

Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 16, Αρ. 2 (2020)



Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης

Δημητρία Θεοδωρίτση, Σοφία Σάββα Καλογρίδη

doi: [10.12681/jode.25555](https://doi.org/10.12681/jode.25555)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης

Teachers' training as a factor of professional development and personal development. The case study of Major Training Program in Greece

Θεοδωρίτση Δημητρία

Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης ΠΕ02, Μ.Εδ.

dimitria.thodoritsi@gmail.com

Σοφία Καλογρίδη

ΣΕΠ ΕΑΠ

ΕΔΙΠ ΑΣΠΑΙΤΕ

skalogridi@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6078-6277>

Summary

Today's world of globalization, shaped by the effects of constant, rapid change, is a world of demands and challenges. Changes in social structures, in the economic structure, in the dissemination and transfer of knowledge, in the management of technology and digital information, in an environment that is often unpredictable, create the need for individuals to learn continuously. Their viability is now based on their willingness to change, to reconsider their beliefs, to integrate learning into all aspects of their lives.

Education is the means by which the modern citizens of the " Society of Knowledge" will be empowered, will take advantage of the impetus of technological progress, will realize the invaluable help of learning and will become active members of their community.

The role of teachers as providers of education is crucial. During their careers they are faced with demands, which they have to meet immediately and effectively. The quality of the teacher's work, in this light, is linked to his/her progress, to his/her personal and professional development. However, through the review of the relevant literature, it was found that the training programs implemented until today in the Greek educational environment, lacked their design in this orientation, except in a few cases. Particular exceptions seem to have been the Melina Program and more recently the Major Training Program, implemented by the Pedagogical Institute.

In this direction, the Major Program was selected as the most recent training program with quality elements promoting the professional and personal development of teachers. This results from the study of the principles of the program but also related research, which will be presented in the text.

Based on this data, the aim of this research is to investigate the views of educators regarding the contribution of education, integrated within the scientific field of adult education, in their professional and personal development. This research targeted the Major Training Program (MES) and whether and with what factors it contributed to the

professional and personal development of the participating trainers. For the conduct of the research, the qualitative research approach was followed with the methodological tool of the semi-structured interview. The sample consisted of 14 trainers A and B of the Major Primary Education Training Program. Of these, seven were also members of the program's training material design team. The research questions, formulated in relation to the purpose mentioned above, are:

What are the factors that encouraged educators to participate in the Major Training Program?

Do educators consider that their training in the Senior Training Program contributed to their professional development? If so, in what way?

Do educators feel/believe that their training in the Senior Training Program contributed to their personal development? If so, in what way?

The research findings, based on the views of educators, suggest that the Major Training Program at the time, based on the principles, philosophy and design on which it was based to be implemented, was a successful program. The innovations it introduced and the new way in which it approached the training process, are said to have largely satisfied the sample of this research effort.

The findings of the research show that the Major Training Program has managed to largely integrate the new trend in training in the direction of transforming the teacher through reflective processes, into an active subject, who is actively involved in the training process. They demonstrate the positive contribution of training during the Major Training Program to the professional and personal development of the participants. It consists of the process of reflection, the interaction of the members within the group, the design of the educational material, the utilization of the art of the learning process, the pedagogical atmosphere that pervaded the whole educational process, which was designed according to the principles of adult education.

Περίληψη

Ο σημερινός κόσμος της παγκοσμιοποίησης, όπως διαμορφώνεται από τις επιδράσεις των συνεχών, ραγδαίων μεταβολών, είναι ένας κόσμος απαιτήσεων και προκλήσεων. Οι αλλαγές στις κοινωνικές δομές, στην οικονομική διάρθρωση, στη διάδοση και μεταφορά της γνώσης, στη διαχείριση της τεχνολογίας και της ψηφιακής πληροφορίας, σε ένα περιβάλλον που τις περισσότερες φορές δεν είναι προβλέψιμο, δημιουργούν την ανάγκη στα άτομα να μαθαίνουν αδιάλειπτα. Η βιωσιμότητά τους πλέον στηρίζεται στη διάθεσή τους να αλλάζουν, να επανεξετάζουν τις πεποιθήσεις τους, να εντάσσουν τη μάθηση σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους.

Η εκπαίδευση είναι το μέσο με το οποίο οι σύγχρονοι πολίτες της «Κοινωνίας της Γνώσης» θα ενδυναμωθούν, θα αξιοποιήσουν την ώθηση της τεχνολογικής προόδου, θα αντιληφθούν την ανεκτίμητη αρωγή της μάθησης και θα αναδειχθούν σε δρώντα μέλη της κοινότητάς τους.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως φορέων της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός. Κατά τη διάρκεια της καριέρας τους έρχονται αντιμέτωποι με απαιτήσεις, στις οποίες οφείλουν να ανταποκριθούν άμεσα και αποτελεσματικά. Η ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού, υπό αυτό το πρίσμα, συνδέεται με την εξέλιξή του, με την προσωπική και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ωστόσο, μέσα από την επισκόπηση της σχετικής

βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν μέχρι σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στερούνταν από τον σχεδιασμό τους αυτόν τον προσανατολισμό, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων. Ιδιαίτερες εξαιρέσεις φαίνεται ότι αποτέλεσαν το Πρόγραμμα Μελίνα και πιο πρόσφατα το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, που υλοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στην κατεύθυνση αυτή, επιλέχθηκε το Μείζον Πρόγραμμα ως το πιο πρόσφατο επιμορφωτικό πρόγραμμα με ποιοτικά στοιχεία προώθησης της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αυτό προκύπτει από τη μελέτη των αρχών του προγράμματος αλλά και σχετικές έρευνες, που θα παρουσιαστούν μέσα στο κείμενο.

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιμορφωτών ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης, ενταγμένη μέσα στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην επαγγελματική και την προσωπική τους ανάπτυξη. Η διερεύνηση αυτή στοχευμένα προσανατολίστηκε στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) και στο αν και με ποιους παράγοντες συνέβαλε στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιμορφωτών που συμμετείχαν. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 επιμορφωτές Α και Β του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς οι επτά ήταν παράλληλα μέλη και της ομάδας σχεδιασμού του επιμορφωτικού υλικού του προγράμματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα, που διατυπώθηκαν σε συνάρτηση του σκοπού που προαναφέρθηκε, είναι :

Ποιοι είναι οι παράγοντες που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτές να συμμετάσχουν στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης;

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφωτές θεωρούν ότι η επιμόρφωση τους στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης συνέβαλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη; Αν ναι, με ποιους παράγοντες;

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφωτές θεωρούν ότι η επιμόρφωση τους στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης συνέβαλε στην προσωπική τους ανάπτυξη; Αν ναι, με ποιους παράγοντες;

Τα ευρήματα της έρευνας, βασισμένα στις απόψεις των εκπαιδευτικών επιμορφωτών, συνηγορούν στο ότι το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης κατά τη χρονική συγκυρία, με βάση τις αρχές, τη φιλοσοφία και τον σχεδιασμό στον οποίον στηρίχθηκε για να υλοποιηθεί, ήταν ένα επιτυχημένο πρόγραμμα. Οι καινοτομίες που εισήγαγε και ο νέος τρόπος με τον οποίον προσέγγισε την επιμορφωτική διαδικασία, φέρεται να ικανοποίησε σε μεγάλο ποσοστό το δείγμα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

Στα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης κατάφερε να ενσωματώσει σε μεγάλο βαθμό τη νέα τάση στην επιμόρφωση στην κατεύθυνση του μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού μέσω αναστοχαστικών διεργασιών, σε δρών υποκείμενο, που εμπλέκεται ενεργά στην επιμορφωτική διαδικασία. Καταδεικνύουν τη θετική συμβολή της επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης στην επαγγελματική και στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Αυτή συνίσταται στη διεργασία του αναστοχασμού, στην αλληλεπίδραση των μελών στο πλαίσιο της ομάδας, στον σχεδιασμό του επιμορφωτικού υλικού, στην αξιοποίηση της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, στο παιδαγωγικό κλίμα που διέπνεε ολόκληρη την επιμορφωτική διαδικασία, η οποία σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά

επιμόρφωση, εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματική ανάπτυξη, προσωπική ανάπτυξη, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης

Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε η βαθιά ανάγκη της επιμόρφωσης και η τάση που υπάρχει σε διεθνές επίπεδο και στην Ελλάδα να ενισχυθεί. Κατά τη διάρκεια της καριέρας τους οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με απαιτήσεις, στις οποίες οφείλουν να ανταποκριθούν άμεσα και αποτελεσματικά (Easton, 2008· Κόκκος, 2008· Valazza, 2017). Η ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού, υπό αυτό το πρίσμα, συνδέεται με την εξέλιξή του, με την προσωπική και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ειδικότερα η νέα τάση στην επιμόρφωση ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων και συσχετίζεται άρρηκτα μαζί της. Παράλληλα προϋποθέτει πολιτική βούληση και εκπαιδευτικούς με έντονο το στοιχείο της αυτογνωσίας, της ανοικτότητας, της κριτικής σκέψης, του αναστοχασμού, της ευελιξίας, της δεκτικότητας, της ενεργητικής ακρόασης, της πίστης στη δύναμη του ανθρώπου. Σε αυτό το πλαίσιο έχει παρατηρηθεί ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα, που υλοποιήθηκαν μέχρι σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στερούνταν ως επί το πλείστον αυτόν τον προσανατολισμό στον σχεδιασμό τους (Βεργίδης, 2015). Επιπρόσθετα, δεν συναντώνται αρκετές έρευνες που να επικεντρώνονται με αναφορά σε συγκεκριμένη επιμορφωτική δράση, προς αυτήν την επιμορφωτική κατεύθυνση.

Η επιλογή του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης και η σύνδεσή του με την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη, σε συνάρτηση με τη μελέτη της βιβλιογραφίας και των αρχών του προγράμματος, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα κατάφερε να συμπεριλάβει και να ενσωματώσει παραμέτρους που λειτουργούν ευνοϊκά στην προαγωγή της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, ο στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιμορφωτών του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης, ενταγμένη μέσα στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην επαγγελματική και στην προσωπική τους ανάπτυξη. Ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Ακολουθεί η παρουσίαση του ευρευνητικού ενδιαφέροντος της μελέτης.

Ευρευνητικό ενδιαφέρον

Δεδομένα όπως, η ταχύτητα ανανέωσης των γνώσεων, οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στα μέσα διδασκαλίας μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, στην παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές, ανάγουν την επιμόρφωση σε καθοριστική παράμετρο στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Day, 2003· Easton 2008· Kokkos, 2011· Psifidou, 2011· Καλογρίδη, 2014· Υφαντή, 2014). Και ενώ μέχρι πρόσφατα από το μεγαλύτερο μέρος των θεωριών ο εκπαιδευτικός προσεγγιζόταν ως παθητικό ον, αποδέκτης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, διαπιστώθηκε ότι η σύγχρονη αντίληψη στην επιμόρφωση τον θέτει στο επίκεντρο της επιμορφωτικής διαδικασίας, να κρατά τα ηνία της επαγγελματικής του ανάπτυξης, να λειτουργεί ως δρών υποκείμενο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011· Παπαναούμ, 2014). Προς αυτήν την κατεύθυνση επισημαίνεται ότι η φιλοσοφία που στηρίχτηκε ο σχεδιασμός για το Μείζον

Πρόγραμμα Επιμόρφωσης εμπεριέχει τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τη διεργασία του κριτικού στοχασμού και ευέλικτων βιωματικών διδακτικών πρακτικών (Αναστασιάδης, 2011, σ. 688). Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού, σε ένα πρόγραμμα που ακολουθεί τις αρχές μάθησης ενηλίκων, χαρακτηρίζεται από ευελιξία με τη χρήση των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Δακοπούλου, Καλογρίδη & Τερεζάκη, 2012, Καλογρίδη, 2010), θέτει νέα δεδομένα που αξίζει να ερευνηθούν. Η προαιρετικότητα από την άλλη πλευρά του προγράμματος, η οποία συνάδει με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενέχει μέσα της την ελεύθερη και συνειδητή βούληση του εκπαιδευτικού και επιβεβαιώνει την έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών να οικοδομούν οι ίδιοι το πλαίσιο της προσωπικής τους ανάπτυξης.

Για τους παραπάνω λόγους, η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επιμορφωτών στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης κρίθηκε σημαντική. Η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας προέκυψε από τη διαπίστωση ότι οι έρευνες σχετικά με τη σύνδεση της νέα τάσης στην επιμόρφωση με επιμορφωτικά προγράμματα στον ελληνικό χώρο προς την κατεύθυνση του αναστοχασμού, της δράσης και του μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού, είναι περιορισμένες. Παρουσίαζε ενδιαφέρον επομένως, να διερευνηθεί κατά πόσο η νέα τάση στην επιμόρφωση εφαρμόστηκε στο ΜΠΕ και πόσο τελικά συνέβαλε στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επιμορφωτών. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, η μέθοδος έρευνας και τα αποτελέσματά της.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση - Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με την ανάλυση στα συνθετικά της **η επιμόρφωση** (επί + μόρφωση), ως η επιπλέον μόρφωση που δύναται να λάβει ο εκπαιδευτικός με την απόκτηση συμπληρωματικών ή ειδικών γνώσεων, ύστερα από την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών (Μπαμπινιώτης, 2002), είναι για τους εκπαιδευτικούς στρατηγικής σημασίας θεσμός. Αναδεικνύεται επιτακτική ανάγκη για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό το να βρίσκεται σε μια πορεία συνεχούς αναβάθμισης των ικανοτήτων του. Η διαπίστωση αυτή πηγάζει από την ευθύνη, που έχει αναλάβει ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει τις δεξιότητες των μαθητών του προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία, την εγγραμματοσύνη τους στην τεχνολογία, την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, την ενσυναίσθηση και την προώθηση κλίματος κατανόησης της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Day, 2003). Για τους εκπαιδευτικούς, επομένως, η διδασκαλία τους αποτελεί ένα συνεχές στην οποία χρεώνεται το έργο της δημιουργίας ανθρωπίνων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να εξελιχθούν σε μελλοντικούς πολίτες (Hargreaves & Lo, 2000, p. 2). Θεωρείται πρόδηλο ότι η επιμόρφωση πετυχαίνει το στόχο της, όταν συμβαδίζει και ανταποκρίνεται στις πραγματικές επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, λαμβάνει υπόψη τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις, την εργασιακή εμπειρία τους, προωθεί τη συνεργατική μάθηση και τα δεδομένα της αξιολογούνται, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση του έργου τους (Υφαντή, 2014, σ. 48). Επιπρόσθετα η επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να έχει προσανατολισμό σε σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και να αξιοποιεί βασικές επιστημονικές θέσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων (Υφαντή 2014, σ. 49). Με βάση αυτά τα δεδομένα οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικοι

εκπαιδευόμενοι, αναζητούν έναν εκπαιδευτή-καθοδηγητή-εμπνευστή, που με την κατάλληλη στήριξη θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010) και θα συμβάλει στη δημιουργία καλού μαθησιακού κλίματος, θα τους εμπνέει, θα δημιουργεί κίνητρα δημιουργικής εμπλοκής τους στη διεργασία της μάθησης, ώστε να ενεργοποιούνται, να αυτενεργούν, να αλληλεπιδρούν (Δακοπούλου, Καυκά & Μανιάτη, 2013, σ. 63).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δύναται να εκπληρώσει τους στόχους του, όταν σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται με αρχές που πηγάζουν από σύγχρονους επιστημονικούς όρους και δεδομένα. Σε αυτό το πλαίσιο, με δεδομένη την ικανότητα του κριτικού στοχασμού των ενηλίκων, η οποία τους κατευθύνει σε έναν πιο σύνθετο τρόπο μάθησης (Γαλατά, 2017, σ. 15), επισημαίνεται ότι ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων οφείλει να προσιδιάζει στη φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων, των ατόμων που διακρίνονται από κοινωνική ωριμότητα, υπευθυνότητα, αυτοκαθορισμό και εκούσια συμπεριφορά (Rogers, 1999). Προς επιβεβαίωση των προαναφερθέντων ο Βεργίδης (2015) επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, διερεύνηση που διενεργήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2010, στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, σημειώνοντας την αδιάσπαστη και αλληλένδετη σχέση του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η υποστήριξη της **επαγγελματικής ανάπτυξης** (professional development) των εκπαιδευτικών ως διαδικασία συνεχής, διαμέσου της επιμόρφωσης, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Αυτό αιτιολογείται διότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μέσα στη νέα πραγματικότητα του παγκόσμιου ανταγωνισμού, στοχεύει στην επάνδρωσή του με άτομα υψηλών προσόντων (Psifidou, 2011, p. 273). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παράμετρος της έννοιας του **αναστοχασμού** συναντάται πολλές φορές ως διεργασία στα επιμορφωτικά προγράμματα και εμφανίζει μια νέα προσέγγιση στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2014a, σ.σ. 245-246), ο στοχασμός αποτελεί προϋπόθεση της επαγγελματικής μάθησης και εστιάζει στη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών και πρακτικών των εκπαιδευτικών, στην έρευνα μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικό σε αυτό το σημείο είναι το παράδειγμα του βιωματικού εργαστηρίου, που υλοποιήθηκε με επιτυχία στο πλαίσιο του ΜΠΕ και αποδεικνύει τη σημασία του στοχασμού των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική και την προσωπική τους ανάπτυξη: *Η ανάδειξη επιμορφωτικών εμπειριών των συμμετεχόντων, η ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, η χρήση εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών, επιβεβαίωσαν τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης, της διάδρασης και της επικοινωνίας στη διδακτική πρακτική* (Δακοπούλου και συν, 2012, σ. 546). Ένα θέμα που βιβλιογραφικά εντοπίζεται είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να συνεχίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη με το σκεπτικό ότι εκτός από τις ακαδημαϊκές γνώσεις, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εισαγάγει καινοτομίες στη διδασκαλία του, να πειραματίζεται, να κάνει για παράδειγμα έρευνα μέσα στην τάξη, να χρησιμοποιεί τα αποτελέσματά της και να τα αξιολογεί, διερευνώντας τις ανάγκες των μαθητών του (Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016). Η Αυγητίδου (2014b, σ. 20), επισημαίνει ότι, η ενίσχυση του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία συνάδει με την προσπάθεια να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την πράξη τους, να την εμπλουτίσουν, να την αλλάξουν, να την παρατηρήσουν και να την ζανασκεφτούν. Σε αυτό το περιβάλλον ο

εκπαιδευτικός μετεξελίσσεται σε στοχαστικό-αναστοχαστικό επιστήμονα και επαγγελματία που εντάσσει ως προσωπική επιλογή την αυτοπαρατήρηση, μελετά τη δουλειά των συναδέλφων του, συνεργάζεται μαζί τους σε ένα περιβάλλον δια βίου εκπαίδευσης, επιλέγει τις κατάλληλες τεχνικές μάθησης, μετασχηματίζεται, λειτουργεί κριτικά, διερευνητικά και ενδεχόμενα με βάση τις ανάγκες του κατευθύνει την επαγγελματική του εξέλιξη (Altrichter και συν., 2001· Καλογρίδη, 2014· Μπαλίτα, 2014).

Παράλληλα η σημασία της **προσωπικής ανάπτυξης** (personal development) ως μια διαδικασία συνεχούς εξέλιξης της προσωπικότητας και σύμφωνα με τη θεωρία του Herzberg ως θεμελιώδες στοιχείο της ικανοποίησης του ατόμου (Herzberg οπ. αναφ. στο Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015) δεν μπορεί να παραβλεφθεί. Είναι αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός ως ενήλικος και αυτόνομο άτομο με σαφείς στόχους επιλέγει συνειδητά τη συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα, που θα του προσφέρει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες (Κόκκος, 2008). Σε συνδυασμό με την άτυπη εκπαίδευση (μελέτη επιστημονικών βιβλίων, παρακολούθηση διαλέξεων, συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς), η επιμόρφωση ως προσωπική επιλογή συμβάλλει πέρα από την επαγγελματική, στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Rogers, 1999· Day et al., 2006· Κόκκος, 2008· Malm, 2009· Παπαναούμ, 2014· Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015).

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ)

Σύμφωνα με τους Αναστασιάδη και συν. (2011 σ. 127), το Νέο Σχολείο *πρέπει να είναι: ολόημερο, ενταξιακό, αειφόρο και να αξιοποιεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών και εκπαιδευτικών...προωθώντας την ψηφιακή επικοινωνία*. Οι προαναφερόμενες αντιλήψεις αποτέλεσαν βάση και αφετηρία σχεδιασμού και διαμόρφωσης για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τη μελέτη των αρχών και των διαδικασιών κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης της πιλοτικής φάσης του προγράμματος, πρόθεση της ομάδας σχεδιασμού του, ήταν η επιμόρφωση να τεθεί σε προτεραιότητα, να επικεντρωθεί στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού σε δρών πρόσωπο και συνδιαμορφωτή της εκπαιδευτικής πρακτικής, με απόληξη την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Η κεντρική φιλοσοφία του ΜΠΕ στηρίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και στη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενώ ενσωματώνει καινοτόμα στοιχεία, τον αναστοχασμό και την αξιοποίηση της τέχνης ως μεθόδου κριτικού στοχασμού (Αναστασιάδης, 2011· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011· Δακοπούλου και συν., 2012). Το ΜΠΕ εισήγαγε καινοτόμα στοιχεία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας τις σύγχρονες μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011, σ. 5), *«η επιμόρφωση επικεντρώθηκε σε θέματα που αφορούσαν τη διεργασία των ομάδων με την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως: συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, βιωματικές ασκήσεις, σχέδια εργασίας, εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και με στόχο την ανάπτυξη των οριζοντίων ικανοτήτων των μαθητών (δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επικοινωνία, διαπολιτισμική δεξιότητα, εξοικείωση με τις τέχνες) με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης»*. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), το επιμορφωτικό πρόγραμμα ακολούθησε τα ακόλουθα στάδια, σύμφωνα με την εικόνα 1 που παρατίθεται:



Εικόνα 1. Το πλαίσιο σχεδιασμού και διαμόρφωσης του επιμορφωτικού προγράμματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011)

Το κεντρικό θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν η επιμόρφωση, με προαιρετικό χαρακτήρα, 150.000 εκπαιδευτικών όλων των κλάδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της χώρας (Αναστασιάδης, 2011). Τον Ιούνιο του 2011 ξεκίνησε η Πιλοτική Φάση του ΜΠΕ με τη συμμετοχή πάνω από 7.000 μόνιμων εκπαιδευτικών, με τη συμβολή μεγάλου αριθμού επιστημόνων (πανεπιστημιακών, στελεχών του ΠΙ, Σχολικών Συμβούλων, εκπαιδευτικών) (Μπαλίτα, 2014b). Το πλαίσιο πραγματοποίησης περιλάμβανε τη Συνδυαστική Μάθηση (Blended Learning) με μαθήματα δια ζώσης διδασκαλίας (face-to-face) παράλληλα με εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Οι δια ζώσης συναντήσεις κρίνονταν απαραίτητες για την επιτυχή παρακολούθηση του προγράμματος, μαζί με την εκπόνηση δύο γραπτών εργασιών και ανατροφοδότηση από τον επιμορφωτή στον επιμορφούμενο (Αναστασιάδης, 2011).

Οι επιμορφωτές του ΜΠΕ, οι οποίοι εκτός από τις γνώσεις στο γνωστικό αντικείμενο της επιμόρφωσης, ήταν σημαντικό να γνωρίζουν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις βασικές αρχές που διέπουν τα προγράμματα από απόσταση, επιλέχθηκαν μετά από ανοικτή δημόσια πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος με συγκεκριμένα κριτήρια, που βασιζόνταν σε σύστημα μοριοδότησης σύμφωνα με την αξιολόγηση της επιστημονικής επιτροπής του προγράμματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011· Μπαλίτα, 2014a).

Το ΜΠΕ αποπειράθηκε να προσεγγίσει τη σχολική μάθηση ως «την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, δυνατοτήτων και εμπειριών του μαθητή με την αρωγή ενός στοχαζόμενου-ερευνητή εκπαιδευτικού, που στοχεύει στην ομαλή κοινωνικοποίηση του μαθητή, στην απρόσκοπτη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την όσο το δυνατόν ομαλή εξέλιξη της επαγγελματικής του πορείας» (Χατζηδήμου, 2011, σ. 34). Με αυτή την

οπτική, «οι ενεργητικές συμμετοχικές μέθοδοι που υιοθετήθηκαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα (μικροδιδασκαλίες, εμπλουτισμένη διδασκαλία, παιχνίδι ρόλων, ομαδική εργασία, εκπαίδευση μέσα από την τέχνη) και ο αναστοχασμός που ακολούθησε, είχαν πρόθεση να θέσουν τις βάσεις μετασχηματισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από τη διδακτική πράξη» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 49) και να συμβάλλουν στην επαγγελματική του εξέλιξη. Σημειώνεται ότι προς αυτήν την κατεύθυνση εκπονήθηκε και σχεδιάστηκε πλούσιο **εκπαιδευτικό υλικό** που αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα www.epimorfosi.edu.gr (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Η **αξιοποίηση της ομάδας** στο ΜΠΕ αποτέλεσε πυλώνα της επιμόρφωσης, ώστε «όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να αποτελούν οι ίδιοι μέλη της ομάδας συναδέλφων οι οποίοι συν-επεργεργάζονται τη λειτουργία, τον σχεδιασμό και τον συντονισμό της εκπαιδευτικής ομάδας, παρέχοντας τους ερεθίσματα για αναστοχασμό, δουλεύοντας είτε με παιδιά είτε με ενήλικες, για να χτιστεί ένα καλό συγκινησιακό κλίμα, μέσα από μοίρασμα προσωπικών εμπειριών, με έμφαση σε στιγμές θετικές» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012, σ. 17). Αυτό αποτυπώνεται στην εικόνα 2:



Εικόνα 2. Αλληλοσυνδεδεμένες αρχές λειτουργίας της ομάδας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012)

Η ερευνητική μεθοδολογία

Ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση της συμβολής του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης στην επαγγελματική και στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιμορφωτών του συγκεκριμένου προγράμματος. Με βάση τον προαναφερθέντα στόχο, τέθηκαν προς διερεύνηση τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτές να συμμετάσχουν στο ΜΠΕ;
- Οι εκπαιδευτικοί επιμορφωτές θεωρούν ότι η επιμόρφωση τους στο ΜΠΕ συνέβαλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη; Αν ναι, με ποιους παράγοντες;
- Οι εκπαιδευτικοί επιμορφωτές θεωρούν ότι η επιμόρφωση τους στο ΜΠΕ συνέβαλε στην προσωπική τους ανάπτυξη; Αν ναι, με ποιους παράγοντες;

Η μέθοδος έρευνας

Ως διαδικασία της έρευνας για την παρούσα ερευνητική πρόταση προκρίθηκε η **βολική ή σκόπιμη δειγματοληψία** (purposeful sampling), η εκ προθέσεως δηλαδή επιλογή ατόμων ή τοποθεσιών για να κατανοηθεί το κεντρικό φαινόμενο (Creswell, 2011, σ. 244), η οποία αφορά έρευνες μικρής κλίμακας χωρίς γενικεύσεις, αλλά με συγκεκριμένο σκοπό

(Cohen, Manion & Morrison, 2008· Robson, 2010). Η διαδικασία αυτή επιλέχθηκε ως η κατάλληλη, επειδή συνδέεται άμεσα με το ερευνητικό πρόβλημα της μελέτης.

Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα σκοπό η ερευνητική προσέγγιση που ταίριαζε στο ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας έρευνας, στηριζόμενη στη θεωρητική επισκόπηση και στο πλαίσιο της μελέτης, ήταν η **ποιοτική**, γιατί *βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων, με ερωτήσεις μεγάλου εύρους και τα προβλήματα πρέπει να διερευνηθούν προκειμένου να εξασφαλιστεί βαθιά κατανόηση του θέματος* (Creswell, 2011, σ. 66). Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε, η **διεξαγωγή ημιδομημένων προσωπικών συνεντεύξεων** με προκαθορισμένες ανοικτές ερωτήσεις, ώστε οι συμμετέχοντες να δύνανται να καταθέτουν τις απόψεις τους χωρίς να επηρεάζονται, στο μέτρο του δυνατού, από τον ερευνητή (Robson, 2010· Creswell, 2011). Προηγήθηκε η δόμηση ενός πρωτοκόλλου συνέντευξης, το στάδιο της **πilotικής έρευνας** για τη διασφάλιση, στο μέτρο του εφικτού, της αξιοπιστίας για την αποφυγή ασαφειών στα ερωτήματα του εργαλείου, ενώ καταβλήθηκε προσπάθεια οι συνθήκες να ομοιάζουν με αυτές της πραγματικής έρευνας και να γίνει προσαρμογή του εργαλείου στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στόχου (Σταμέλος & Δακοπούλου, 2007· Creswell, 2011).

Με δεδομένο ότι πρόκειται να μελετηθεί το ΜΠΕ, η **αναζήτηση του δείγματος** στράφηκε στα υποκείμενα που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και δη στους επιμορφωτές της πρωτοβάθμιας, των δασκάλων (ΠΕ70). Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 14 ενήλικες, εκ των οποίων οι 6 ήταν επιμορφωτές Α', οι οποίοι ταυτόχρονα συμμετείχαν στην ομάδα συγγραφής και σχεδιασμού του επιμορφωτικού υλικού για την πρωτοβάθμια του ΜΠΕ και οι 7 επιμορφωτές Β'.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου - Απριλίου 2018.

Συλλογή δεδομένων-Ερευνητικό εργαλείο

Ο χρόνος υλοποίησης των συνεντεύξεων της έρευνας διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου - Απριλίου 2018. Η συμβολή της εξ αποστάσεως επικοινωνίας ήταν εξαιρετικά βοηθητική. Επιλέχθηκε έξι από τις συνεντεύξεις να γίνουν μέσω τηλεδιάσκεψης (skype), από το χώρο διαμονής της ερευνήτριας, για εξοικονόμηση χρόνου από τη μια πλευρά, αλλά και λόγω προσπέλασης αντικειμενικών δυσκολιών όπως ήταν η απόσταση από την άλλη, αφού δυο εκ των συμμετεχόντων διέμεναν εκτός Αθηνών. Ένας επιμορφωτής κατοικούσε στη Θεσσαλονίκη και μια επιμόρφωτρια στην Κρήτη. Ακολούθως οι υπόλοιπες επτά πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, τρεις σε σχολικές μονάδες, μία σε ΠΕΚ, μία στο ΙΕΠ, μία σε Διεύθυνση Εκπαίδευσης, μία στο Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο, μία σε εξωτερικό χώρο εστίασης. Τέλος υπήρξαν και δύο τηλεφωνικές επικοινωνίες.

Όσον αφορά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, αρχικά έγινε μεταγραφή του κειμένου των συνεντεύξεων με ειδικό εξοπλισμό, που δίνει τη δυνατότητα στον/στη μεταγραφέα να σταματά και να ξεκινά τις μαγνητοφωνήσεις (Creswell, 2011). Ακολούθως μετατράπηκαν από ηχητικά τα δεδομένα, σε γραπτό κείμενο. Ύστερα μεταφέρθηκαν στον υπολογιστή της ερευνήτριας, αποθηκεύτηκαν διαβάστηκαν και μελετήθηκαν με προσοχή, μέσω της «προκαταρκτικής διερευνητικής ανάλυσης» (Creswell, 2011, σ. 282). Στη συνέχεια, μετά από ενδελεχή ανάγνωση κωδικοποιήθηκαν σε κύρια θέματα, με βάση τις λέξεις-κλειδιά, με προσοχή να μην υπάρξει επικάλυψη θεμάτων και κωδικών σύμφωνα με την «ανάλυση σε θέματα-κατηγορίες» (Creswell, 2011, σ. 284). Προκειμένου για την κωδικοποίηση των

δεδομένων, οι άξονες στηρίχθηκαν στον σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα της διεξαχθείσας έρευνας, τη σύνδεσή τους δηλαδή με την επιμόρφωση, το ΜΠΕ, την επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η ομαδοποίηση των δεδομένων προέκυψε μέσα από την ανάδειξη των κεντρικών ζητημάτων της έρευνας. Για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας ακολουθήθηκε η **στρατηγική της τριγωνοποίησης**, με τη χρήση διαφορετικών πηγών πληροφόρησης (επιμορφωτές Α΄ και επιμορφωτές Β΄) και τον συσχετισμό των απόψεών τους. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της έρευνας, τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας και ηθικής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επιμορφωτών. Η συναίνεσή τους στην ερευνητική διαδικασία, η εμπιστευτικότητα των στοιχείων τους, η ανωνυμία τους και η ιδιωτικότητα των απόψεών τους τηρήθηκαν απαρέγκλιτα.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Παράγοντες που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτές να συμμετάσχουν στο ΜΠΕ

Σε ερώτημα σχετικά με τους λόγους που ώθησαν τους συμμετέχοντες επιμορφωτές στην επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος, η γενική αίσθηση είναι ότι το αντιμετώπισαν ως «πρόκληση», «ένα πρόγραμμα διαφορετικό», «φιλόδοξο», «νέο, πρωτοποριακό, που δημιούργησε προσδοκίες», κυρίως διότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν συμμετάσχει πριν το ΜΠΕ, δεν ήταν στην πλειονότητά τους ολοκληρωμένα, δεν ήταν βιωματικά, χαρακτηρίζονταν από πίεση χρόνου, ήταν αποσπασματικά και διακρίνονταν από προσωρινότητα.

EB3: «Όλα μου πρόσφεραν, πάντα όμως υπήρχε μια αίσθηση προσωρινότητας, μιας αποσπασματικότητας, μια επανασύνδεση....δεν έγινε ποτέ»

Όσον αφορά στα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτές να συμμετάσχουν στο ΜΠΕ, ένα σημαντικό μέρος των ερωτηθέντων εστιάζει ότι ο συνδυασμός της εκπαίδευσης ενηλίκων, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, του βιωματικού προσανατολισμού του Προγράμματος, η συνεργασία με τον ψυχολόγο, η ανάγκη για τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται σε με πορεία συνεχούς, δια βίου αναβάθμισης των ικανοτήτων του, παράλληλα με την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών (Rogers, 1999· Day, 2003· Κόκκος, 2008· Kokkos, 2011· Υφαντή, 2014), ήταν σημαντικοί παράμετροι για τη συμμετοχή τους στο ΜΠΕ:

EA1: «Είμαι δια βίου εκπαιδευόμενη, αναζητούσα καινούργια γνώση για την προσωπική μου ανάπτυξη κυρίως, δευτερευόντως ως κατάρτιση για το βιογραφικό»

EA4: «Αυτός ο συνδυασμός η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η εκπαίδευση ενηλίκων, η δια βίου μάθηση, η τέχνη στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική ψυχολογία, η κλινική ψυχολογία, η ομάδα, αυτό το κράμα δεν το έχω συναντήσει τόσο συνολικά και οργανωμένα»

EB7: «Είχε μια διαδικασία αξιοκρατική, ήταν πιο σοβαρή διαδικασία στην επιλογή των επιμορφωτών Β και με ενδιέφερε εμένα, είχε κάποια κριτήρια, κατέθετες ένα φάκελο για να γίνεις Επιμορφωτής».

Η επαγγελματική ανάπτυξη στο ΜΠΕ

Η επαγγελματική ανάπτυξη στο ΜΠΕ έγκειται **στον διπλό ρόλο του επιμορφωτή** αφού οι Επιμορφωτές Α επιμορφώθηκαν από την επιστημονική ομάδα και ομάδα ψυχολόγων, ύστερα από την επιλογή τους με συγκεκριμένα κριτήρια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), προκειμένου να επιμορφώσουν τους Επιμορφωτές Β. Αυτοί στη συνέχεια

επιμόρφωσαν τους εκπαιδευτικούς. Ο διπλός αυτός ρόλος ήταν μια διαδικασία που είχε μια «ιδιαιτερότητα», «ήταν πρωτότυπο, δεν το είχαμε ξαναδεί», «έμαθα πολλά από τους συναδέλφους και την αλληλεπίδραση με τους συνεπιμορφούμενους», «είχαμε την εμπειρία και την πολλαπλασιάσαμε μετά», αφού ο επιμορφωτής με τη θετική του διάθεση στο καινούργιο, την αγάπη του για τη μάθηση, δύναται να γίνει «διευκολυντής» της...» (Easton, 2008· Kokkos, 2011).

Η ομάδα λειτούργησε με έντονο τρόπο στο ΜΠΕ. Κοινός παρονομαστής των εντυπώσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη εκλαμβάνεται για αυτούς, μετά την εμπειρία τους στο ΜΠΕ, ως μια συνεργατική διαδικασία, μια ανταλλαγή εμπειριών που θεμελιώνεται στο βίωμα, στην καλλιέργεια σχέσεων μέσω της δυναμικότητας της ομάδας (Δακοπούλου και συν. 2012· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012· Αυγητίδου, 2014a).

EA2: «Η ομάδα λειτούργησε με έναν εκπαιδευτή δάσκαλο ΠΕ70 και έναν ψυχολόγο, ο δάσκαλος έπρεπε να διαχειριστεί τα θέματα της παιδαγωγικής και ο ψυχολόγος, τα θέματα των σχέσεων στην ομάδα και η ώσμωση αυτή ήταν εξαιρετική», ενώ η διατύπωση της Επιμορφώτριας Α ότι «η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μπαίνω στην τάξη και κάνω μια διδασκαλία, αλλά το πώς έχω προετοιμάσει το καλό παιδαγωγικό κλίμα, την καλή σχέση μέσα στην ομάδα, με έμφαση στο θετικό και τη δημιουργία καλού συγκινησιακού κλίματος», συμπυκνώνει το όφελος της κινητοποίησης της επιθυμίας για μάθηση.

Η διεργασία του **αναστοχασμού** αναδείχθηκε σε δομικό στοιχείο του προγράμματος και τονίστηκε με έμφαση από όλους ανεξαιρέτως τους συμμετέχοντες στην έρευνα:

EB4: «Ήταν μια διεργασία που μου άρεσε, θαύμασα μπορώ να πω τον ψυχολόγο που έβρισκε τα κύρια σημεία, το νήμα, όπως έλεγε, ήταν κάτι καινούργιο για μένα, μια ψυχολογικού τύπου διεργασία, μια οπτική ανακεφαλαίωση, ένα στοιχείο που πήρα για την επαγγελματική μου ανάπτυξη»

Παράλληλα η σημαντική ήταν η ανάδειξη του **συλλογικού στοχασμού**, της ανταλλαγής εμπειριών, της στοχαστικής διδασκαλίας που επικεντρώνεται στη διάδραση, στο «μαζί» που κατέχει ιδιαίτερη θέση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συνάδει με την επαγγελματική ανάπτυξη (Day, 2003· Δακοπούλου και συν., 2012· Μπαλίτα, 2014).

EA1: «Υπήρχε συνολικός αναστοχασμός, σαφώς σε προσωπικό επίπεδο, επειδή όμως το πλαίσιο ήταν απολύτως ομαδικό, βοηθούσε τον συλλογικό αναστοχασμό, το μαζί είναι πολύ πιο εύκολο, έχει περισσότερους επιταχυντές..», αναδεικνύοντας με εύγλωττο τρόπο την παράμετρο της συλλογικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στην εκπαιδευτική διεργασία (Day, 2003).

Στις **δια ζώσης αυτές συναντήσεις** έλαβαν χώρα και όλες οι βιωματικές μέθοδοι, τεχνικές και διεργασίες που προαναφέρθηκαν (η ομάδα, οι μικροδιδασκαλίες, ο αναστοχασμός, η εμπλοκή με την τέχνη):

EB2: «Το δια ζώσης ήταν το πιο σημαντικό, να τα βιώνουμε, να τα συζητάμε, να τα ξαναβλέπουμε, η αλληλεπίδραση ήταν σπουδαία, γνωριστήκαμε, προβληματιστήκαμε, κρατήσαμε σχέσεις με πολλούς συναδέλφους, ξαναβρεθήκαμε...».

Σημαντικό ρόλο έπαιξε ο **σχεδιασμός του επιμορφωτικού υλικού**, το οποίο ήταν εμπλουτισμένο με αναφορές σε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, δομημένο στην αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των συμμετεχόντων, με πολλές αναφορές στην τέχνη, στη διαχείριση της ομάδας, ενώ παράλληλα περιλάμβανε σενάρια - σχέδια διδασκαλίας σε βασικά μαθήματα για την πρωτοβάθμια: γλώσσα, μαθηματικά, θετικές επιστήμες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010, 2011· Χατζηδήμου, 2011).

Καινοτομία του υλικού και επιτυχία του θεωρείται η προβολή της τέχνης και η ανάδειξη του πολύτιμου θησαυρού της στην εκπαιδευτική πρακτική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011):

EA1: «Ήμουν μια από τους συγγραφείς, η συγγραφή του συνέβαλε πολύ στην επαγγελματική μου ανάπτυξη, το διάβασμα άλλων συγγραμμάτων προκειμένου να το γράψω και σε συνεργασία με τους συναδέλφους».

EA4: «Η φιλοσοφία του έργου ήταν να συνδημιουργήσουμε το υλικό, ο εκπαιδευτικός, ο επιμορφωτής, ο επιμορφούμενος ήταν συνδημιουργός του υλικού και εγώ εκεί μέσα μπορώ να αναγνωρίσω τον εαυτό μου και αυτό μπορείς να το πεις επαγγελματική ανάπτυξη». Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι δεν υπήρχαν και αδυναμίες και ελλείψεις, οι οποίες εστιάζονται κυρίως, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, ότι «το υλικό φτιάχτηκε σε ελάχιστο χρόνο, περίπου δυο μηνών», «βγήκε υπό πίεση, δεν πήραμε ανατροφοδότηση» και «πρόθεσή μας ήταν να υπάρχει μια συνεχής εξέλιξη».

Ένα από τα συστατικά στοιχεία που αποτέλεσε οργανικό κομμάτι του ΜΠΕ ήταν η 15' περίπου παρουσίαση μιας **μικροδιδασκαλίας** από τους επιμορφούμενους στην ομάδα των συνεπιμορφούμενων τους. Η συμβολή της παρατήρησης της διδασκαλίας του ενός εκπαιδευτικού από άλλους, είναι ένας καλός τρόπος οι εκπαιδευτικοί να βγάλουν χρήσιμα συμπεράσματα για τις πρακτικές τους (Day & Sachs, 2004· Δακοπούλου και συν., 2012).

EB5: «Ουσιαστικά είδαμε 20 διδασκαλίες άλλων και τις συζητήσαμε, τα θετικά τους, τα αρνητικά τους, βλέπεις πώς διδάσκει ο άλλος, ποια είναι τα θετικά, ποια είναι τα αρνητικά, σαν να είσαι μαθητής... οι εκπαιδευτικοί ήταν χειμαρρώδεις, εμπνευσμένοι έκαναν φοβερή προσομοίωση τάξης».

Ένα επιπλέον στοιχείο του ΜΠΕ ήταν, όπως επισημάνθηκε κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος, η εκπόνηση **δύο γραπτών εργασιών** από τους επιμορφούμενους με **ανατροφοδότηση** από τους επιμορφωτές:

EA3: «Να δώσεις ενίσχυση θετική μέσα από την ανατροφοδότηση, η οποία θα τον ενθαρρύνει τον άλλον και όχι θα τον απογοητεύει, που ακολουθεί τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων».

Η **τέχνη** στο ΜΠΕ αποτελούσε ένα οργανικό κομμάτι του προγράμματος που επιβεβαιώνεται από το εκτενές και πλούσιο επιμορφωτικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφωτές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας θεωρούν ότι η τέχνη ήταν ένας πυλώνας του προγράμματος, από τις θέσεις τους ωστόσο διαφαίνεται ότι ίσως δεν είχε την έκταση που θα επιθυμούσαν:

EB6: «Η συμβολή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι εξαιρετικά βοηθητική, μάλιστα στη μικροδιδασκαλία μου είχα στοιχεία από κινηματογραφικές ταινίες με τον Τσάρλι Τσάπλιν...».

Η **χρήση των νέων τεχνολογιών** και η **δια βίου μάθηση** ήταν στοιχεία που υπήρχε η πρόθεση να αναδειχθούν μέσω του ΜΠΕ, αλλά σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, ο στόχος δεν επιτεύχθηκε. Η χρήση των νέων τεχνολογιών κυρίως εστιάζεται «στο κομμάτι της εξ αποστάσεως, στην καθημερινή επικοινωνία μέσω e-mail, στις εργασίες μέσω της πλατφόρμας, στο διαδικτυακό υλικό», αλλά «θα θέλαμε περισσότερο, έτσι κι αλλιώς, στο Μείζον το κομμάτι αυτό που έγινε ήταν το πιλοτικό πρόγραμμα, αν συνεχιζόταν, πιστεύω ότι θα αντιμετωπιζόταν και αυτό το κομμάτι».

Πίνακας 1. Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης στο ΜΠΕ

A/A	Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης στο ΜΠΕ	Αναφορές
1	Ο διπλός ρόλος των επιμορφωτών	15
2	Η ομάδα	15
3	Ο αναστοχασμός	14
4	Οι δια ζώσης συναντήσεις και τα βιωματικά	14
5	Ο σχεδιασμός του επιμορφωτικού υλικού	10
6	Οι μικροδιδασκαλίες	8
7	Οι γραπτές εργασίες - η ανατροφοδότηση	7
8	Η τέχνη	7
9	Οι νέες τεχνολογίες	-
10	Η δια βίου μάθηση	-

Η προσωπική ανάπτυξη στο ΜΠΕ

Το ζητούμενο της **προσωπικής ανάπτυξης** ως ερώτημα απασχολεί τη μελέτη και παρουσιάζεται μέσω της ανάλυσης των θέσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επιμορφωτών, αφού έγινε σαφές ότι η επιμόρφωση συμβάλλει πέρα από την επαγγελματική, στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας μια αλληλένδετη και αλληλοσυμπληρούμενη σχέση μεταξύ των δυο αυτών διεργασιών (Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015):

EA1: «Πάτησα πολύ καλύτερα στα πόδια μου, ένωσα πολύ αίσθημα αυτοβελτίωσης, αυτοαποτελεσματικότητας, με βοήθησαν οι επιδράσεις που δέχτηκα από διαφορετικά επαγγελματικά πλαίσια από παν/κους, ψυχολόγους, ψυχιάτρους».

EA4: «Ήταν μια επιτυχία του προγράμματος, η επαγγελματική ανάπτυξη ήταν συνώνυμο της προσωπικής ανάπτυξης, θέλαμε να μάθουμε, όχι για να γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί, αλλά να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι. Ήθελα να μάθω από σεβασμό και μια αίσθηση ευθύνης και καθήκοντος, από εσωτερικό κίνητρο να είμαι χρήσιμος. Δεν υπήρχε διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη», υπερτονίζοντας την αξία των προσωπικών επιλογών για τη διαμόρφωση μια κουλτούρας διαμέσου της οποίας ο εκπαιδευτικός θα είναι πρωτοπόρος μαθητευόμενος, παράδειγμα για τους μαθητές του (Day, 2003).

Κάποιοι επιμορφωτές αναδεικνύουν τη συμβολή της επιμόρφωσης στην **αυτογνωσία** και την **αυτοεκτίμησή** τους, επισημαίνοντας την αδιάρρηκτη σχέση της ικανοποίησης που θα λάβει ο εκπαιδευτικός από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με την αυτοαποτελεσματικότητά του, την αυτοεκτίμησή του, την αυτογνωσία του, την ευελιξία που θα δείξει στη σχολική τάξη (Day, 2003· Zempylas & Papanastasiou, 2004· Malm, 2009· Valazza, 2017):

EA2: «Μπήκα σε μια διαδικασία αυτοβελτίωσης μέσα από τα μάτια των συναδέλφων, την οπτική των άλλων και αυτό με βοήθησε πάρα πολύ»

EE: «Με βοήθησε να δω τα όριά μου, δηλαδή, πού μπορώ να φθάσω, τι στόχους μπορώ να βάλω»

Παρόλα αυτά είναι εμφανές και επισημαίνεται ότι οι παράγοντες, που συνέβαλαν στην προσωπική ανάπτυξη των υποκειμένων στην έρευνα, ήταν κατά πολύ περιορισμένοι σε σχέση με αυτούς που αφορούσαν την επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφωτών στο ΜΠΕ.

Πίνακας 2. Η προσωπική ανάπτυξη στο ΜΠΕ

A/A	Η προσωπική ανάπτυξη στο ΜΠΕ	Αναφορές
1	Αυτοβελτίωση - Αυτοαποτελεσματικότητα	7
2	Αυτογνωσία	4
3	Αυτοεκτίμηση	2
4	Δεν ένιωσα προσωπική ανάπτυξη	2

Συμπεράσματα

Η γενική αίσθηση που απορρέει, με ερείσματα τα ευρήματα της έρευνας τα οποία βασίζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών επιμορφωτών που συμμετείχαν στη μελέτη, φαίνεται να καταλήγει ότι το ΜΠΕ κατά τη χρονική συγκυρία, με βάση τις αρχές, τη φιλοσοφία και τον σχεδιασμό στον οποίον στηρίχθηκε για να υλοποιηθεί, ήταν ένα επιτυχημένο πρόγραμμα. Οι καινοτομίες που εισήγαγε και ο νέος τρόπος με τον οποίον προσέγγισε την επιμορφωτική διαδικασία φαίνεται να ικανοποίησαν σε μεγάλο ποσοστό το δείγμα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Τα ευρήματα της έρευνας συνηγορούν ότι το ΜΠΕ κατάφερε να ενσωματώσει σε μεγάλο βαθμό τη νέα τάση στην επιμόρφωση στην κατεύθυνση, κυρίως του μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού μέσω αναστοχαστικών διεργασιών, ο οποίος λειτούργησε ως δρών υποκείμενο που εμπλέκεται ενεργά στην επιμορφωτική διαδικασία. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν και ύστερα από την επεξεργασία των θέσεων, που οι συμμετέχοντες στην έρευνα διατύπωσαν, τα στοιχεία, που συνέβαλαν στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή τους, ταυτίστηκαν με τα **θετικά πρόσημα** της εν λόγω επιμορφωτικής δράσης. Στο ΜΠΕ υπήρχε μια ιδιαιτερότητα: οι Επιμορφωτές Α επιμορφώθηκαν από την επιστημονική ομάδα και ομάδα ψυχολόγων, ύστερα από την επιλογή τους με συγκεκριμένα κριτήρια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), προκειμένου να επιμορφώσουν τους Επιμορφωτές Β, οι οποίοι εν συνεχεία επιμόρφωσαν τους εκπαιδευτικούς. Διαμέσου αυτής της διαδικασίας αναδείχθηκε η σημαντικότητα του ρόλου του **εκπαιδευτή ενηλίκων** από τη μια πλευρά και του **εκπαιδευτή-επιμορφωτή** στη συγκεκριμένη περίπτωση του ΜΠΕ. Οι θέσεις των ερωτηθέντων ανέδειξαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη θετική συνεισφορά αυτής της «**διπλής**» **επιμόρφωσης**.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επιμορφωτές αναδεικνύουν καθολικά τον ρόλο της **ομάδας**, η οποία φαίνεται ότι λειτούργησε με επιτυχία στο πρόγραμμα, ως πυρήνας διαμόρφωσης ανθρωπίνων σχέσεων και συνεργατικότητας, δομημένη σε ένα καλό συγκινησιακό κλίμα, όπως διαγράφεται από τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012).

Ακολούθως, τονίστηκε η μεγάλη συμβολή της **διεργασίας του αναστοχασμού**, που πραγματοποιήθηκε μέσω των **δια ζώσης συναντήσεων και των βιωματικών** του προγράμματος, ως μέσο αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, και ενεργούς εμπλοκής τους στους τρόπους με τους οποίους, μέσω κριτικών διεργασιών θα δομηθεί η εκπαιδευτική πρακτική (Δακοπούλου και συν. 2012· Αυγητίδου, 2014b). Προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον η αναφορά στην προσωπική επιλογή ως **εσωτερικό κίνητρο συμμετοχής** στη διαδικασία παρακολούθησης ενός προγράμματος, με συγκεκριμένες αρχές και φιλοσοφία, που υποδηλώνει την έμφυτη τάση του εκπαιδευτικού να μαθαίνει, να αφουγκράζεται τις απαιτήσεις, να είναι ο ίδιος πρωτοπόρος μαθητευόμενος, να αγαπά τη μάθηση και τη γνώση και αυτό να μπορεί να το εμφυτέψει και στους μαθητές του (Κόκκος, 2008· Day et al., 2006· Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015).

Στο πρόγραμμα αυτό η ενεργός εμπλοκή αναδύθηκε στην επιφάνεια με τη συμμετοχή των επιμορφωτών Α, κυρίως, στον **σχεδιασμό του επιμορφωτικού υλικού**, με σενάρια, σχέδια εργασίας διδασκαλίας και καλές διδακτικές πρακτικές, προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας στην οποία απευθύνονταν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Παράλληλα ο σχεδιασμός της **μικροδιδασκαλίας** σε συνδυασμό με τις **γραπτές εργασίες** και την **ανατροφοδότηση** που ακολουθούσε, προβλήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας, επιβεβαιώνοντας την αξία της διάδρασης, της ανταλλαγής των εμπειριών και της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, σε σημαντικό βαθμό αναδείχθηκε η **εισαγωγή της τέχνης** ως δυναμικό εργαλείο κινητοποίησης για μάθηση και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Αξιοσημείωτα θετικές είναι οι αναφορές στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος με **την αντίχρεση των επιμορφωτικών αναγκών**, την **αξιολόγηση με κριτήρια**, των επιμορφωτών και τον ρόλο της επιστημονικής ομάδας που είχε αναλάβει το όλο εγχείρημα, εύρημα που υποδηλώνει την καθοριστική σημασία της δομημένης με αρχές και αξιοκρατικά στοιχεία οποιασδήποτε επιμορφωτικής απόπειρας (Υφαντή, 2014· Βεργίδης, 2015). Στον αντίποδα τα αρνητικά του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης συνοψίζονται καθολικά σε όλο το μήκος του δείγματος, στην **ατόμομη διακοπή του**, στην **αποσπασματικότητα που χαρακτήρισε αυτήν την επιμορφωτική προσπάθεια**, στην **έλλειψη ανατροφοδότησης και συνέχειας**, αφήνοντας μια αίσθηση πικρίας σε όλους όσους συμμετείχαν σε αυτήν την ερευνητική διαδρομή.

Συμπερασματικά, προστίθεται ότι, με αφορμή την κρίση που δημιουργήθηκε λόγω της πανδημίας του COVID-19, η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με βάση τις επιστημονικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύμφωνα με το παράδειγμα του ΜΠΕ, αναδεικνύεται πιο επίκαιρη παρά ποτέ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 60-75. Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου, 2018 από: <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/10240>
- Αναστασιάδης, Π., (2011) «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»: Βασικές Αρχές Σχεδιασμού και Υλοποίησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμέλεια), 6^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης*, Νοέμβριος 2011 (Αρ. 1 Α, σσ. 685-701). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Αναστασιάδης, Π., Καγκά, Ε., Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π., & Τραντάς, Π. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* (16 & 17), σσ. 126-154.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προτεινόμενη μεθοδολογία. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμέλεια). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, (σσ. 241 - 249). Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας».

- Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου, 2018 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/871>
- Γαλατά, Π. Β. (2017). *Η Διεξαγωγή της Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: 2017.
- Γκάτζουλας, Ν. & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* (Vol 11, No. 1, 2015, pp. 72-87).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην
- Δακοπούλου, Α., Καλογρίδη, Σ. & Τερεζάκη, Χ. (2012). Ο Αναστοχασμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα από το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Στο: ΕΕΕΕ, *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου, Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων 27-29 Απριλίου 2012* (σσ. 542-549). Αθήνα.
- Δακοπούλου, Α., Κωκκά, Δ. & Μανιάτη, Ε. (2013). Συνεργατική επιμόρφωση για συνεργατική διδασκαλία. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμέλεια), *7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογία Μάθησης, 8-10 Νοεμβρίου 2013* (Τόμος 5, Μέρος Β, σσ. 58-65). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος.
- Day, Ch. & Sachs, J. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press.
- Day, Ch., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006) The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *Educational Research Journal* (Vol. 32, No. 4, 2006, pp. 601–616)
- Easton, L. B. (2008). Teaching: a developing profession. From Professional Development to Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, v.89, n. 10, p. 755-761.
- Hargreaves, A. & Lo, L. (2000) The paradoxical profession: teaching at the turn of the century. *Prospects, Vol. XXX, No. 2, June 2000 No 114*.
- Καλογρίδη, Σ. (2010). Η συμβολή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 127-163). Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο. ISBN: 978-960-455-768-4.
- Καλογρίδη, Σ. (2014). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self directed learning) στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. «*Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*». Διαδικτυακή έκδοση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Τέχνη και τον Πολιτισμό, (12), 2014 στο ΕΔΕΕΚ: <http://www.cretaadulteduc.gr/cms/>
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις* (Τόμος Α). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Kokkos, A. (2011). Adult Education in Greece. Στο P. Anastasiadis, P. Calogiannakis, K. Karras, & C. Wolluter (Edition.), *Teacher Education in modern era. Trends and issues* (pp. 5-21). Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2017 από: http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebookeng/ebook_englsih_final.pdf
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*. Vol. 35, No. 1, February 2009, pp. 77–91
- Μπαλίτα, Θ. Δ. (2014). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Μπαλίτα, Θ. (2014). Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών (επιμορφωτών και επιμορφούμενων) που συμμετείχαν στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας Α. (Επιμέλεια), *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, 28-30 Νοεμβρίου 2014 (Τόμος Β, σσ. 575-599). Διάδραση.
- Μπαμπινιώτης, (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2017 από: http://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/8_sysxetisi.pdf

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β: Ειδικό Μέρος ΠΕ70 Δάσκαλοι*. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2017 από: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebookepimorfotes/pe70/4.%20TOMOS%20B%20PE70.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών «Πλαίσιο Αναφοράς»* www.epimorfosi.edu.gr. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2017 από: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebookepimorfotes/pe70/4.%20TOMOS%20B%20PE70.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών «Πλαίσιο Διαβούλευσης»* www.epimorfosi.edu.gr. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2017 από: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebookepimorfotes/pe70/4.%20TOMOS%20B%20PE70.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών «Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Δ: Θέματα Αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη»* www.epimorfosi.edu.gr. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2017 από: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebookepimorfotes/genikomeros/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf>
- Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* (Vol 6, No. 1 & 2, 2010, pp. 106-122). Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2017 από: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9754>
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμέλεια). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 13-20). Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας».
- Psfidou, I. (2011). The fading paradox in teacher education and training policies in Europe. Στο P. Anastasiadis, P. Calogiannakis, K. Karras, & C. Wolhuter (Edition), *Teacher Education in modern era. Trends and issues* (pp. 273-291). Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου, 2018 από: http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebookeng/ebook_engsih_final.pdf
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2007). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Από το σχεδιασμό την υλοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υφαντή, Α. Α. (2014). *Επιμόρφωση & Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Valazza, G., *Professional development: teacher development and confidence*. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2017 από: <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/professionaldevelopment/professional-development-teacher-development-and-confidence/146473.article>
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). *Εκπαίδευση, επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2018 από: <https://docs.google.com/document/d/1hzU8s3VDkp5tcy6EKo9KsN63lcmpNmfre4U5TZu5bW8/edit>
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, (Vol 42, No. 3, 2004, pp. 357-374).