotzu et al., 2021). Ευρωπαϊκοί θεσμοί υπογραμμίζουν την ανάγκη για σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με την ταυτόχρονη ενίσχυση της κριτικής σκέψης αλλά και της μεταγνωστικής ικανότητας, δηλαδή του *να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις* (Commission of the European Communities, 2000· European Commission, 2012). Την αναγκαιότητα ανανέωσης και επικαιροποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων, τόσο των νέων, όσο και των ώριμων ηλικιακά εκπαιδευτικών, υπογραμμίζει και ο ΟΟΣΑ (2011) επισημαίνοντας πως χρειάζεται να υπάρξει διασύνδεση με τις δομικές αλλαγές που συντελούνται στο συγκείμενο της εκπαίδευσης και αφορούν τη γνωστική εξειδίκευση, την ικανότητα αξιοποίησης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ), την προσαρμοστικότητα, τη συνεργατικότητα και την ικανότητα δικτύωσης των εκπαιδευτικών. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στα ευρωπαϊκά κράτη θα πρέπει να εξυπηρετεί ορισμένες βασικές αρχές, όπως η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η ισορροπία ανάμεσα στην παιδαγωγική κατάρτιση και την κατάρτιση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών του 21^{ου} αιώνα (Commission of the European Communities, 2007).

2.2 Σχεδιασμός της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στον 21^ο αιώνα

2.2.1 Στοχοθεσία

Μέσα στο σύγχρονο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικο-εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση χρειάζεται να στοχεύει στην επαύξηση των ικανοτήτων που ήδη κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και στην ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, συμβατών με τη μετα-νεωτερική πραγματικότητα προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα (European Commission/Directorate-General for Education and Culture, 2002· European Commission, 2012· OECD, 2016a, 2016b· Τζώτζου, 2022· Tzotzu & Poulou, 2023· UNESCO 2018). Σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, απαιτείται όχι μόνο η απόκτηση νέων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων αλλά και η διαρκής ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των σύγχρονων εκπαιδευτικών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007). Οι δεξιότητες (skills) αποτελούν συγκεκριμένες, παρατηρήσιμες και μετρήσιμες ικανότητες που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εκτελεί καθημερινά το έργο του για την επίτευξη καθηκόντων, την επίτευξη αποτελεσμάτων και την επίλυση προβλημάτων (γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές δεξιότητες) ενώ οι ικανότητες (competences) περιγράφονται ως ένα ευρύτερο ολοκληρωμένο σύνολο που περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις/συμπεριφορές προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει σε σύνθετες ή/και απρόβλεπτες καταστάσεις σε πραγματικές συνθήκες με υπευθυνότητα και αυτονομία (European Council 2018· OECD 2019).

Οι ικανότητες-κλειδιά που έχουν προσδιοριστεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως συναφείς τόσο με τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, όσο και με την εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα είναι οι ψηφιακές δεξιότητες, η ικανότητα της καινοτομίας, η ικανότητα του *μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, οι κοινωνικές και πολιτειακές ικανότητες οι οποίες συνδέονται με την ανάπτυξη και άλλων επιμέρους ικανοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση της αβεβαιότητας και η λήψη αποφάσεων (European Commission, 2012). Ιδιαίτερα σημαντική μάλιστα θεωρείται η μετα-ικανότητα του *να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις* που συνδέεται με την προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα της κοινωνίας

της γνώσης και της πληροφορίας (European Commission, 2006). Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα χρειάζεται (α) να διαχειρίζεται επιδέξια τις κοινωνικές αλλαγές δημιουργώντας προς όφελος των μαθητών νέα μαθησιακά αποτελέσματα που συνδέονται με τη διαβίωση σε ένα πολυπολιτισμικό, ενταξιακό και ανεκτικό περιβάλλον αλλά και με την ανάπτυξη ικανοτήτων/δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ‘κοινωνία της γνώσης’, (β) να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις πολυπολιτισμικές τάξεις και να λειτουργεί μέσα σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, επιδιώκοντας τη συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους του, (γ) να αξιοποιεί πλήρως τις ΤΠΕ μέσα στη σχολική τάξη, ως αποτελεσματικά εργαλεία επικοινωνίας, που έχουν τη δύναμη να εμπλουτίσουν τη μονοπολιτισμική σχολική ρουτίνα πέρα από γλωσσικούς και πολιτισμικούς φραγμούς και (δ) να αναπτύξει την κριτική ικανότητα των μαθητών του προκειμένου να καταστούν ενεργοί, αυτόνομοι και υπεύθυνοι πολίτες του κόσμου (Schratz, 2014).

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης σύγχρονων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία και από προγενέστερες εμπειρικές μελέτες. Τα δευτερογενή δεδομένα ποιοτικής έρευνας του Jan (2017) που προέρχονται από την επεξεργασία στοιχείων της διεθνούς βιβλιογραφίας (επιστημονικά άρθρα, ιστοσελίδες και επίσημες εκθέσεις διεθνών οργανισμών) καταγράφουν την ανάγκη ο εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα να αναπτύξει σύγχρονες δεξιότητες, όπως η *διαπολιτισμική δεξιότητα* μέσα από την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικών διαφορών και πολυπολιτισμικότητας, η *ικανότητα του ‘σκέπτεσθαι’ ως παγκόσμιος πολίτης*, η *ψηφιακή δεξιότητα*, η *δεξιότητα ανάπτυξης συνεργασιών και συμπράξεων* εντός και εκτός των τειχών της σχολικής τάξης και η *ικανότητα της συνεργασίας*. Σε άλλη ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς στον Καναδά, οι Lagace et al. (2016) καταγράφουν αφενός τις νέες επαγγελματικές και παιδαγωγικές ικανότητες που απαιτείται να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός για να δραστηριοποιηθεί μέσα στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αρχής γενομένης από την κατανόηση του διεθνοποιημένου πλαισίου της σύγχρονης εκπαίδευσης, όπως η *διαπολιτισμική δεξιότητα*, η *ικανότητα προσαρμοστικότητας*, η *ικανότητα της συνεργασίας*, η *ικανότητα για αλλαγή*, η *ικανότητα της ανοιχτής σκέψης*, αφετέρου την απουσία της απαιτούμενης υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να δηλώνουν πως δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο νέο και διαρκώς μεταβαλλόμενο διεθνές κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον.

2.2.2 Περιεχόμενο

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπογραμμίζεται ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα χρειάζεται να προσαρμοστεί στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα αναγνωρίζοντας και λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την αλληλεπίδραση σχολείου και κοινωνίας, δηλαδή τις αλλαγές που συντελούνται στη σύνθεση της σχολικής τάξης αλλά και τις σύγχρονες απαιτήσεις που απορρέουν από το διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Ασημάκη, 2005· Bjekić et al., 2014· Γιαννοπούλου, 2004· Γρίβα, 2005· Ghosn-Chelala, 2020· Harju & Niemi, 2016· Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2012· Καραγιάννη Γ., 2018· Κυρίμη, 2018· Νάσαινας, 2006· Öztaşkin, 2010· Παπαδοπούλου Μ., 2013· Pang et al., 2016· Pereira, 2013· Szelei & Alves, 2018· Symeou et al., 2009). Διεθνείς παιδαγωγικές τάσεις στη διδασκαλία τις τελευταίες δεκαετίες προκρίνουν τις μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθόδους στη σχολική τάξη που αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους για ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία με γνώμονα την επίτευξη σύγχρονων γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών στόχων (Good, Wiley & Florez, 2009· Zembylas, 2004). Η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση χρειάζεται να εστιάσει σε νέα θεματικά πεδία, όπως οι *σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις*, που θα αναδεικνύουν τον διαμεσολαβητικό και διευκολυντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tzotzou & Poulou, 2023· Tzotzou et al., 2021).

Ειδικότερα, όσον αφορά τον σχεδιασμό του περιεχομένου της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα, χρειάζεται να δοθεί έμφαση (α) στη *διαφοροποιημένη διδασκαλία* που ανταποκρίνεται στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών για την άρση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων αλλά και σε θέματα της σύγχρονης παιδαγωγικής που αφορούν την εκτίμηση της ετερογένειας και την αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών πολυπολιτισμικών τάξεων μέσα από την προώθηση της κοινωνικής μάθησης, την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας (Tzotzou et al., 2024· Uzerli & Kerger, 2010), (β) στην *ψηφιακή κατάρτιση* των εκπαιδευτικών προκειμένου ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να εξοικειωθεί

με την ψηφιακή πραγματικότητα αξιοποιώντας τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη προς όφελος των μαθητών του, μέσα από την ενθάρρυνση και καθοδήγηση στην αναζήτηση της γνώσης, στην αποκωδικοποίηση, την αξιολόγηση και την εμπέδωσή της (Ananiadou and Claro, 2009· OECD, 2016a· UNESCO, 2015), (γ) στη *διαπολιτισμική εκπαίδευση* για την πρόληψη και αντιμετώπιση των διακρίσεων προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για τη διαμόρφωση των κατάλληλων στάσεων και συμπεριφορών ενάντια στον ρατσισμό και τη ξеноφοβία αλλά και για να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά σχολικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από υψηλή εθνο-πολιτισμική ετερογένεια (European Commission, 2007· ΟΕΠΕΚ, 2007· UNESCO, 2014), (δ) στην *πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού* μέσα από την κατάλληλη ψυχοπαιδαγωγική επιμορφωτική υποστήριξη για να κατανοήσουν την πολυδιάστατη φύση του φαινομένου και να δράσουν αποτελεσματικά εφαρμόζοντας κατάλληλες τεχνικές και παρεμβάσεις (Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2017· Rosen, Scott & DeOrnellas, 2017), (ε) στην ευαισθητοποίηση για τα *ανθρώπινα δικαιώματα* που συνδέονται με θεμελιώδεις διαχρονικές αξίες, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η δημοκρατία, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ισότητα, η αλληλεγγύη και η ειρήνη, προκειμένου να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να προωθήσουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αρχές και κανόνες, αξίες και μηχανισμούς που θεμελιώνουν την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (OECD, 2018· UNESCO, 2014), (στ) στην *εκπαίδευση για την πολιτειότητα* προκειμένου να εφοδιάσουν τις νέες γενιές με αρχές, αξίες και γνώσεις που θα επιτρέψουν την ανάληψη κοινωνικής δράσης και ευθύνης για τη διασφάλιση της ειρήνης και της ευημερίας της τοπικής και παγκόσμιας κοινότητας (OECD, 2018), (ζ) στις *εκπαιδευτικές καινοτομίες* που θα επιτρέψουν τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας, της μάθησης και της σχολικής εκπαίδευσης γενικότερα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και στις ανάγκες των μαθητών, συμβάλλοντας καθοριστικά στο να γίνουν ενεργοί, δημιουργικοί και δυναμικοί πολίτες του 21^{ου} αιώνα (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka & Punie, 2010· UNESCO, 2018).

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο

3.1 Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της ποιοτικής έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον σχεδιασμό της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, ως προς τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο, λαμβάνοντας υπόψη τις διεθνείς τάσεις και επιταγές υπό το πρίσμα των κοινωνικο-εκπαιδευτικών προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα. Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Ο σχεδιασμός της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης:

(Ερ. 1) θέτει στόχους επικαιροποιημένους και προσανατολισμένους στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, εφοδιάζοντας τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση σύγχρονων εκπαιδευτικών προβλημάτων;

(Ερ. 2) περιλαμβάνει επικαιροποιημένο περιεχόμενο με θεματικά πεδία που δίνουν έμφαση στα πραγματικά ζητήματα και στις προκλήσεις της σχολικής εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα;

3.2 Μεθοδολογία -ερευνητικό εργαλείο -ανάλυση δεδομένων

Για τις ανάγκες της μελέτης, επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία ως η πιο κατάλληλη για να εστιάσει στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του υπό διερεύνηση θέματος μέσα από την καταγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των βιωμάτων των ίδιων των εκπαιδευτικών-υποκειμένων της έρευνας, ενθαρρύνοντας μία κατά βάση αναστοχαστική και ερμηνευτική διαδικασία όσον αφορά τη διερεύνηση ζητημάτων που συνδέονται με τον σχεδιασμό της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Cohen et al., 2008).

Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων εφαρμόστηκε η *ατομική ημιδομημένη συνέντευξη* προφορικού λόγου με ερωτήσεις 'ανοικτού' τύπου, επιτρέποντας στον κάθε ερωτώμενο να αναπτύξει βιωματικά και ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις του σε ρέοντα λόγο, δίχως προκαθορισμένες απαντήσεις ή παρεμβάσεις του εξωτερικού παρατηρητή-ερευνητή (Bell, 1997· Cohen et al., 2008). Πριν τη διεξαγωγή των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων καταρτίστηκε ο

‘οδηγός της συνέντευξης’, που περιελάμβανε ένα πλαίσιο ερωτήσεων με σκοπό να στραφεί η προσοχή των ερωτώμενων στην ανάκληση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών που στην προκειμένη περίπτωση συνδέονται με τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Πριν από τις ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, προηγήθηκε η διεξαγωγή δοκιμαστικής συνέντευξης κατά το στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής-προέρευνας με δύο εθελοντές εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ70 του πληθυσμού-στόχου.

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) που περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των βασικών θεμάτων που αναδύονται από τις απαντήσεις των υποκειμένων των συνεντεύξεων (Cohen et al., 2008· Faulkner et al., 1999· Τσιώλης, 2014).

3.3 Πληθυσμός- δειγματοληψία - ταυτότητα δείγματος

Τον πληθυσμό-στόχο αποτέλεσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ΠΕ70-Δάσκαλοι δημοσίων δημοτικών σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας, εκ των οποίων δέκα εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ως δείγμα, δηλαδή ως υποκείμενα-πληροφορητές για τη διενέργεια των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η *σκόπιμη δειγματοληψία μη πιθανοτήτων* προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα δείγμα που να αντικατοπτρίζει από πολλές απόψεις τον πληθυσμό-στόχο, εξυπηρετώντας ταυτόχρονα τον σκοπό της έρευνας (Cohen et al., 2008). Η δειγματοληψία σκοπιμότητας, γνωστή και ως ‘δειγματοληψία κρίσης’, χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη ενός αποτελεσματικού στοχευμένου μικρού αριθμητικά δείγματος που πληροί σαφή κριτήρια για να εξυπηρετήσει τον σκοπό της έρευνας όσον αφορά τη διεξοδική διερεύνηση αντιλήψεων των υποκειμένων (Bell, 1997· Cohen et al., 2008· Κατσίλλης, 2006). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν τα υποκείμενα της ποιοτικής έρευνας και συμμετείχαν στις ατομικές συνεντεύξεις δεν έχουν επιλεγεί τυχαία από το σύνολο του πληθυσμού-στόχου, αλλά μέσα από έναν κύκλο γνωριμιών σε επαγγελματικό, συναδελφικό και διαπροσωπικό επίπεδο για να υπάρξει μία, κατά το δυνατόν, αναλογική εκπροσώπηση ως προς το φύλο και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αλλά και για να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαθέτουν την επαγγελματική εμπειρία, την απαιτούμενη επικοινωνιακή, διαλεκτική και εκφραστική δεξιότητα, καθώς επίσης μία συγκροτημένη προσωπικότητα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις μίας ποιοτικής συνέντευξης (Cohen et al., 2008).

Όσον αφορά την ταυτότητα του δείγματος, από τους δέκα ερωτώμενους οι επτά είναι γυναίκες και οι τρεις άνδρες, προερχόμενοι από διάφορες ηλικιακές ομάδες. Τέσσερις ερωτώμενοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60, πέντε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 και μία εκπαιδευτικός στην ηλικιακή ομάδα 30-40. Οι οκτώ από τους δέκα συμμετέχοντες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και μία εκπαιδευτικός διαθέτει δεύτερο βασικό πτυχίο. Πέντε εκπαιδευτικοί-υποκείμενα έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία 16-20 έτη, τρεις έχουν προϋπηρεσία >31 ετών, μία εκπαιδευτικός 11-15 έτη και άλλη μία 6-10 έτη ενώ από τους δέκα συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι οκτώ είναι μόνιμοι και οι δύο αναπληρωτές. Για λόγους δεοντολογίας, όσον αφορά ζητήματα ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας, η αναφορά στους δέκα ερωτώμενους γίνεται μέσω κωδικής ονομασίας (Σ1, Σ2, ...Σ10) που επιλέχθηκε με βάση τον ρόλο του συνεντευξιαζόμενου που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως υποκείμενα της ποιοτικής έρευνας, δηλαδή με βάση το αρχικό γράμμα της λέξης *συνεντευξιαζόμενος*.

4. Αποτελέσματα - ποιοτικά δεδομένα ανά ερευνητικό ερώτημα

(Ερ. 1) Η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θέτει στόχους επικαιροποιημένους και προσανατολισμένους στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, εφοδιάζοντας τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση σύγχρονων εκπαιδευτικών προβλημάτων;

Όσον αφορά τη στοχοθεσία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, αναδεικνύεται σοβαρό έλλειμμα ρεαλιστικής και επικαιροποιημένης στοχοθεσίας που συνδέεται αφενός με την απουσία διερεύνησης των σύγχρονων αναγκών των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου, αφετέρου με μία γενική θεωρητική και επιφανειακή προσέγγιση ‘εξιδανίκευσης’ της σχολικής πραγματικότητας με αποτέλεσμα η επιμόρφωση να καθίσταται ουτοπική και ανεδαφική σύμφωνα με τους ερωτώμενους. Σ2: *Λείπει η στοχοθεσία και οι όποιοι στόχοι δεν είναι ρεαλιστικοί γιατί δεν ερευνώνται οι ανάγκες. (...)*

Σ4: Γίνεται μία αποσπασματική προσπάθεια εδώ και δεκαετίες με στόχους που δεν έχουν διαδοχή, στόχους χωρίς αποτέλεσμα, ουδεμία σύνδεση στόχου-αποτελέσματος στην πράξη.

Σ5: Υψηλοί στόχοι και συνδέονται θεωρητικά με τις προκλήσεις αλλά όχι ρεαλιστικοί και με fast track διαδικασίες και βίαιο τρόπο... Στόχοι φαινομενικά επικαιροποιημένοι, π.χ. εργαστήρια δεξιοτήτων (...)

Σ6: ... Πέραν της στοχοθεσίας υπάρχει το ζήτημα των συνθηκών στο δημόσιο σχολείο, δηλαδή οι στόχοι γενικά είναι μη ρεαλιστικοί. (...)

Σ7: Οι στόχοι δεν είναι ρεαλιστικοί και επικαιροποιημένοι (...) Επιμόρφωση ουτοπική και ανεδαφική που αφορά μόνο την ιδανική τάξη αφού δεν λαμβάνεται υπόψη η αλλαγή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, όσον αφορά το μαθητικό δυναμικό, δεν το αγγίζουν.

Σ10: Οι στόχοι της επιμόρφωσης δεν είναι κατά βάση εκπαιδευτικοί, αλλά οικονομικοί, μέσα από μία λογική κονσερβοποίησης χωρίς καμία σύνδεση με τη διαχείριση των σύγχρονων αναγκών εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολείων.

Ένα δεύτερο θέμα που αναδεικνύεται είναι το έλλειμμα στόχευσης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα το οποίο συνδέεται με την αγνόηση των πραγματικών προβλημάτων της σχολικής τάξης και του ελληνικού δημόσιου σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί-πληροφορητές επισημαίνουν αφενός την ανάγκη αποκέντρωσης της στοχοθεσίας με έμφαση στις ιδιαιτερότητες σχολείων ή/και περιοχών, ώστε να μην εξαντλείται σε θεωρίες, γενικότητες και αστοχίες, αφετέρου την ανάγκη να ανταποκρίνεται έγκαιρα και αποτελεσματικά στις σύγχρονες προκλήσεις και εξελίξεις.

Σ2: ... Βάζουν στόχους βάσει θεωρητικών πορισμάτων με αποτέλεσμα να μη συνδέονται με τα πραγματικά προβλήματα της σχολικής τάξης του ελληνικού σχολείου

Σ3: Γενικά άστοχες επιμορφώσεις που δεν είναι στοχευμένες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά υστερόχρονες (...) και δεν προλαβαίνουν τις εξελίξεις ούτε ανταποκρίνονται στις σύγχρονες προκλήσεις.

Σ6: ... Πολύ σπάνια η επιμόρφωση επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου και στις ιδιαιτερότητες σχολείων ή περιοχών, δυστυχώς εξαντλείται σε γενικότητες.

Σ8: ... Οι στόχοι δεν έχουν ιεράρχηση (...) Καμία στόχευση στα προβλήματα του σχολείου, π.χ. σχολική διαρροή, χρειάζεται αποκέντρωση στους στόχους σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Σ9: Η επιμόρφωση δεν στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων του σύγχρονου σχολείου ...

Το τρίτο θέμα που αναδεικνύεται είναι η ανεπαρκής ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στην πράξη με εξαίρεση την ανάπτυξη της ψηφιακής δεξιότητας των εκπαιδευτικών μέσω της παρεχόμενης επιμόρφωσης ΤΠΕ Β' επιπέδου ενώ ταυτόχρονα τα υποκείμενα αναφέρουν ότι λόγω της ανεπάρκειας της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης επιδιώκουν την ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων μέσω αυτοεπιμόρφωσης, αναλαμβάνοντας προσωπική/ατομική πρωτοβουλία.

Σ1: ... Έως ένα μικρό βαθμό αναπτύσσονται δεξιότητες, όπως η ψηφιακή δεξιότητα...

Σ2: ... Δεν αναπτύσσονται δεξιότητες επί της ουσίας, (...) κυριαρχεί ένας ατελείωτος βερμπαλισμός.

Σ5: ... Ουδεμία ουσιαστική συμβολή στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα (...) με εξαίρεση μία αρκετά σοβαρή προσπάθεια που γίνεται μέσω της επιμόρφωσης ΤΠΕ Β Επιπέδου...

Σ6: ... οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αναπτύσσονται ανεπαρκώς. ...

Σ7: ... Βασικά υπάρχει έλλειμμα στοχοθεσίας σε δεξιότητες, (...) μόνο η ψηφιακή δεξιότητα αναπτύσσεται ωστόσο καμία σύνδεση με τα πραγματικά προβλήματα.

Σ8: Ανάπτυξη δεξιοτήτων μόνο με προσωπική πρωτοβουλία. (...) Μόνο ανάπτυξη ψηφιακής δεξιότητας αλλά χωρίς μέσα, μέσω αυτοεπιμόρφωσης με τη χρήση της τεχνολογίας...

Το τέταρτο θέμα που αναδεικνύεται είναι η μονόπλευρη και αμιγώς θεωρητική στόχευση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, με τους εκπαιδευτικούς-πληροφορητές να επισημαίνουν την υπερβολική έμφαση στη θεωρία μέσα από μία πρόχειρη βερμπαλιστική προσέγγιση και διαχείριση σύγχρονων παιδαγωγικών θεμάτων, χωρίς την αναγκαία σύνδεση με την πράξη και την τάξη.

Σ1: ... Ανεδαφικές επιμορφώσεις χωρίς εργαλεία με έμφαση μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο. (...) Πολύ γενική προσέγγιση και διαχείριση της σύγχρονης παιδαγωγικής, χωρίς παραδείγματα και σύνδεση με την τάξη.

Σ2: ... Βάζουν στόχους βάσει θεωρητικών πορισμάτων με αποτέλεσμα να μη συνδέονται με τα πραγματικά προβλήματα της σχολικής τάξης του ελληνικού σχολείου.... (...) κυριαρχεί ένας ατελείωτος βερμπαλισμός.

Σ5: Υψηλοί στόχοι και συνδέονται θεωρητικά με τις προκλήσεις, αλλά όχι ρεαλιστικοί και με fast track διαδικασίες και βίαιο τρόπο. (...) Υπάρχει προοπτική, αλλά απέχει πάρα πολύ από την πράξη. ... Μόνο ιδέες, όχι όμως επί του πρακτέου.

Σ9: ... υπάρχει μεγάλη απόσταση από τη στόχευση για την απόκτηση σύγχρονων δεξιοτήτων ειδικά στην πράξη. Δόθηκε τελευταία έμφαση στη ψηφιακή δεξιότητα λόγω των αναγκών, (...) αλλά πάλι μόνο θεωρητικά, όχι σε πρακτικό επίπεδο.

(Ερ. 2) Η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση περιλαμβάνει επικαιροποιημένο περιεχόμενο με θεματικά πεδία που δίνουν έμφαση στα πραγματικά ζητήματα και στις προκλήσεις της σχολικής εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα;

Όσον αφορά το περιεχόμενο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, καταδεικνύεται καταρχάς έλλειμμα επικαιροποιημένου περιεχομένου με τους εκπαιδευτικούς-πληροφορητές να υπογραμμίζουν ότι η θεματολογία είναι άσχετη και ξεπερασμένη, χωρίς σύνδεση με τη σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να μην επιμορφώνονται σε μείζονα σύγχρονα θέματα (όπως διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχολικός εκφοβισμός, διαφοροποιημένη μάθηση, πολιτειότητα, κ.ά.) τα οποία τίγονται ελάχιστα, πλημμελώς, ακροθιγώς και ανεπαρκώς, θεωρητικά, πρόχειρα και ταχύρρυθμα σύμφωνα με τους ερωτώμενους. Αναφέρουν επίσης ότι καλύπτουν τα κενά στη θεματολογία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είτε με ατομική πρωτοβουλία και αυτοεπιμόρφωση, είτε σε συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Σ1: Ελάχιστα (...) Άσχετη θεματολογία και ξεπερασμένη. (...) Καμία βοήθεια ή υποστήριξη ουσιαστική σε σύγχρονα θέματα, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σ2: Ανεπαρκής θεωρητική προσέγγιση και απουσία σύνδεσης με την πραγματικότητα του σχολείου (...) Περισσότερο έμφαση στις διδακτικές πρακτικές και τα νέα ΑΠΣ βάσει αυστηρού συγκεκριμένου πλαισίου και έλλειμμα σε σύγχρονα θέματα, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο σχολικός εκφοβισμός.

Σ3: Πολλή φιλολογία και πολλά λόγια, άνευ ουσίας και πράξης, για σημαντικά θέματα, όπως δεξιότητες, πολιτειότητα, ανθρώπινα δικαιώματα, ασφάλεια στο διαδίκτυο μέσα από βίντεο κατά βάση (...) fast track διαδικασίες με ανακολουθία (...) Μόνο προσωπική πρωτοβουλία μέσω αυτοεπιμόρφωσης (...) Για παράδειγμα, συνέδρια, όχι από το ίδιο το ΥΠΕΠΘ.

Σ4: Η προσέγγιση σε θεματικές περιοχές, όπως η διαφοροποιημένη μάθηση, τα ΑΠΣ, η ανεστραμμένη τάξη, οι ΤΠΕ Β1 και Β2, τα εργαστήρια δεξιοτήτων, είναι εντελώς θεωρητική. (...) Καμία ουσιαστική επιμορφωτική υποστήριξη για το know-how, μόνη μου το δουλεύω με συναδέλφους.

Σ5: Είναι πολλά τα κενά στη θεματολογία της επιμόρφωσης και δεν δίνεται έμφαση στην ανομοιογένεια του σημερινού σχολείου. Καμία επιμόρφωση στα ανθρώπινα δικαιώματα, μόνο προσωπική πρωτοβουλία και αυτοεπιμόρφωση. (...) Σε γενικές γραμμές γίνεται η 'σπορά' σε κάποια θέματα, όπως οι ΤΠΕ, αλλά μετά εγκατάλειψη.

Σ6: Όχι. (...) Π.χ. καμία επιμόρφωση στην εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση μόνο σε διδακτικές προσεγγίσεις και στις ΤΠΕ.

Σ7: Επανάληψη θεμάτων με αυτά που διδάχτηκα στο πανεπιστήμιο, π.χ. διδακτικές μέθοδοι.

Σ8: Καμία θεματική για σύγχρονα θέματα, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο σχολικός εκφοβισμός και η διαφοροποιημένη μάθηση (...) Καμία οργανωμένη επιμόρφωση, μόνο συζητήσεις άτυπα και βάσει του ενστίκτου και προσωπικής αναζήτησης.

Σ9: Δεν δίνεται έμφαση σε μείζονα θέματα, όπως η διαφοροποιημένη μάθηση, η διαπολιτισμικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός.

Σ10: Πλημμελώς, ακροθιγώς, ανεπαρκώς σε θεματικές ενότητες, όπως σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ΤΠΕ, διαχείριση τάξης (...) κατά βάση ταχύρρυθμη και πολύ πρόχειρη.

5. Συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα της ποιοτικής διερεύνησης του θέματος, τα υποκείμενα των συνεντεύξεων χαρακτηρίζουν τη στοχοθεσία της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ανεδαφική και ουτοπική, καταδεικνύοντας το ζήτημα της ανεπαρκούς ανάπτυξης δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα στην πράξη, με εξαίρεση την ανάπτυξη της ψηφιακής δεξιότητας των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν οι ίδιοι με ατομική πρωτοβουλία μέσω αυτοεπιμόρφωσης να καλύψουν τα κενά της

υφιστάμενης στοχοθεσίας. Δεδομένου ότι προηγούμενες έρευνες δεν εξετάζουν αυτή καθεαυτή τη στοχοθεσία προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε επίπεδο ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δεν μπορούν να συγκριθούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Ωστόσο, ορισμένες μελέτες επισημαίνουν την ανάγκη ανάπτυξης σύγχρονων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό επίπεδο, όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της στοχαστικής ικανότητας, της ικανότητας συνεργασίας, της ψηφιακής δεξιότητας, της προσαρμοστικότητας και της διαπολιτισμικής δεξιότητας (Jan, 2017· Lagace et al., 2016· Szelei et al., 2020· Τζωτζού, 2022· Τζωτζού 2020). Κατ' εξαίρεση, η Ευφραιμίδου (2014) σε έρευνά της που εξετάζει την αποτελεσματικότητα μίας διαδικτυακής επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών, επισημαίνει, μέσα από τα ευρήματα, το έλλειμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων ενώ οι Santamaria & Thousand (2004) τονίζουν τα οφέλη της ανάπτυξης της συνεργατικής ικανότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών με μαθητές μίας ανομοιογενούς τάξης, στο πλαίσιο σχετικής επιμορφωτικής παρέμβασης.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών-πληροφορητών της ποιοτικής έρευνας καταδεικνύουν επίσης έλλειμμα επικαιροποιημένου σχεδιασμού του περιεχομένου της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, χαρακτηρίζοντας εμφατικά τη θεματολογία άσχετη και ξεπερασμένη, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι περιλαμβάνει ελάχιστα, 'πλημμελώς', 'ακροθιγώς' και 'ανεπαρκώς', μείζονα θέματα που ταλανίζουν τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα στη χώρα μας και διεθνώς, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για την πολιτεότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η βία και ο σχολικός εκφοβισμός, παρόλο που αναδεικνύονται συστηματικά ως σημαντικά στη διεθνή βιβλιογραφία (Guo, 2013, 2014· Holden & Hicks, 2007· Larsen & Faden, 2008· Longview Foundation, 2008· Loomis et al., 2008· Luksha et al., 2018· McLean & Cook, 2011· Pike, 2008· Rapoport, 2015· Townsend, 2011· UNESCO, 2013, 2016, 2018).

Τα αποτελέσματα της παρούσας ποιοτικής μελέτης είναι συμβατά με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που τονίζουν την ανάγκη για στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονα θεματικά πεδία, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ασημάκη, 2005· Acquah et al., 2016· Asimaki et al., 2018· Fine-Davis & Faas, 2014· Golub, 2014· Καραγιάννη Γ., 2018· Κυρίμη, 2018· Μπαλίτα, 2013· Μπελαφέμνε, 2011· Νάσαινας, 2006· Symeou et al., 2009· Szelei & Alves, 2018· Szelei et al., 2020· Vlachou & Panitsides, 2017). Για παράδειγμα, έρευνες των Golub (2014), Szelei και Alves (2018), Symeou et al. (2009) επισημαίνουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην εξάλειψη των μονοπολιτισμικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων της μετα-μοντέρνας κοινωνίας μας, ενεργοποιώντας την κριτική σκέψη αρχικά των εκπαιδευτικών, και ακολούθως των μαθητών, σχετικά με θέματα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μειονοτικών πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων πληθυσμού.

Όσον αφορά την επιμόρφωση στην κατανόηση, πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι επίσης συμβατά με εκείνα άλλων εμπειρικών μελετών που εντοπίζουν έλλειμμα επιμορφωτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών και κρίνουν επιτακτική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012· Berkowitz, 2014· Didaskalou et al., 2009· Ζάχος & Κουριώτη, 2018· Καμιναρίδη & Τσαλίκη, 2017· Oldenburg et al., 2016· Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Για παράδειγμα, οι Oldenburg et al. (2016), που διερευνούν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στην Ολλανδία να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, καταγράφουν την ελλιπή και ανεπαρκή προετοιμασία των δασκάλων τόσο να αναγνωρίσουν, όσο και να διαχειριστούν περιστατικά βίας και θυματοποίησης. Η ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών χειρισμού εκφοβιστικών συμπεριφορών, επικυρώνεται και από τα ευρήματα άλλων εμπειρικών μελετών (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2012· Berkowitz, 2014· Oldenburg et al., 2016). Το επιμορφωτικό έλλειμμα και η έμφαση που πρέπει να δοθεί σε σύγχρονα κοινωνικό-εκπαιδευτικά θέματα, όπως η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και η καλλιέργεια αξιών, αποτυπώνεται και σε ένα περιορισμένο αριθμό προηγούμενων ερευνών (Καραγιάννη Γ., 2018· Κυρίμη, 2018· Pereira, 2013· Symeou et al., 2009).

Οι εκπαιδευτικοί-πληροφορητές των συνεντεύξεων αναφέρουν επίσης έλλειμμα της

παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης όσον αφορά την κατάρτισή τους σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που καταγράφεται παρομοίως και σε προηγούμενες εμπειρικές μελέτες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να διαχειριστούν την πολλαπλή ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού και τις τάξεις μεικτής ικανότητας (Gantidou, 2004· Harju και Niemi, 2016· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Symeou et al., 2009). Τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύονται και από τη σχετική εμπειρική μελέτη της Βαλιαντή (2015), που διερευνά την αποτελεσματικότητα και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μεικτής ικανότητας, σύμφωνα με την οποία η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να δώσει έμφαση στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, καθώς διαπιστώνεται έλλειμμα κατάρτισης για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη, διαπίστωση που καταγράφεται και από άλλες μελέτες (Blozowich, 2001· Callahan, Tomlison, Moon, Brighton & Hertberg, 2003· Koutselini, 2008· McAdamis, 2001). Στο ίδιο πνεύμα με τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης, προηγούμενες έρευνες διαπιστώνουν έλλειμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σύγχρονα θεματικά πεδία, όπως η παγκόσμια πολιτιότητα και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες. Οι Lagace et al. (2016), σε ποιοτική έρευνα, μέσω συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς στον Καναδά, διαπιστώνουν τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον λόγω απουσίας της απαιτούμενης υποστήριξης και επιμόρφωσης. Τα ευρήματα ποιοτικής έρευνας μέσω ημιδομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικούς της Ghosn-Chelala (2020) καταδεικνύουν την προτεραιότητα που δίνουν τα υποκείμενα στην προώθηση του οράματος της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτιότητα αλλά και την ελλιπή επιμορφωτική υποστήριξη προς αυτή την κατεύθυνση η οποία ομοίως επισημαίνεται γενικότερα στη βιβλιογραφία (UNESCO, 2017· Zakharia, 2011) ενώ την ελλειμματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές καινοτομίες καταγράφουν προγενέστερες μελέτες που διερευνούν την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στα ελληνικά δημόσια σχολεία (Μάνεσης, Κατσαούνος & Τσερεγκούνη, 2006· Ρέπουλη, 2018).

6. Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν την επιλογή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς επίσης τον αυτοαναφορικό χαρακτήρα των συνεντεύξεων που ενέχει υψηλό βαθμό υποκειμενικότητας χωρίς τη συμμετοχή και άλλων υποκειμένων με την ιδιότητα του επιμορφωτή, όπως για παράδειγμα τα στελέχη εκπαίδευσης. Θα μπορούσε επίσης να επιτευχθεί ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του γενικού πληθυσμού εάν ήταν μεγαλύτερος ο αριθμός των εκπαιδευτικών-πληροφορητών των συνεντεύξεων, καθώς επίσης εάν τον πληθυσμό-στόχο δεν αποτελούσαν μόνο οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70 (Δάσκαλοι) που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας, αλλά και εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70 που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της δημόσιας δημοτικής εκπαίδευσης άλλων περιοχών της ελληνικής επικράτειας που όμως λόγω πρακτικών κωλυμάτων ήταν ανέφικτο στην πράξη.

7. Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης παρουσιάζει σοβαρές αδυναμίες και ελλείμματα, ως προς τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο, καθώς φαίνεται να μην λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να μην ανταποκρίνεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του ελληνικού δημόσιου σχολείου που προσδιορίζονται από τα νέα κοινωνικο-εκπαιδευτικά δεδομένα στη σχολική εκπαίδευση διεθνώς. Το έλλειμμα στόχευσης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα που συνδέεται με την αγνόηση των πραγματικών προβλημάτων της σχολικής τάξης και του ελληνικού δημόσιου σχολείου επισημαίνεται emphatically από τους εκπαιδευτικούς-πληροφορητές των συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας καταδεικνύουν τη 'μηχανιστική' και αμιγώς θεωρητική στόχευση του σχεδιασμού της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης μέσα από μία πρόχειρη βερμπαλιστική προσέγγιση και διαχείριση καιρίων σύγχρονων παιδαγωγικών θεμάτων, χωρίς την αναγκαία σύνδεση με τη σχολική πράξη και τις κοινωνικο-εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα ποιοτική μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη για αναμόρφωση του υφιστάμενου πλαισίου σχεδιασμού της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα μέσα από τη διαρκή επικαιροποίηση της στοχοθεσίας και του περιεχομένου της παρεχόμενης επιμόρφωσης, σε άμεση συνάφεια με τις σύγχρονες κοινωνικο-εκπαιδευτικές προκλήσεις και διεθνείς εξελίξεις, και με σημείο αναφοράς τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου δημόσιου σχολείου, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στη συστηματική κατάρτισή τους σε επίκαιρα θεματικά πεδία, μεριμνώντας για την αναγκαία σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, καθώς επίσης για τη συστηματική διερεύνηση των πραγματικών αναγκών εκπαιδευτικών και σχολείων.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Χρ., & Ψάλτη, Α. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. Αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Στο Ψάλτη, Κασάπη, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία* (σσ. 166-178). Αθήνα: Gutenberg.
- Ασημάκη, Α. (2005). Οι απόψεις των δασκάλων για τη συμβολή της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό τους έργο. *Παιδαγωγικός Λόγος, 1*, 75-90.
- Acquah, E.O., Tandon, M., & Lempinen, S. (2016). Teacher diversity awareness in the context of changing demographics. *European Educational Research Journal, 15*(2), 218–235. <https://doi.org/10.1177/1474904115611676>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers, No. 41*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Asimaki, A., Lagiou, A., Koustourakis, G., & Sakkoulis, D. (2018). Training Adequacy and Pedagogic Practices of Teachers in Reception Facilities for Refugee Education in Greece during the Economic Crisis: A Case Study. *Journal of Studies in Education, 8*(3), 79-97. <https://doi.org/10.5296/jse.v8i3.13396>
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International, 35*(5), 485-503. <https://doi.org/10.1177/0143034313511012>
- Bjekić, D., Vučetić, M., & Zlatić, L. (2014). Teacher Work Motivation Context of In-service Education Changes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 557-562. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.257>
- Blozowich, D.G. (2001). *Differentiated instruction in heterogeneously grouped sixth grade classrooms* (Published thesis – EdD). Immaculata College.
- Γιαννοπούλου, Ε. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 17765).
- Γρίβα, Ε. (2005). *Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: εμπειρική διερεύνηση των παραμέτρων και των θεσμικών δομών της επιμόρφωσης*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 14297).
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU*

- Member States*. EUR 24675 EN. Luxembourg (Luxembourg): Publications Office of the European Union, JRC62370.
- Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, C., & Hertberg, H. (2003). *Feasibility of high end learning in the middle grades*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC (2000) 1832. Brussels.
- Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament on Improving the Quality of Teacher Education*. COM (2007), 392 final. Brussels.
- Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). Bullying and Victimization in Children with Special Educational Needs: Implications for Inclusive Practices. *Interaccões*, 5(13), 249-274.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: SEC 1415.
- Ευφραιμίδου, Σ. (2014). *Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής μέσα σε διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 38455).
- European Commission (2006). *Information society and education: linking European policies*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2007). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education*. Brussels: E.C.
- European Commission (2012). *Education and Training Monitor 2012*, Accompanying the document, Communication from the Commission Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes, SWD (2012) 373 final. Brussels: E.C.
- European Commission/Directorate-General for Education and Culture, Eurydice. (2002). *Key competencies, a developing concept in general compulsory education* Eurydice. Brussels: E.C.
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. *Official Journal of the European Union*. Brussels: E.C.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας* (μτφρ. Α. Ραυτοπούλου). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and Diversity in the Classroom: A Comparison of Students' and Teachers' Attitudes in Six European Countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319–1334. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9>
- Ζάχος, Δ., & Κουριώτη, Μ.Ρ. (2018). Αντιλήψεις & Εμπειρίες Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τη Βία και τον Εκφοβισμό στο Ελληνικό Σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 30, 7-29.
- Gantidou, E. (2004). *'Our Voices are Valuable': The Perceptions of Greek Primary English Teachers and the Advisor of Their In-service Education Provision*. (PhD Thesis, University of Exeter). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 20756).

- Ghosn-Chelala, M. (2020). Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teaching and Teacher Education*, 93(4), 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103078>
- Golub, A.Š. (2014). Effects of German language teacher professional development on pupils' learning outcomes in intercultural competence. *CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(4), 75-98. <https://doi.org/10.26529/cepsj.186>
- Good, T.L., Wiley, C.R.H., & Florez, I.R. (2009). Effective Teaching: an Emerging Synthesis. In: Saha, L.J., Dworkin, A.G. (eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Springer International Handbooks of Education*, vol 21. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_51
- Grading, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2017). Parents' and teachers' opinions on bullying and cyberbullying prevention: The relevance of their own children's or students' involvement. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 76–84. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000278>
- Guo, L. (2013). Translating global citizenship education into pedagogic practices in classroom settings. *Education Review*, 3(2), 8-9.
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1-22.
- Harju, V., & Niemi, H. (2016). Newly Qualified Teachers' Needs of Support for Professional Competences in Four European Countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *CEPS Journal*, 6(3), 77-100. <https://doi.org/10.26529/cepsj.66>
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.031>
- Jan, H. (2017). Teacher of 21st Century: Characteristics and Development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 50-54.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Μτφρ. Κ. Τζαννονέ-Τζώρτζη). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Στ. (2012). Αποτίμηση του έργου «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη αξιοποίηση των ΤΠΕ και των εκπαιδευτικών λογισμικών». Μια μελέτη περίπτωσης για την Περιφέρεια Κρήτης. *Νέα Παιδεία*, 144, 98- 112.
- Καλογρίδη, Σ. (2022). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Καραλής, Θ. & Λιντζέρης, Π. (Επιμ.). *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σσ. 128-184). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Καμινारीδη Β., & Τσαλίκη, Ε. (2017). Σχολικός Εκφοβισμός με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα. Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. *Πρακτικά 23ου Διεθνούς Συνεδρίου, Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα.
- Καραγιάννη, Γ.Κ. (2018). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης* (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού), Ρόδος.
- Κατσιλλής, Ι. (2006). *Επαγωγική Στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κυρίμη, Β. (2018). *Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση. Των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας), Αθήνα.

- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30.
- Lagace, A., McCallum, G., Ingersoll, M., Hirschhorn, M., & Sears, A. (2016). Preparing Canadian teachers for the world. In M. Hirschhorn & J. Mueller (Eds.), *What should Canada's teachers know? Teacher capacities: Knowledge, beliefs and skills* (pp.19-47). Canadian Association for Teacher Education.
- Larsen, M.A., & Faden, L. (2008). Supporting the Growth of Global Citizenship Educators. *Brock Education Journal*, 17(1), 91-104. <https://doi.org/10.26522/brocked.v17i1.102>
- Longview Foundation (2008). *Teacher preparation for the global age: The imperative for change*. Longview Foundation.
- Loomis, S., Rodriguez, J., & Tillman, R. (2008). Developing into similarity: global teacher education in the twenty-first century, *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/02619760802208288>
- Luksha, P., Cubista, J., Laszlo, A., Popovich, M., & Ninenko, I. (2018). *Educational ecosystems for societal transformation (Global Education Futures report)*. GEF Press.
- Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η., & Τσερεγκούνη, Α. (2006). Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή συνεργάτης; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ. 98-108). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μπαλίτα, Θ. (2013). *Απόψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων εκπαιδευτικών Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Μία κριτική αποτίμηση* (Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής), Θεσσαλονίκη.
- Μπελαφέμινε, Φ. (2011). *Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Περιστερίου για την αντιμετώπιση προβλημάτων βίας στο χώρο του σχολείου* (Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών), Πάτρα.
- Mason, M.B. (2000). Teachers as critical mediators of knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 343-352. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00177>
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- McLean, L., & Cook, S. (2011). Viability for sustainability: Two sides of the coin for global education in a faculty of education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(2), 39-56.
- Νάσαινας, Γ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων: εμπειρική έρευνα* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 17702).
- Νόμος 4823/2021 (Α'111) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- ΟΕΠΕΚ (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Εκδόσεις ΟΟΣΑ.
- OECD (2016a). *Skills for a Digital World: 2016 Ministerial Meeting on the Digital Economy Background Report. OECD Digital Economy Papers, No. 250*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2016b). *Getting Skills Right: Anticipating and Responding to Changing Skill Needs*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- OECD/E.C. (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the E.U. Paris: OECD Publishing.
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72. <https://doi.org/10.1177/0143034315623324>
- Öztaskin, Ö.B. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3036-3042. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.460>
- Παπαδοπούλου, Μ. (2013). *Η ανάπτυξη ενός ανοικτού και ευέλικτου περιβάλλοντος μάθησης στη διαβίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών την Ελλάδα. Ερμηνεία και αποτύπωση του αναδόμενου περιβάλλοντος* (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος).
- Pang, N.S., Wang, T., & Leung, Z.L. (2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools, *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 231-247. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148852>
- Pereira, F. (2013). Concepts, policies and practices of teacher education: an analysis of studies on teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 474-491. Retrieved on 10-11-2021 from: <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.844957>
- Pike, G. (2008). Citizenship education in global context. *Brock Education Journal*, 17(1), 38-49, <https://doi.org/10.26522/brocked.v17i1.100>
- Ρέπουλη, Φ. (2018). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή τους*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Μηχανικών, Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης). Βόλος.
- Rapoport, A. (2015). Global aspects of citizenship education: Challenges and perspectives. In Maguth, B., & Hilburn, J. (Eds.), *The State of Global Education. Learning with the World and its People* (pp. 27-40). New York, NY: Routledge.
- Rosen, L.H., Scott, S.R., & DeOrnellas, K. (2017). An overview of school bullying. In L. H. Rosen, K. DeOrnellas, & S. R. Scott (Eds.), *Bullying in schools: Perspectives from school staff, students, and parents* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59298-9_1
- Santamaria, L., & Thousand, J. (2004). Collaboration, Co-teaching, and Differentiated Instruction: A Process Oriented Approach to Whole Schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13-27.
- Schatz, M. (2014). The European teacher: transnational perspectives in teacher education policy and practice. *CEPS Journal*, 4(4), 11-27. <https://doi.org/10.25656/01:10057>
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001>

- Symeou, L., Karagiorgi, Y., Roussounidou, E., & Kaloyirou, Ch. (2009). Roma and their education in Cyprus: reflections on INSETRom teacher training for Roma inclusion. *Intercultural Education*, 20(6), 511-521. <https://doi.org/10.1080/14675980903448551>
- Szelei, N., & Alves, I. (2018). The Missing Link: Teacher Learning for Diversity in an Area-based Initiative in Portugal. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 79-98. <https://doi.org/10.26529/cepsj.513>
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A.S. (2020). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*, 46(5), 780-796. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
- Τζώτζου, Μ. (2022). Διερεύνηση της στοχοθεσίας της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα: σύγχρονες τάσεις και προκλήσεις. Στο Πανταζής, Σπ. κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου ΙΑΚΕ με θέμα «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Πολιτική: Σχέσεις και ανασχέσεις»*, Τόμος Α' (σ. 232-242). Ηράκλειο, 8-10 Ιουλίου 2022.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: new issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 121-137. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.558263>
- Tzotzou M. D. (2020). State EFL teachers' training needs in Web 2.0 pedagogy. *Proceedings of the 7th Scientific Conference "Designing Teaching, Teachers' Training and Vocational Training for Educational Specialties" (ProfSpEdu2020), Vol. A* (pp. 241-252). Athens, Greece.
- Tzotzou, M., & Poulou, M. (2023). *In-service Training towards the Transformation of the State-school Teacher's Role in the 21st Century. A Case Study*. In Chiou, V., Geunis, L., Holz, O., Ertürk, N.O., Ratkowska-Pasikowska, J. & Shelton, F. (Eds.), *Proceedings of IPiE 2022 Conference 'Voices from the Classroom'* (pp. 202-215). Leuven, Belgium.
- Tzotzou, M., Poulou, M., Karalis, T., & Ifanti, A. (2021). Reflecting upon the Greek state-school teacher's changing role in the 21st century: an 'ecosystemic' approach. *Preschool & Primary Education*, 9(2), 126-155. <https://doi.org/10.12681/ppej.25834>
- Tzotzou, M., Poulou, M., Karalis, T., & Ifanti, A. (2024). INSET content towards teachers' professional development in the 21st century: global challenges. *European Journal of Education Studies*, 11(9), 115-142. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v11i9.5483>
- UNESCO (2013). *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective*. An outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education, Seoul on 9-10 September 2013. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Teaching Respect for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Fostering Digital Citizenship through Safe and Responsible Use of ICT*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- UNESCO (2016). *Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template*. UNESCO Bangkok Office.
- Uzerli, U., & Kerger, L. (2010). *The continuous Professional Development of teachers in EU member – states: New Policy Approaches, new visions*. Στο ENTEP (2010), *The first ten years after Bologna*. University of Bucharest. Gassner, O. – Kerger, L. – Schratz, M. (ed.).
- Vlachou, A., & Panitsides, E. A. (2017). Training Needs Assessment of Primary Education Teachers in Intercultural Education Issues: A Quantitative Study. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v5-i1/3020>

- Χριστακοπούλου, Α.Α., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 41–62. <https://doi.org/10.12681/hjre.19440>
- Zakharia, Z. (2011). *The role of education in peacebuilding: Case Study-Lebanon*. New York: United Nations Children's Fund.
- Zembylas, M. (2004). Emotion Metaphors and Emotional Labor in Science Teaching. *Science Education*, 88(3), 301–324. <https://doi.org/10.1002/sce.10116>