



Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις και ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών β/θμιας τεχνικών ειδικοτήτων σε θέματα διδακτικής και εξέλιξης του γνωστικού τους αντικειμένου: Η περίπτωση του νομού Ρεθύμνου.

[ΚΟΛΚΑΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ]

[Α.Μ. 392]

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Γουργιώτου Ευθυμία

Ρέθυμνο Ιούνιος, 2019

Πρόλογος – Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης αποτελεί την ολοκλήρωση των σπουδών μου. Από την είσοδο στο Μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα μέχρι και την ολοκλήρωση του ήταν ένα μοναδικό ταξίδι γνώσης, κατά την διάρκεια του οποίου γνωρίζεις νέους ανθρώπους, έρχεσαι αντιμέτωπος με δυσκολίες και προκλήσεις που οδηγούν στην προσωπική βελτίωση.

Στο πλαίσιο αυτό θέλω να ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κα. Γουργιώτου Ευθυμία, τον δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή μου, κο. Οικονομίδη Βασίλειο και τέλος, τη σύζυγο μου για την στήριξή της.

Κόλκας Αλέξανδρος

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι απόψεις και οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών β/θμιας εκπαίδευσης τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνου σε θέματα διδακτικής και εξέλιξης του γνωστικού τους αντικειμένου. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων, τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας τους, τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης που θεωρούν αποτελεσματικά. Εφαρμόστηκε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση με ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Συμμετέχοντες είναι 73 άτομα και εφαρμόστηκε δειγματοληψία ευκολίας. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σημαντική, τόσο σε παιδαγωγικά θέματα όσο και σε τεχνικά πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο. Όσο αναφορά την διδακτική των επαγγελματικών μαθημάτων εμφανίζεται μια αδυναμία των εκπαιδευτικών στο ορισμό της καθώς και μια αδιαφορία στον σχεδιασμό και την οργάνωση μιας διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνου φαίνεται να έχουν λάβει στο σύνολο τους κάποια μορφή επιμόρφωση χωρίς να είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από αυτήν. Θεωρούν επίσης ότι η επιμόρφωσή τους θα βελτίωνε το επίπεδο των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ χωρίς να συμφωνούν απόλυτα με τα Α.Π αλλά και την επάρκεια του εξοπλισμού των εργαστηρίων. Όσο αναφορά τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Τ.Ε δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον τόσο στα γενικά θέματα όσο και σε θέματα τεχνικής επιμόρφωσης. Στα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην συμμετοχή σε κάποια επιμόρφωση ξεχωρίζουν τα εσωτερικά κίνητρα, καθώς επίσης και η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και τις νέες τεχνολογίες της διδακτικής πράξης. Επιλέγουν σύντομης διάρκειας επιμορφώσεις, με χρονική περίοδο αυτήν στις αρχές Σεπτεμβρίου και τέλη Ιουνίου. Επίσης επιθυμούν την συμμετοχή τους στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης μέσω προτάσεων στους συντονιστές και τα ΠΕΚΕΣ - ΚΕΣΥ. Καταλληλότερη μέθοδο επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί (Τ.Ε) θεωρούν την πρακτική άσκηση καθώς και τις βιωματικές / ενεργητικές μεθόδους. Στα χαρακτηριστικά του επιμορφωτή κυριαρχεί η γνώση του επιστημονικού και τεχνολογικού αντικειμένου, καθώς επίσης και όλα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας επιμορφωτής σύμφωνα με την εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το Ι.Ε.Π και τα ΠΕΚΕΣ / ΚΕΣΥ που είναι πλέον υπεύθυνα για την οργάνωση και τη διεξαγωγή των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών.

Λέξεις Κλειδιά: *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων, Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων, Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Επιμόρφωση.*

Title: *Views and training needs of public Secondary Technical Vocational School teachers on teaching and development on subject matter: the case of the prefecture of Rethymno.*

Abstract

The aim of the present paper is to investigate the views and the inservice training needs of the Technical Vocational public school teachers of the prefecture of Rethymno, Greece, as far as the issue of teaching and development of subject matter is concerned. More specifically, this paper tries to investigate teachers' views on the main characteristics of Teaching Professional Development Courses, basic elements of teaching as well as the urgent need of the teachers' relevant inservice training as well as the features it should have. The methodological approach used was the quantitative one, working producing data with questionnaires. The sample was random and consisted of 73 public secondary technical vocational school teachers of Rethymno region. The results of the research indicated that the teachers consider inservice training important in both on pedagogical and technical issues. Moving on to Teaching Development Courses a weakness occurs on the part of teachers in its definition and an indifference in its design and construction. Technical teachers of Rethymno seem to have already had a non satisfactory training without being satisfied. They also consider that their inservice training would improve the level of technical vocational high-school graduates. Moreover, they do not fully agree with the curricula and mention the inadequacy of the workshops. As far as the explicit educational inservice training needs of technical teachers are concerned, they show are of great interest in both general and technical training. Among the incentives that lead teachers to participate in an inservice training program, are distinguish internal motivations and the need to monitor scientific developments. Teachers usually choose short-term inservice training in early September or late at June. Also they would like to take part in the design of their training through suggestions to the coordinators. Teachers consider practical training and experimental – energetic methods as the most appropriate training methods. As for the characteristics of trainers, teachers prefer somebody with an excellent knowledge of the subject matter and characteristics of adult educators. Finally, the results of the survey can be used by ΙΕΠ and ΠΕΚΕΣ / ΕΣΥ which are responsible for organizing and conducting teachers INSERVICE training.

Keywords: *Technical Education Teachers' training, Inservice training, Teaching of Professional Courses, Educational needs, Adult Education.*

Πρόλογος – Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Abstract	4
Ευρετήριο σχημάτων	8
Ευρετήριο Πινάκων	9
Εισαγωγή	10
Συνοτομογραφίες και Ακρωνύμια	12
Κεφάλαιο 1ο- Διδακτική Επαγγελματικών μαθημάτων	15
1.1 Έννοιες και ορισμοί της Διδακτικής	15
1.2 Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.	18
1.2.1 Αρχική τυπική επαγγελματική εκπαίδευση: επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ).....	19
1.2.2 Μη τυπική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ), ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης (ΙΕΚ), κολλέγια και κέντρα δια βίου μάθησης (ΚΔΒΜ).....	24
1.3 Αναλυτικά προγράμματα σπουδών.	26
1.3.1 Αναλυτικά προγράμματα επαγγελματικών μαθημάτων	27
1.3.2 Προγράμματα σπουδών επαγγελματικών μαθημάτων.	29
1.3.3 Σχέδιο μαθήματος.....	30
1.4 Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ).....	32
1.4.1 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε)	32
1.4.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε.....	35
1.4.3. Πρώιμες εμπειρίες των εκπαιδευτικών.....	36
1.4.4. Ο διορισμός του εκπαιδευτικού.....	37
1.4.5. Υποδοχή του νέου εκπαιδευτικού στο Τ.Ε.Ε.	38
1.4.6. Συνεργασία - Συναδελφικότητα - Μέντοριν.....	39
Κεφάλαιο 2ο- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.	41
2.1 Ορισμός επιμόρφωσης και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	41
2.2 Το Νομοθετικό Πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	43
2.3 Σχεδίαση προγραμμάτων επιμόρφωσης.	47
2.4 Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών και εκπαίδευση ενηλίκων.	49
2.4.1. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων και χαρακτηριστικά επιμορφωτή	53
Κεφάλαιο 3ο – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών- ειδικοτήτων ΕΠΑΛ.	55
3.1. Κατάσταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ.....	55

3.2. Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους.....	58
3.3. Εξέλιξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γνωστικό τους αντικείμενο.....	63
Κεφάλαιο 4^ο – Μεθοδολογία έρευνας.....	67
4.1. Σημασία της παρούσας έρευνας.....	67
4.2. Σκοπός της έρευνας & ερευνητικά ερωτήματα.....	68
4.3. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	69
4.4. Ερευνητική διαδικασία.....	71
4.4.1. Ερευνητικό πλαίσιο.....	71
4.4.2. Πληθυσμός της μελέτης – δειγματοληψία.....	71
4.4.3. Ερευνητικά εργαλεία.....	72
4.4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	73
4.4.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων.....	74
4.5. Ανάλυση δεδομένων.....	74
4.6. Τήρηση αρχών δεοντολογίας.....	75
4.7. Εγκυρότητα & αξιοπιστία.....	75
Κεφάλαιο 5ο – Αποτελέσματα.....	77
5.1. Αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου.....	77
5.1.1 Προσωπικά στοιχεία.....	78
5.1.2 Διδακτική.....	84
5.1.3 Επιμορφωτικές ανάγκες.....	89
5.2. Συσχετίσεις.....	113
5.2.1 Συσχετίσεις ερωτήσεων με το φύλλο.....	114
5.2.2 Συσχετίσεις ερωτήσεων με την προϋπηρεσία.....	116
5.2.3 Συσχετίσεις ερωτήσεων με τις σπουδές.....	122
Κεφάλαιο 6ο – Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	130
6.1. Συζήτηση.....	130
6.2. Συμπεράσματα.....	138
6.3. Περιορισμοί έρευνας.....	141
6.4. Προτάσεις για νέες έρευνες.....	141
Βιβλιογραφία:.....	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I: Κλάδοι και ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	152
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: Σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ν. Ρεθύμνου.....	160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III: Εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων ΔΔΕ Ρεθύμνου 2018 – 2019.....	161
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Ερωτηματολόγιο και συνοδευτική επιστολή.....	162

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Πίνακες ποσοτικών δεδομένων από SPSS.	170
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI: Πίνακες συσχέτισεως ερωτήσεων με το φύλλο Mann – Whitney U.....	200
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII: Πίνακες συσχέτισεως ερωτήσεων με την προϋπηρεσία	203
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII: Πίνακες συσχέτισεως ερωτήσεων με τις σπουδές	210

Ευρετήριο σχημάτων

Εικόνα 1: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς το φύλο.....	79
Εικόνα 2: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία.....	79
Εικόνα 3: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την διδακτική εμπειρία σε έτη.....	80
Εικόνα 4: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές (δεύτερο πτυχίο).....	81
Εικόνα 5: Κατανομή μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών.....	82
Εικόνα 6: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την σχέση εργασίας.....	82
Εικόνα 7: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τα μαθήματα που διδάσκουν το τρέχον διδακτικό έτος (θεωρητικά / εργαστηριακά).....	83
Εικόνα 8: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική εμπειρία.....	84
Εικόνα 9: Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων.....	85
Εικόνα 10: Χρόνος τον οποίο αφιερώνουν στον προγραμματισμό (σχεδιασμός, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας.....	86
Εικόνα 11: Βαθμός συμβολής του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π).....	87
Εικόνα 12: Βαθμός σημαντικότητας στοιχείων Διδασκαλίας.....	88
Εικόνα 13: Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματική διδασκαλία.....	89
Εικόνα 14: Απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό κατάρτισης τους.....	90
Εικόνα 15: Σύνδεση Γνωστικού αντικειμένου μαθητών (Θεωρητικό μέρος) με την σύγχρονη τεχνολογία και την αγορά εργασίας.....	91
Εικόνα 16: Σύνδεση εργαστηριακού εξοπλισμού με την σύγχρονη τεχνολογία και την αγορά εργασίας στο αντικείμενο.....	91
Εικόνα 17: Ποσοστό παρακολούθησης οποιαδήποτε μορφής επιμόρφωση.....	93
Εικόνα 18: Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έχουν λάβει.....	94
Εικόνα 19: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό βελτίωσης των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ από τη δική τους επιμόρφωση.....	94
Εικόνα 20: Ανάγκες επιμόρφωσης σε γενικά θέματα επιμόρφωσης.....	96
Εικόνα 21: Ανάγκες επιμόρφωσης σε θέματα τεχνικής επιμόρφωσης.....	98
Εικόνα 22: Κατά πόσο επηρεάζουν τη διάθεση σας για επιμόρφωση οι παραπάνω ανάγκες.....	100
Εικόνα 23: Μορφές επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.....	102
Εικόνα 24: Διάρκεια επιθυμητής επιμόρφωσης.....	103
Εικόνα 25: Χρονική περίοδος που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν.....	104
Εικόνα 26: Επιθυμία για συμμετοχή στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης.....	105
Εικόνα 27: Τρόποι Συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση.....	106
Εικόνα 28: Καταλληλότεροι φορείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων.....	107
Εικόνα 29: Διδακτικές μέθοδοι που βοηθούν στην επιμόρφωση.....	109
Εικόνα 30: Επιθυμητά χαρακτηριστικά επιμορφωτή.....	111
Εικόνα 31: Η αξιολόγηση των επιμορφούμενων είναι απαραίτητη μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.....	113

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1κ: Συσχέτιση μεταξύ φύλου και ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.....	114
Πίνακας 2κ: Συσχέτιση μεταξύ φύλου και διάρκειας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.....	115
Πίνακας 3κ: Συσχέτιση τρόπου συμμετοχής στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης με το φύλο	115
Πίνακας 4κ: Συσχέτιση μεταξύ επιθυμητών χαρακτηριστικών επιμορφωτή και φύλου	116
Πίνακας 5κ: Συσχέτιση χρόνου προετοιμασίας διδασκαλίας με την προϋπηρεσία.....	117
Πίνακας 6κ: Συσχέτιση βαθμού υπολογισμού Α.Π σε σχέση με την προϋπηρεσία.....	118
Πίνακας 7κ: Συσχέτιση στοιχείων διδασκαλίας με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	118
Πίνακας 8κ: Συσχέτιση επιμορφωτικών αναγκών και προϋπηρεσίας.....	119
Πίνακας 9κ: Γενικά θέματα επιμόρφωσης σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	120
Πίνακας 10κ: Τεχνικά θέματα επιμόρφωσης σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	120
Πίνακας 11κ: Συσχέτιση αναγκών επιμόρφωσης με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	121
Πίνακας 12κ: Συσχέτιση διάρκειας επιμόρφωσης και προϋπηρεσίας.....	121
Πίνακας 13κ: Συσχέτιση του σχεδιασμού της επιμόρφωσης και της προϋπηρεσίας	122
Πίνακας 14κ: Συσχέτιση στοιχείων διδασκαλίας με τις σπουδές (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ - ΑΣΠΑΙΤΕ).....	123
Πίνακας 15κ: Συσχέτιση στοιχείων διδασκαλίας με τις σπουδές (δεύτερο πτυχίο).....	123
Πίνακας 16κ: Συσχέτιση στοιχείων διδασκαλίας με τις σπουδές (μεταπτυχιακό δίπλωμα)	124
Πίνακας 17κ: Συσχέτιση στοιχείων διδασκαλίας με τις σπουδές (διδακτορικό δίπλωμα)	124
Πίνακας 18κ: Συσχέτιση γενικών θεμάτων επιμόρφωσης με τις σπουδές (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ - ΑΣΠΑΙΤΕ).....	125
Πίνακας 19κ: Συσχέτιση τεχνικών θεμάτων επιμόρφωσης με τις σπουδές (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ - ΑΣΠΑΙΤΕ).....	126
Πίνακας 20κ: Συσχέτιση γγενικών θεμάτων επιμόρφωσης με τις σπουδές (δεύτερο πτυχίο).....	126
Πίνακας 21κ: Συσχέτιση τεχνικών θεμάτων επιμόρφωσης με τις σπουδές (δεύτερο πτυχίο).....	127
Πίνακας 22κ: Συσχέτιση γενικών θεμάτων επιμόρφωσης με τις σπουδές (μεταπτυχιακό)	128
Πίνακας 23κ: Συσχέτιση τεχνικών θεμάτων επιμόρφωσης με τις σπουδές (μεταπτυχιακό).....	128
Πίνακας 24κ: Συσχέτιση γενικών θεμάτων επιμόρφωσης με τις σπουδές (διδακτορικό δίπλωμα)	129
Πίνακας 25κ: Συσχέτιση τεχνικών θεμάτων επιμόρφωσης με τις σπουδές (διδακτορικό δίπλωμα)	129

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον πρόσφατο νόμο 4547 του 2018 το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) υπό την εποπτεία του ΙΕΠ, τα οποία είναι πλέον υπεύθυνα για την έρευνα, την εισήγηση, την οργάνωση και πραγματοποίηση των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών. Καθήκον μας σαν εκπαιδευτικοί είναι να μην στεκόμαστε αντιμέτωποι σε κάθε νέο ξεκίνημα αλλά να προσφέρουμε ιδέες και λύσεις σε θέματα που μας αφορούν και ένα από αυτά είναι η επιμόρφωσή μας.

Σε αυτήν την κατεύθυνση θα κινηθεί και η συγκεκριμένη έρευνα η οποία προτίθεται να εντοπίσει τις απόψεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας (β/θμιας) εκπαίδευσης τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνου σε θέματα διδακτικής και επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα γίνεται προσπάθεια διερεύνησης, των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδακτική των επαγγελματικών μαθημάτων, το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, τις ρητές επιμορφωτικές τους ανάγκες, τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης, τα δομικά της στοιχεία, καθώς και το σχεδιασμό και την οργάνωσή της.

Η έρευνα αποτελείται στην ουσία από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση βάση της οποίας θα πραγματοποιηθεί η σύγκριση με τα αποτελέσματα που θα εντοπίσει η έρευνα. Στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι έννοιες της διδακτικής, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και ο τρόπος οργάνωσης της διδακτικής επαγγελματικών μαθημάτων και ο τρόπος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων (ενότητες 1.1.– 1.4.). Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ορισμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το νομοθετικό πλαίσιο (ενότητα 2.1.- 2.2.), καθώς και ο σχεδιασμός τους (ενότητα 2.3.), οι επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών και η εκπαίδευση ενηλίκων (ενότητα 2.4.). Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η κατάσταση της επιμόρφωσης ειδικοτήτων στα ΕΠΑΛ (3.1.), καθώς και οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και την εξέλιξη πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο (ενότητα 3.2.– 3.3.).

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το εμπειρικό μέρος της εργασίας. Αρχικά, στο τέταρτο κεφάλαιο επισημαίνεται η σημασία της παρούσας έρευνας (ενότητα 4.1.), παρουσιάζεται ο σκοπός και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα (ενότητα 4.2.). Στη

συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση (4.3.). Στις ενότητες (4.4.- 4.7.) περιγράφονται αναλυτικά όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, καθορίζεται το ερευνητικό πλαίσιο και η τεχνική δειγματοληψίας, παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία, αναλύεται η διαδικασία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία ανάλυσης αυτών και παρουσιάζεται ο τρόπος εξασφάλισης αρχών δεοντολογίας. Τέλος, αναλύεται ο τρόπος εξασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχτηκαν μέσω των ερωτηματολογίων. Αρχικά γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου ανάλογα με τη θεματική που ερευνούσε και στη συνέχεια ακολουθούν οι συσχετίσεις που έγιναν (ενότητα 5.1.- 5.2.).

Στο έκτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας επιχειρείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η ερμηνεία τους σε σχέση με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών (ενότητα 6.1). Στη συνέχεια στην ενότητα 6.2. γίνεται η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας που απορρέουν από τα αποτελέσματα. Στην ενότητα 6.3. καταγράφονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και τέλος στην ενότητα 6.4. προτείνονται ιδέες για την προέκταση των ερευνών στο υπό διερεύνηση ζήτημα.

Το τελευταίο μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα σχετικά με την εργασία παραρτήματα (Κλάδοι και ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχολεία β/θμιας εκπαίδευσης ν. Ρεθύμνου, εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων ΔΔΕ Ρεθύμνου, ερωτηματολόγιο και συνοδευτική επιστολή, πίνακες ποσοτικών δεδομένων από SPSS, πίνακες συσχέτισεως ερωτήσεων με το φύλλο Mann – Whitney U, πίνακες συσχέτισεως ερωτήσεων με την προϋπηρεσία, πίνακες συσχέτισεως ερωτήσεων με τις σπουδές).

Συντομογραφίες και Ακρωνύμια

ΑΔΕΔΥ	Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων
ΑΕ	Ανάλυση Επαγγέλματος
Α/θμια	Πρωτοβάθμια
Α.Π	Αναλυτικό πρόγραμμα
Β/θμια	Δευτεροβάθμια
ΓΓΔΒΜ	Γενική γραμματεία δια βίου μάθησης
ΔΔΕ	Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΔΕΜ	Διδακτική Επαγγελματικών μαθημάτων
ΔΟΑΤΑΠ	Διεπιστημονικός οργανισμός αναγνώρισης τίτλων ακαδημαϊκών και πληροφόρησης
Ε.Ε	Επαγγελματική Εκπαίδευση
Ε.Ε.Κ	Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
Ε.Κ	Επαγγελματική Κατάρτιση
Ε.Μ	Εργαστηριακό Μέρος
ΕΟΠΠΕΠ	Εθνικός οργανισμός πιστοποίησης προσόντων και επαγγελματικού προσανατολισμού
ΕπΕ	Επαγγελματικά Έργα
Ε.С. V. E. T	European credit system for vocational and education and training
Ε. Q. F	Ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων
Ε.Κ.Φ.Ε.	Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών
ΕΠΑ.Λ	Επαγγελματικό Λύκειο
ΕΠΑΣ	Επαγγελματική Σχολή
Θ.Μ	Θεωρητικό Μέρος
Ι.Ε.Κ	Ινστιτούτο επαγγελματικής κατάρτισης
Ι.Ε.Π	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ι.Κ.Υ.	Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών
Ο.Α.Ε.Δ	Οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού
ΟΛΜΕ	Οργανισμός Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης

ΟΛΤΕΕ	Οργανισμός Λειτουργών Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.
Π.Ι. Π.Δ Π.Ε.Κ.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Προεδρικό Διάταγμα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
ΠΕ.Κ.Ε.Σ.	Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΣΑΕΠ	Συμβούλιο αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων
ΣΕΠ	Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός
Κ.Δ.Β.Μ Κ.Ε.Α	Κέντρο δια βίου Μάθησης Κέντρο Εκπαίδευσης για την Αειφορία
Κ.Ε.Ε.	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Κ.Ε.Σ.Υ.	Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
Μ.Μ.Ε. Ο.ΕΠ.ΕΚ.	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών
Ο.Λ.Μ.Ε.	Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Κ	Σχολές επαγγελματικής κατάρτισης
Σεκ ή Εκ	Σχολικό Εργαστηριακό Κέντρο ή Εργαστηριακό Κέντρο
ΤΕΕ	Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση
ΥΠ.Π.Ε.Θ	Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
Υ.Ε Υ.Κ	Υποχρεωτική εκπαίδευση Υπαλληλικός Κώδικας

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο- Διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια ιστορική αναφορά στην *Διδακτική* με την παράθεση διάφορων ορισμών και προσεγγίσεων της και στη συνέχεια επιχειρείται μια προσπάθεια να εντοπιστούν κοινά αποδεκτές προτάσεις για αυτήν. Στο πλαίσιο κατανόησης της *Διδακτικής Επαγγελματικών Μαθημάτων* γίνεται μια εκτενής αναφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στον τρόπο σύστασης και οργάνωσης της, καθώς επίσης και στα *Αναλυτικά Προγράμματα* που χρησιμοποιούνται στον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση μια διδασκαλίας. Τέλος, γίνεται μια προσέγγιση από την μεριά του εκπαιδευτικού τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ως προς την εκπαίδευσή του, τα στάδια που περνά για να εισέλθει στο επάγγελμα, καθώς και αυτά που συναντά εκεί.

1.1 Έννοιες και ορισμοί της Διδακτικής

Ένα παρακλάδι της εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής αποτελεί η σχολική Παιδαγωγική. Επιστημονική περιοχή αυτής αποτελεί η *Διδακτική*, η οποία πραγματεύεται την εκπαιδευτική διαδικασία και εμπεριέχει τις κινήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα αλλά και έξω από το σχολείο. (Χατζηδήμου, 2012). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005) η πρώτη πρακτική συστηματοποίηση της διδακτικής τέχνης με τη μορφή των πρώτων σχολείων εμφανίζεται την τρίτη π.Χ χιλιετία στη Μεσοποταμία. Η εξέλιξη της διαιρείται σε τρεις μεγάλες περιόδους: την πρακτική που αναφέραμε, την πρωτοεπιστημονική ή επιστημονίζουσα και την κυρίως επιστημονική περίοδο. Η πρωτοεπιστημονική περίοδος και το έργο του Κομένιου προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα συγκροτημένο κλάδο, ο οποίος δε θα μένει στις διδακτικές υποδείξεις αλλά θα προτείνει λύσεις σε προβλήματα μέσω της θεωρητικής γνώσης. Την ψυχολογική βάση στη διαδικασία της διδασκαλίας εισάγει ο Έρβαρτος για να την καταστήσει επιστήμη. Την πρωτοεπιστημονική περίοδο κλείνει το Νέο Σχολείο που αλλάζει τον τρόπο θεώρησης της εκπαίδευσης από αυταρχική και δασκαλοκεντρική σε παιδοκεντρική. Ο 20ός αιώνας φέρνει την κυρίως επιστημονική περίοδο προάγοντας τη διδακτική επιστήμη μέσω διάφορων σχολών, τάσεων και επιστημολογικών ρευμάτων. Οι διαφορές μεταξύ των ρευμάτων αυτών γίνονται εμφανείς καθώς η θετικιστική ασχολείται με την πραγματικότητα, η ερμηνευτική προσπαθεί να αναδείξει τις διαφορετικές θεωρήσεις της πραγματικότητας και τέλος η κριτική που προσπαθεί να χειραφετήσει τον άνθρωπο από τις διάφορες θεωρήσεις της πραγματικότητας.

Ο κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης ο οποίος ασχολείται με "θέματα" σχετικά με την διδασκαλία ονομάζεται "Διδακτική" και είναι επιμέρους κλάδος της *Παιδαγωγικής*, ως επιστήμης. Η "Διδακτική," ως όρος, δεν είναι παράγωγο της λέξης "διδάσκω". Η χρήση της λέξης για να δηλώσει τέχνη ή επιστήμη προήλθε τα νεώτερα χρόνια. Στους αρχαίους χρόνους χρησιμοποιούταν η λέξη «διδασκαλική». Ο "νονός" της διδακτικής ήταν ο Ρατίχιος με την μελέτη του με την ονομασία «Didactica». Στην οριστική καθιέρωσή της ως παιδαγωγική επιστήμη συνέβαλλαν ο Κομένιος και στη συνέχεια ο Έρβαρτος με τα συγγράμματά τους. (Καψάλης, & Νημά, 2015 · Τσιρίμπα, 1969).

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Νημά (2015), η *Διδακτική* πρέπει να οριοθετηθεί απέναντι στην *Παιδαγωγική του Σχολείου* και στη *Διδακτική Μεθοδολογία*, με τις οποίες συνδέεται στενά. Η Παιδαγωγική του Σχολείου (ή αλλιώς Σχολική Παιδαγωγική) αποτελεί ευρύτερο κλάδο της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, ο οποίος προήλθε πρόσφατα από την έρευνα των κοινωνικών επιστημών και αφορά την κοινωνικοποίηση και την διδασκαλία μέσα σε ένα ευρύ κοινωνικό πλαίσιο. Άρα η Σχολική Παιδαγωγική είναι παρόμοια έννοια με την Διδακτική με τη διαφορά ότι η πρώτη έχει ένα πιο ευρύ αντικείμενο που εντάσσεται στον χώρο της διδακτικής έρευνας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τη Διδακτική για την βελτίωση της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2003) η Σχολική Παιδαγωγική περιλαμβάνει δύο βασικούς τομείς: Ο πρώτος είναι το σχολείο και η κοινωνικοποίηση μέσα σε αυτό και ο δεύτερος είναι η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης όσον αφορά α) τα περιεχόμενα και β) τη μεθόδευση της. Έτσι γίνεται κατανοητό ότι η Σχολική Παιδαγωγική δεν οριοθετείται απέναντι στην Διδακτική αλλά την εμπεριέχει κυρίως στο δεύτερο σκέλος της.

Η Διδακτική Μεθοδολογία από την άλλη, εφόσον περιορίζεται στο μεθοδολογικό κομμάτι, είναι υπάλληλος έννοια της Διδακτικής και περιλαμβάνεται στο ευρύτερο αντικείμενό της (περιεχόμενο και μεθόδευση της διδασκαλίας). Στις γερμανόφωνες χώρες η Διδακτική έχει ένα πολύ μεγάλο φάσμα περιεχομένου και περιλαμβάνει α) το αναλυτικό πρόγραμμα και β) το επιστημονικό σώμα γνώσεων που σχετίζονται με την διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις μορφές και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (κοινώς μεθοδολογία της εκπαίδευσης). Μια παρόμοια κατάσταση επικρατούσε στα ελληνικά εγχειρίδια της Γενικής Διδακτικής παλαιότερα. Δηλαδή η Διδακτική αποτελούνταν από τα αναλυτικά προγράμματα συν την Διδακτική Μεθοδολογία. Για τους αγγλοσάξονες από την άλλη η Διδακτική δεν αποτελεί ξεχωριστή επιστήμη. Το αντικείμενό της το καλύπτουν διάφοροι κλάδοι όπως τα

κουρίκουλα (curricula), τα διδακτικά μοντέλα, η διδακτική έρευνα και οι θεωρίες της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους γαλλόφωνους πληθυσμούς, η Διδακτική είναι κάπου στην μέση μεταξύ Πειραματικής Ψυχολογίας και Πειραματικής Παιδαγωγικής. Στην Ολλανδία για παράδειγμα γίνεται η χρήση της λέξης «Διδαξολογία» στην προσπάθεια να δοθεί μια επιστημονικότητα στον όρο και να καταλήξει σε πρακτικούς κανόνες που επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται στην πράξη.

Με το Π.Δ 306/7-8-1984 καταργείται στη χώρα μας η Γενική Διδακτική από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και στη θέση της έρχεται η "Διδακτική Μεθοδολογία". Αυτό που έγινε στην πράξη ήταν η διάσπαση της "Διδακτικής" στη "Θεωρία Αναλυτικού Προγράμματος" και στην "Διδακτική Μεθοδολογία". Αυτό έγινε για να μην υπάρχουν κενά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Νημά (2015) υπάρχουν πολλοί ορισμοί της Διδακτικής με πολλές παραδοχές και διαφοροποιήσεις. Ωστόσο, σε αυτά που συμφωνούν σχεδόν όλοι οι ερευνητές είναι ότι:

- Η επιστήμη της Διδακτικής ασχολείται με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη μεταβίβαση των γνώσεων.
- Έχει ως αντικείμενο όλες τις μορφές διδασκαλίας και μάθησης όχι μόνο στο διαδικαστικό κομμάτι της όλης διαδικασίας.
- Η Διδακτική συνδέεται με την κοινωνιολογία στην πράξη. Έχει ως στόχο την βελτίωση των σχέσεων των ανθρώπων αλλά και της διδακτικής πράξης.
- Η Διδακτική αποτελεί κλάδο της Παιδαγωγικής και συνεργάζεται με άλλες συναφείς επιστήμες.
- Τείνει να εκλείψει η λέξη "Γενική" από τη Διδακτική, θεωρούμενη ως πλεονάζουσα.

Αν θέλαμε να συνοψίσουμε όσα αναφέρθηκαν για τον ορισμό και το περιεχόμενο της την έννοιας της Διδακτικής θα λέγαμε λοιπόν ότι αυτά αφορούν: 1) τη διδασκαλία, 2) τους σκοπούς και τους στόχους της (το γιατί;), 3) τα περιεχόμενα, τα προγράμματα, την ύλη (το τι; της διδασκαλίας), 4) τις μεθόδους διδασκαλίας (το πώς;), 5) τα μέσα που χρησιμοποιούνται, 6) τον σχεδιασμό, την παρουσίαση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Η Διδακτική λοιπόν ως κλάδος των επιστημών της Αγωγής, πραγματεύεται μεν τη θεωρία αλλά και την πράξη της διδασκαλίας. Το πρώτο μέρος αφορά στην παιδαγωγική ιδεολογία, την ψυχοπαιδαγωγική και τις κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις

της διδακτικής πράξης, ενώ το πρακτικό μέρος ερευνά τις προϋποθέσεις, τους παράγοντες, τις διαδικασίες, τις τεχνικές αλλά και τα μέσα οργάνωσης, διεξαγωγής, αξιολόγησης της διδασκαλίας. Σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται διάκριση σε *Γενική* και *Ειδική*. Η πρώτη επικεντρώνεται στα γνωστικά αντικείμενα της διδασκαλίας, στους σκοπούς, τους στόχους, τις μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας και η δεύτερη αναλαμβάνει την πραγμάτωση των θεωριών της Γενικής Διδακτικής αλλά και την προετοιμασία των διάφορων ειδικών μαθημάτων (Χατζηδήμου, 2012 · Ματσαγούρας, 2005).

Σύμφωνα με τον Πλαγιανάκο (2002) η *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων* (ΔΕΜ) ανήκει στην Ειδική Διδακτική, η οποία μετά μπορεί να χωριστεί σύμφωνα με τον επαγγελματικό τομέα (μηχανολογικός, ηλεκτρονικός, δομικός, γεωτεχνικός, κοινωνικών υπηρεσιών, οικονομίας και διοίκησης κ.α.) αλλά και σύμφωνα με το εκάστοτε μάθημα με το οποίο πραγματεύεται.

1.2 Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Από την οργάνωση των πρώτων κοινωνιών για την ικανοποίηση των αναγκών χρειαζόταν άτομα με γνώσεις αλλά και δεξιότητες σε διαφορετικούς τομείς. Αυτό ήταν και το ξεκίνημα της πρώτης μετάδοσης επαγγελματικών γνώσεων. Από την απλή μαθητεία “των παραγίων” περάσαμε στην παρέμβαση των συντεχνιών που αναζητούσαν τον έλεγχο του επαγγέλματός τους. Η βιομηχανική επανάσταση δημιούργησε την ανάγκη παραγωγής μεγάλου αριθμού επαγγελματιών σε πολλές νέες ειδικότητες. Το κράτος ανέλαβε την ευθύνη μετάδοσης επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων στις επόμενες γενιές, διαμορφώνοντας ένα εκπαιδευτικό σύστημα συμπεριλαμβάνοντας την επαγγελματική εκπαίδευση (ΕΕ) αλλά και την επαγγελματική κατάρτιση (ΕΚ). Σημαντικός ήταν και ο ρόλος των παραγωγικών μονάδων λόγω του καταμερισμού των εργασιών τόσο στον πρωτογενή όσο και στον δευτερογενή αλλά και τριτογενή τομέα της παραγωγής απαιτώντας εξειδικευμένο προσωπικό σε κάθε πόστο (Πλαγιανάκος, 2002),

Στις μέρες μας η επαγγελματική εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές ως αυριανούς εργαζόμενους σε ένα περιβάλλον που εμπεριέχει:

- Έντονες αλλαγές σε όλους τους τομείς
- Καταιγισμό γνώσεων, κυρίως τεχνολογικών και θετικής κατεύθυνσης
- Ευέλικτη εξειδίκευση για εργαζόμενους με πρωτοβουλία, υπευθυνότητα, επινοητικότητα και αυξημένη αντίληψη.

- Επαγγελματική κινητικότητα.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) (2009) και τους Lucas, Spencer,, Claxton (2012) διαπιστώνεται ότι τόσο στην Ελλάδα όσο και στη “Δύση” γενικότερα, η επαγγελματική εκπαίδευση προσελκύει μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων, με μαθησιακά κενά, συνήθως με αίσθηση ότι δεν θα τα καταφέρουν και καλείται να τα εντάξει, να τα κινητοποιήσει και να βρει τρόπους να πετύχει τους σκοπούς που έχουν τεθεί προσαρμόζοντας τη διδακτική της προσέγγιση στις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τον ρυθμό, την ωριμότητα και τις ικανότητες των μαθητών. Ο νόμος για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ν. 4186/2013) προσπαθώντας να προσελκύσει περισσότερους μαθητές στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση δίνει στους μαθητές τις εξής επιλογές: α) αρχική επαγγελματική εκπαίδευση εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος στο δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο επαγγελματικό λύκειο (ημερήσιο ή εσπερινό), β) αρχική επαγγελματική κατάρτιση, μη τυπικής εκπαίδευσης στις σχολές κατάρτισης (ΣΕΚ), ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης (ΙΕΚ) στα κέντρα δια βίου μάθησης και στα κολλέγια.

1.2.1 Αρχική τυπική επαγγελματική εκπαίδευση: επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ)

Σύμφωνα με τον νόμο για την δια βίου μάθηση (Ν.3879/2010), «τυπική» θεωρείται η εκπαίδευση που παρέχεται μέσα σε ένα επίσημο σύστημα εκπαίδευσης και καταλήγει σε απόκτηση αναγνωρισμένου κρατικού πιστοποιητικού. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται και η εκπαίδευση ενηλίκων.

Ο (Ν.4186/2013) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθορίζει την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης από το επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ), το οποίο ιδρύεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ) και διακρίνεται σε ημερήσιο και εσπερινό. Η εγγραφή στα εσπερινά λύκεια απαιτεί όριο τα 16 έτη. Οι παρεχόμενες ειδικότητες προβλέπονται από τον νόμο και τα προγράμματα που προσφέρονται διακρίνονται σε τομείς, ομάδες και ειδικότητες. Αρκετοί τομείς προσφέρουν δύο ή περισσότερες ειδικότητες. Οι τομείς είναι: Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας / Ηλεκτρονικής / Αυτοματισμών, Πληροφορικής, Δομικών Έργων, Περιβάλλον και Φυσικοί Πόροι, Διοίκηση και Οικονομία, Γεωπονία – Τεχνολογία τροφίμων και Διατροφής, Υγείας / Πρόνοιας, Εφαρμοσμένων Τεχνών και Καλλιτεχνικών εφαρμογών, Πλοιάρχων καθώς και Μηχανικών Εμπορικού Ναυτικού. Επιπλέον, προβλέπεται ότι οι ειδικότητες πρέπει να διαμορφώνονται σύμφωνα με τις εθνικές και περιφερειακές ανάγκες της οικονομίας μετά από προτάσεις της περιφέρειας,

υπουργείων και κοινωνικών εταίρων. Υπάρχει ωστόσο πρόβλεψη για τα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) να ακολουθούν τις κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET) και έχουν ισχύ αν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).

Σύμφωνα με το νόμο 4386/2016 (Φ.Ε.Κ. 83/τ.Α' /11-5-2016) « Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις» υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις στο ΕΠΑ.Λ., ακολουθείται η δομή με την α' τάξη ενιαία, την β' τάξη τομέας, την γ' τάξη ειδικότητα και το «4ο» προαιρετικό έτος ειδίκευσης - μαθητείας. Μέχρι σήμερα λοιπόν στην α' τάξη υπάρχει πλέον ενιαία τάξη. Στη β' τάξη επιλέγεται από τους μαθητές ένας διευρυμένος τομέας και όχι ειδικότητα, όπως ίσχυε νωρίτερα.. Η δομή του ΕΠΑ.Λ. αποκτά την εξής διάρθρωση. Η α' τάξη με ενιαίο πρόγραμμα, όπου υπάρχουν μαθήματα γενικής παιδείας, δύο καινούργια μαθήματα που χαρακτηρίζονται ως Προσανατολισμού, την Ερευνητική Εργασία στην Τεχνολογία (2 ώρες/ εβδομάδα) και τη Ζώνη Δημιουργικών (3 ώρες/ εβδομάδα) και τέλος τα μαθήματα ειδικοτήτων που χαρακτηρίζονται ως μαθήματα Επιλογής, προκειμένου να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να διερευνήσουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους. Οκτώ (8) είναι τα μαθήματα επιλογής, με δύο (2) ώρες την εβδομάδα και οι μαθητές επιλέγουν να παρακολουθήσουν τρία (3) από αυτά, ανάλογα με τους Τομείς της β' Τάξης που λειτουργούν στο κάθε σχολείο. Αυτά είναι η Αγωγή Υγείας, οι Αρχές Γραμμικού και Αρχιτεκτονικού Σχεδίου ,οι Αρχές Ηλεκτρολογίας & Ηλεκτρονικής , οι Αρχές Μηχανολογίας , οι Αρχές Οικονομίας ,οι Βασικές Αρχές Σύνθεσης , η Γεωπονία και Αειφόρος Ανάπτυξη και η Ναυτική Τέχνη . Υπάρχει μια αντιστοιχία των μαθημάτων επιλογής της α' Τάξης με γνωστικά αντικείμενα των τομέων της β' τάξης. Η β' τάξη με διαχωρισμό σε τομείς τεχνικών και επαγγελματικών σπουδών με μαθήματα γενικής παιδείας και τομέων (θεωρητικά και εργαστηριακά). Στη β' τάξη κατά την εγγραφή τους οι μαθητές επιλέγουν Τομέα από τους διαθέσιμους εννέα (9) που επιθυμούν να παρακολουθήσουν. Στη β' τάξη ΕΠΑ.Λ. εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων τριάντα πέντε (35) συνολικά ωρών εβδομαδιαίως. Η αναλογία στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι δώδεκα (12) ώρες εβδομαδιαίως μαθήματα Γενικής Παιδείας και είκοσι τριών (23) ωρών εβδομαδιαίως μαθήματα του τομέα. Οι μαθητές της β' τάξης επιλέγουν στην αρχή του σχολικού έτους την ειδικότητα που επιθυμούν να ακολουθήσουν. Οι τομείς πλέον είναι οι εξής: Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας, Τομέας Δομικών Έργων, Δομημένου Περιβάλλοντος και Αρχιτεκτονικού

Σχεδιασμού, Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού Τομέας Μηχανολογίας, Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων, Τομέας Πληροφορικής, Τομέας Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας. Στη γ' τάξη υπάρχει διαχωρισμός των τομέων σπουδών σε επιμέρους ειδικότητες, με μαθήματα γενικής παιδείας αλλά και ειδικοτήτων (θεωρητικά και εργαστηριακά). Οι μαθητές κατά την εγγραφή τους στη γ' τάξη μπορούν να ενταχθούν σε οποιαδήποτε ειδικότητα του τομέα που παρακολούθησαν στη β' τάξη. Το πρόγραμμα μαθημάτων στη γ' τάξη ΕΠΑ.Λ. εμπεριέχει τριάντα πέντε (35) συνολικά ώρες την εβδομάδα με αναλογία δώδεκα (12) ώρες μαθήματα γενικής παιδείας και είκοσι τριών (23) της επιλεγμένης ειδικότητας.

Στους αποφοίτους των επαγγελματικών λυκείων χορηγείται:

I. Για τον δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών

- Απολυτήριο επαγγελματικού λυκείου, ισότιμο με το απολυτήριο Γενικού Λυκείου, τόσο για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση (πανεπιστήμια & Τ.Ε.Ι.), όσο και για την πρόσληψη στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, μετά τις ενδοσχολικές εξετάσεις, και
- Πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 4 (EQF4), μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις, το οποίο εξασφαλίζει το δικαίωμα να λάβουν άδεια άσκησης επαγγέλματος και πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Επίσης οι απόφοιτοι του ΕΠΑ.Λ. (δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών) έχουν τη δυνατότητα εγγραφής στα Ι.Ε.Κ. σε τμήματα αντίστοιχης ειδικότητας με αυτήν του πτυχίου τους στο 3ο εξάμηνο.

II. Για τον μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών - τάξη μαθητείας

- Πτυχίο ειδικότητας 5 (EQF5), μετά από την ολοκλήρωση των διαδικασιών πιστοποίησης των προσόντων τους από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π..

Επιπλέον υπάρχει η δυνατότητα εισαγωγής των αποφοίτων των επαγγελματικών λυκείων (δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών) σε σχολές και τμήματα της ανώτατης εκπαίδευσης, πανεπιστήμια & Τ.Ε.Ι, με ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις. Οι εξετάσεις αυτές δίνουν το δικαίωμα διεκδίκησης θέσεων και σε τμήματα σχολών των πανεπιστημίων και πολυτεχνείων, για ειδικό ποσοστό επιπλέον θέσεων 1% (το οποίο για το 2017 – 2018 είχε γίνει 5%) επί του αριθμού των θέσεων κατά τμήμα, σε τμήματα που είναι αντίστοιχα με τους τομείς που αποφοιτούν οι μαθητές. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ. 545/τ. Β'/22.02.2017), καθορίζονται οι αντιστοιχίες τμημάτων των ΑΕΙ με τους τομείς των ΕΠΑ.Λ.. Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε τέσσερα μαθήματα

της γ' τάξης, δύο μαθήματα γενικής παιδείας (με συντελεστή βαρύτητας 1,5) και δύο μαθήματα ειδικότητας (με συντελεστή βαρύτητας 3,5).

Στη γ' τάξη των επαγγελματικών λυκείων λειτουργούν οι εξής τομείς με τις αντίστοιχες ειδικότητες:

Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος

- Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής
- Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής
- Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών
- Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου

Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας

- Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών
- Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων
- Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης
- Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού

Τομέας Δομικών Έργων, Δομημένου Περιβάλλοντος και Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού

- Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής

Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών

- Γραφικών Τεχνών
- Αργυροχρυσοχοΐας
- Συντήρησης Έργων Τέχνης – Αποκατάστασης
- Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος
- Σχεδιασμού - Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων
- Επιπλοποιίας - Ξυλογλυπτική

Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού

- Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων, Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών
- Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων
- Τεχνικός Αυτοματισμού

Τομέας Μηχανολογίας

- Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών
- Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου
- Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού

- Τεχνικός Οχημάτων
- Τεχνικός Μηχανοσυνθέτης Αεροσκαφών

Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων

- Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού
- Μηχανικός Εμπορικού Ναυτικού

Τομέας Πληροφορικής

- Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής
- Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ

Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας

- Βοηθός Νοσηλεύτη
- Βοηθός Ιατρικών - Βιολογικών Εργαστηρίων
- Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων
- Βοηθός Φυσικοθεραπευτή
- Βοηθός Οδοντοτεχνίτη
- Βοηθός Ακτινολογικών Εργαστηρίων
- Βοηθός Φαρμακείου
- Αισθητικής Τέχνης
- Κομμωτικής Τέχνης.

Τέλος μετά την αποφοίτηση, υπάρχει προαιρετικά η δ' τάξη που ονομάζεται «μεταλυκειακό έτος - τάξη μαθητείας», το οποίο από το 2016-2017 εφαρμόζεται με συνολική διάρκεια εννέα (9) μήνες και περιλαμβάνει α) μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας και β) μαθήματα ειδικότητας στη σχολική μονάδα. Μετά την ολοκλήρωση του μεταλυκειακού έτους και πριν τη συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης δίνεται η δυνατότητα στους υποψηφίους της παρακολούθησης προπαρασκευαστικών μαθημάτων πιστοποίησης που οργανώνονται από το Υ.Π.Π.Ε.Θ. Την υλοποίηση του έτους μαθητείας έχει το ΕΠΑ.Λ στο οποίο εγγράφονται οι μαθητευόμενοι σε συνεργασία με το ΕΚ. Αναλυτικότερα κατά τη διάρκεια του έτους μαθητείας γίνονται α) Πρόγραμμα εργαστηριακών μαθημάτων διάρκειας διακοσίων τριών (2003) ωρών, το οποίο γίνεται σε σχολικές μονάδες ΕΠΑ.Λ ή και σε εργαστηριακά κέντρα (ΕΚ) μία (1) ημέρα την εβδομάδα για επτά (7) διδακτικές ώρες. β) Πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας διάρκειας είκοσι οκτώ (28) ωρών εβδομαδιαίως κατανεμημένο σε τέσσερις ημέρες για διάρκεια εννέα (9) μηνών. Οι

ειδικότητες αρχικά είναι λίγες με δυνατότητα επέκτασης τους. Το πρόγραμμα σπουδών είναι εγκεκριμένο από το ΙΕΠ και πληροί τα κριτήρια, τα οποία είναι συμβατά με τα ισχύοντα αντίστοιχα πιστοποιημένα επαγγελματικά περιγράμματα του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Τα τμήματα ειδικότητας «μεταλλυκειακού έτους – τάξης μαθητείας» σε επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑ.Λ) ιδρύονται και λειτουργούν με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφόσον τηρούνται όλες οι ακόλουθες προϋποθέσεις: α) υπηρετούν σε αυτές τις σχολικές μονάδες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που διδάσκουν τα εργαστηριακά μαθήματα της ειδικότητας σε α', β' ή γ' ανάθεση, β) υπάρχει η απαιτούμενη εργαστηριακή υποδομή και γ) έχουν εξασφαλιστεί θέσεις μαθητείας, μετά από γνώμη του διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εισήγηση του συλλόγου διδασκόντων του ΕΠΑ.Λ. Ανώτερος αριθμός στα τμήματα μαθητείας είναι οι είκοσι πέντε (25) μαθητές και κατώτερος είναι οι οκτώ (8) για τμήματα των ΕΠΑ.Λ. που ανήκουν στην κατηγορία α'-γ', οι έξι (6) μαθητές για τμήματα των ΕΠΑ.Λ. που ανήκουν στην κατηγορία δ'-ζ' και πέντε (5) μαθητές για τμήματα των ΕΠΑ.Λ. που ανήκουν στην κατηγορία η'-ιβ'. Εξαιρετικά για την πρώτη εφαρμογή τη σχολική χρονιά 2016-2017 μπορεί να εγκρίνονται τμήματα με μικρότερο αριθμό μαθητών με απόφαση του προϊσταμένου της διεύθυνσης επαγγελματικής εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ. δικαίωμα εγγραφής έχουν όσοι α) είναι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ του Ν. 4186/2013 και του Ν.3475/2006 και β) βρίσκονται εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης και γ) δεν υπερβαίνουν το 24^ο έτος ηλικίας. Σε περίπτωση που ο αριθμός των υποψηφίων που πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις είναι μεγαλύτερος από τις προσφερόμενες θέσεις, προηγούνται οι υποψήφιοι που έχουν αποφοιτήσει κατά το πιο πρόσφατο σχολικό έτος έναντι εκείνων παλαιότερων σχολικών ετών. Μεταξύ υποψηφίων που έχουν αποφοιτήσει το ίδιο σχολικό έτος προηγούνται εκείνοι που έχουν υψηλότερο βαθμό πτυχίου ειδικότητας.

1.2.2 Μη τυπική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ), ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης (ΙΕΚ), κολλέγια και κέντρα δια βίου μάθησης (ΚΔΒΜ)

Μη τυπική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Νόμο (Ν.3879/2010) θεωρείται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία εκτελείται εκτός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγεί σε απόκτηση τυπικών προσόντων. Σε αυτή

ανήκουν η επαγγελματική και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και η μάθηση ενηλίκων. Τον έλεγχο έχει η γενική γραμματεία δια βίου μάθησης (ΓΓΔΒΜ) του ΥΠ.Π.Ε.Θ και η οργάνωση των ειδικοτήτων της (ΕΚ) γίνεται σύμφωνα με προτάσεις των υπουργείων, περιφέρειας και κοινωνικών εταίρων σύμφωνα με τις ανάγκες της τοπικής οικονομίας. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών δίνει βάση στο επάγγελμα (προσόντα ή περιγράμματα), γίνεται από τη ΓΓΔΒΜ και πιστοποιείται από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Οι σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ), που αντικατέστησαν τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) είναι είτε δημόσιες είτε ιδιωτικές και προσφέρουν (ΕΚ) σε αποφοίτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΥΕ). Η διάρκεια είναι τρία έτη με δωρεάν φοίτηση στις δημόσιες ΣΕΚ. Τα προγράμματα των ΣΕΚ είναι στις εξής κατηγορίες: γεωπονίας / τροφίμων / διατροφής, τεχνολογικών εφαρμογών, εφαρμοσμένων τεχνών / καλλιτεχνικών σπουδών, επαγγελμάτων τουρισμού. Η κάθε κατηγορία προσφέρει περισσότερες από μία ειδικότητες. Η μαθητεία προσφέρει τόσο εργαστηριακά μαθήματα όσο και μάθηση στο χώρο εργασίας (28 ώρες / εβδομάδα). Ο ΟΑΕΔ είναι υπεύθυνος για την συμφωνία με τον εργοδότη η οποία προσβλέπει σε μελλοντική απορρόφηση του μαθητή. Τέλος οι απόφοιτοι μπορούν να ενταχθούν σε πρόγραμμα προετοιμασίας για συμμετοχή στις εξετάσεις του ΕΟΠΠΕΠ.

Τα ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης (ΙΕΚ), δημόσια και ιδιωτικά, προσφέρουν (ΕΚ) σε αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και απόφοιτους ΣΕΚ για την ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Απόφοιτοι ΕΠΑΛ εισάγονται στο τρίτο εξάμηνο της ειδικότητας, απόφοιτοι γενικού λυκείου, γυμνασίου αλλά και αλλοδαποί υπήκοοι (με γλωσσομάθεια). Η φοίτηση διαρκεί πέντε εξάμηνα, θεωρίας και εργαστηρίου με διάρκεια χίλιες διακόσιες ώρες ειδικότητας και ένα εξάμηνο πρακτικής άσκησης ή μαθητείας χιλίων πενήντα ωρών. Κάθε ινστιτούτο έχει έναν ή και περισσότερους τομείς όπως: Τουρισμού / μεταφορών, Εφαρμοσμένων τεχνών, Τροφίμων / ποτών, Πληροφορικής / τηλεπικοινωνιών και δικτύων, ένδυση / υπόδηση, τροφίμων / ποτών με επιπλέον ειδικότητες ο κάθε ένας. Η ολοκλήρωση οδηγεί σε βεβαίωση (ΕΚ) με δικαίωμα συμμετοχής στις εξετάσεις του ΕΟΠΠΕΠ που καταλήγουν σε πτυχίο επιπέδου πέντε (EQF5).

Η (ΕΚ) προσφέρεται επιπλέον και από ανώτερες σχολές με διάρκεια φοίτησης τα δύο έτη έως τα πέντε. Αρκετά συχνά εμπεριέχουν πρακτική άσκηση και η εισαγωγή γίνεται είτε με πανελλαδικές εξετάσεις είτε με ειδικές εξετάσεις. Την εποπτεία έχουν τα εκάστοτε υπουργεία όπως το Υπουργείο Πολιτισμού και το Υπουργείο Τουρισμού.

Κάποια πτυχία ισοδυναμούν με σχολές ανώτερης τεχνολογικής εκπαίδευσης (ΤΕΙ) επιπέδου έξι στο ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων (EQF) ενώ κάποια άλλα θεωρούνται τριτοβάθμιας μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης τύπου πέντε (EQF5).

Κατάρτιση μπορούν να προσφέρουν και τα κολλέγια που συνεργάζονται με ανώτατα ιδρύματα του εξωτερικού. Παρόλο που βρίσκονται εκτός τυπικής εκπαίδευσης δύναται η αναγνώριση και η αντιστοίχιση επαγγελματικών δικαιωμάτων στους απόφοιτους μέσω έγκρισης από το (ΣΑΕΠ) και το (ΔΟΑΤΑΠ).

Τέλος τα κέντρα δια βίου μάθησης (ΚΔΒΜ) προσφέρουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

1.3 Αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Σύμφωνα με τον Cedefop (2010) η απασχόληση των ανθρώπων με χαμηλού βαθμού προσόντα αναμένεται να μειωθεί καθώς φαίνεται να αυξάνεται η ζήτηση σε δυναμικό υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Στην συγκεκριμένη μελέτη φαίνονται και οι τομείς και τα επαγγέλματα στα οποία προβλέπεται αύξηση των θέσεων εργασίας. Στην Ελλάδα όμως υπάρχει μια αναντιστοιχία όσον αφορά την τεχνική εκπαίδευση με την οργάνωση και τον σχεδιασμό της σύμφωνα με την οικονομία, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την αγορά εργασίας (Cedefop, 2014 · Φωτεινός, 2004). Η οργάνωση αυτή και ο σχεδιασμός αποτυπώνεται με τα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ). Τα προγράμματα αυτά είναι εγγεγραμμένα εκπαιδευτικά ιδεώδη με μια κατεύθυνση διδακτικής πράξης (Βρεττός, Καψάλης, 1999). Επιπλέον μέσω των ΑΠ γίνεται ο προσδιορισμός σκοπού και στόχων για κάθε μάθημα, τα περιεχόμενα του, τις μεθόδους διδασκαλίας και τον τρόπο αξιολόγησης τους (Βεΐκου, Σιγανού, & Παπασταμούλη, 2007). Μέσα σε αυτά περιέχονται όλες οι εμπειρίες, οι δραστηριότητες και γενικότερα όλες οι ενέργειες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Έτσι διατυπώνονται οι οδηγίες διδασκαλίας και τα διδακτικά πακέτα (Βεΐκου, Σιγανού, & Παπασταμούλη, 2007). Τα αναλυτικά προγράμματα είναι κατασκευές κοινωνικές, αποτελώντας το τμήμα της κοινωνικής γνώσης που επιλέγεται και μεταδίδεται με συγκεκριμένο τρόπο από τον θεσμοποιημένο μηχανισμό της εκπαίδευσης Τα αναλυτικά προγράμματα λοιπόν, είναι διαμορφωμένα ιστορικά από ατομικούς και συλλογικούς φορείς που εμπλέκονται με κάποιο τρόπο, και μάλιστα, πολλές φορές μετά από συγκρούσεις μεταξύ τους στη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Φωτεινός, 2009). Υπάρχουν δύο διεργασίες των

αναλυτικών προγραμμάτων. Η επιλεκτική και η οργανωτική. Μέσω της πρώτης γίνεται επιλογή της κατάλληλης γνώσης που θα μεταδοθεί στη νέα γενιά ενώ μέσα από την οργανωτική λειτουργία των ΑΠ οργανώνεται η γνώση που επιλέχθηκε στο τρόπο που θα διδαχθεί. Όσον αφορά τον ρόλο των ΑΠ χωρίζονται στα παραδοσιακά και στον νέου τύπου. Τα πρώτα αποτελούν διαγράμματα των περιεχομένων της διδασκαλίας των μαθημάτων, για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, επικεντρωμένα στην διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος χωρίς να περιέχουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ύλης. Από την άλλη, τα σύγχρονα ΑΠ θεωρούνται πλήρεις οδηγοί διδασκαλίας, αφού περιλαμβάνουν τη διδακτέα ύλη, τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας, μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδακτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, τα διδακτικά μέσα και την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης (Βεΐκου, Σιγανού, & Παπασταμούλη, 2007). Το ΑΠ είναι από τις πιο σημαντικές παραμέτρους στο εκπαιδευτικό σύστημα γιατί καθορίζει το «τι» και «πώς» θα διδαχτεί μέσα στη σχολική αίθουσα (Φωτεινός, 2009). Σύμφωνα με τον Cedefop (2014), οι ειδικότητες των επαγγελματικών λυκείων πρέπει να διαμορφώνονται σύμφωνα με τις ανάγκες της οικονομίας, τις προτάσεις της περιφέρειας, τους κοινωνικούς εταίρους, επιμελητήρια και επιστημονικές ενώσεις και τις προτάσεις του Υπουργείου Εργασίας, του ΟΑΕΔ, του Υπουργείου Ανάπτυξης και άλλων υπουργείων.

1.3.1 Αναλυτικά προγράμματα επαγγελματικών μαθημάτων

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα επαγγελματικά μαθήματα υπάρχουν τόσο στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και στην ανώτερη αλλά και τη μέση εκπαίδευση. Υπεύθυνοι διδασκαλίας είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας, όπως συμβαίνει και στην κατάρτιση. Ο προσδιορισμός της διδακτέας ύλης των μαθημάτων αυτών στηρίζεται στην ανταπόκριση του περιεχομένου της διδασκαλίας στις απαιτήσεις του επαγγέλματος που καλούνται να ασκήσουν μετέπειτα οι μαθητές (Πλαγιανάκος, 2002). Με βάση αυτή την αρχή εντάσσονται στη διδασκαλία οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται στο επάγγελμα και αποφεύγονται περιττές πληροφορίες μικρότερης σημασίας. Στην επίτευξη των παραπάνω στόχων απαιτείται η μέθοδος ανάλυσης “επαγγέλματος” (ΑΕ), από την οποία προκύπτουν: α) δεξιότητες απαραίτητες στο επάγγελμα, β) θεωρητικές γνώσεις και γ) Έργα που εκτελούνται και στο επάγγελμα τα οποία λέγονται Επαγγελματικά Έργα (ΕπΕ). Σημαντικό πλεονέκτημα της ΑΕ αποτελεί η δυνατότητα ευκολότερης προσαρμογής του περιεχομένου των επαγγελματικών μαθημάτων στις επαγγελματικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Με την ΑΕ για διδακτικούς

σκοπούς καταγράφεται τι πρέπει να γνωρίζουν και τι πρέπει να είναι σε θέση να εκτελούν οι επαγγελματίες για την άσκηση ορισμένου επαγγέλματος. Μετά από τις κατάλληλες προσαρμογές προετοιμάζονται τα αναλυτικά προγράμματα των επαγγελματικών μαθημάτων. Το περιεχόμενο κάθε μαθήματος χωρίζεται σε διδακτικές ενότητες, οι οποίες κατά περίπτωση χαρακτηρίζονται είτε ως πράξεις είτε ως πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές διακρίνονται σε: α) τεχνικές πληροφορίες (απαραίτητες), β) γενικές πληροφορίες (συμπληρωματικές) και γ) επαγγελματικές πληροφορίες (προσανατολισμού). Οι πράξεις συνήθως διδάσκονται με επίδειξη. Από τις πληροφορίες οι τεχνικές, είναι αναγκαίο να διδαχθούν, ενώ οι συμπληρωματικές και οι προσανατολιστικές δύνανται να διδαχθούν εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χρόνος. Οι δύο προαιρετικές κατηγορίες βοηθούν στην επαγγελματική προσαρμογή, στη συνεργασία με επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων και στην επαγγελματική άνοδο. Οι πράξεις και οι τεχνικές πληροφορίες συνδυάζονται στην περίπτωση των εκπαιδευτικών έργων. Ειδικότερα, η διδασκαλία δεξιοτήτων, μέσα από τις πράξεις, και η διδαχή θεωρητικών γνώσεων, μέσα από τις (απαραίτητες, τεχνικές) πληροφορίες πρέπει να συνυπάρχουν με την ανάθεση στους μαθητές κατάλληλων έργων προς εκπόνηση, τα οποία ονομάζονται εκπαιδευτικά έργα. Με τον τρόπο αυτό δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία άμεσης άσκησης, μετά από τη διδασκαλία πράξεων και πληροφοριών, και επιπλέον δημιουργούνται πρόσθετα κίνητρα για μάθηση, αφού οι μαθητές βλέπουν ότι προοδευτικά είναι σε θέση να δημιουργούν ολοκληρωμένα και πραγματικά αντικείμενα του επαγγέλματός τους, δηλαδή συγκρίσιμα με τα προαναφερθέντα επαγγελματικά έργα που είναι διαθέσιμα στην αγορά. Στην αντιπαράθεση των στοιχείων που προσδιορίζονται κατά την ΑΕ με τα στοιχεία που εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα ενός επαγγελματικού μαθήματος, προκύπτει η εξής αντιστοιχία: α) διαιρέσεις επαγγέλματος – μαθήματα, β) δεξιότητες – πράξεις, γ) θεωρητικές γνώσεις – πληροφορίες και δ) επαγγελματικά έργα – εκπαιδευτικά έργα. Επισημαίνεται ότι αυτή η αντιστοιχία δεν θεωρείται ως απόλυτη αλλά ότι ισχύει σε ικανοποιητικό βαθμό και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο διδάσκοντα για να επιλέγει, σύμφωνα με τις εκάστοτε επαγγελματικές ανάγκες, τα στοιχεία της διδασκαλίας ως προς τα οποία μπορεί να αναπτύσσει πρωτοβουλία (πράξεις, πληροφορίες, εκπαιδευτικά έργα). Ανάλογα την βαθμίδα αυξάνονται και οι απαιτήσεις πρωτοβουλιών στην λήψη αποφάσεων και την καθοδήγηση άλλων χαμηλότερων βαθμίδων. Για να ανταποκριθεί ένας επαγγελματίας στις απαιτήσεις αυτές, πρέπει να κατέχει σε βάθος πολλές και ποικίλες θεωρητικές γνώσεις. Επιπλέον για να γίνει αποδοτικότερος ο εκπαιδευτικός ΤΕ θα πρέπει να

αφιερώνει αρκετό χρόνο στην προετοιμασία της διδασκαλίας, την οργάνωση και τον προγραμματισμό της χρονιάς του συνολικά. Έτσι όσο μεγαλύτερη η βαθμίδα που παρακολουθεί κάποιος τόσο αυξάνεται και ο χρόνος διδασκαλίας των αντίστοιχων γνώσεων (Πλαγιανάκος, 2002).

1.3.2 Προγράμματα σπουδών επαγγελματικών μαθημάτων.

Ως πρόγραμμα σπουδών στη διεξαγωγή ενός μαθήματος από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ονομάζεται εκείνο (το ευρύτερο του αναλυτικού προγράμματος) που περιλαμβάνει το «τι» θα διδαχθεί, καθώς επίσης το «πότε» και το «πώς» (Πλαγιανάκος, 2002). Για την προετοιμασία του προγράμματος σπουδών ενός συγκεκριμένου επαγγελματικού μαθήματος πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφοροι παράγοντες. Μερικοί είναι κοινοί σε όλα τα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης, όπως οι επίσημες προδιαγραφές διαχείρισης μαθήματος (αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία που δίνονται ως επίσημα βοηθήματα σε όλους τους μαθητές) και τα ωρολόγια προγράμματα. Ωστόσο, οι περισσότεροι από αυτούς διαφοροποιούνται, ανάλογα με το συγκεκριμένο σχολείο και τη συγκεκριμένη τάξη μαθητών, όπως λόγω χάρη τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διδάσκοντα. Είναι σκόπιμο να δίνεται συγκεκριμένη βοήθεια προς όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το ίδιο επαγγελματικό μάθημα, έτσι ώστε η προετοιμασία του αντίστοιχου προγράμματος σπουδών, που θα εφαρμόσει καθένας από αυτούς, να είναι αποδοτικότερη. Αυτή η βοήθεια μπορεί να δοθεί με την προετοιμασία ενός πρότυπου προγράμματος σπουδών, το οποίο εκπονείται υπό την καθοδήγηση ενός επιτελικού φορέα, με τη συνεργασία έμπειρων και ικανών εκπαιδευτικών που έχουν ήδη διδάξει το μάθημα. Το πρότυπο αυτό έχει μορφή ενός φακέλου και παραδίδεται σε κάθε εκπαιδευτικό που πρόκειται να διδάξει το αντίστοιχο μάθημα. Σταθερή μορφή καθοδήγησης, χωρίς να μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία ολοκληρωμένη προετοιμασία προγραμμάτων σπουδών, αποτελεί η έκδοση βοηθημάτων για τους διδάσκοντες. Τα βοηθήματα αυτά κυκλοφορούν παράλληλα με τα βιβλία που έχουν γραφεί για να χρησιμοποιηθούν ως πηγές μελέτες και μάθησης από τους μαθητές. Εφαρμογή αυτού του τρόπου καθοδήγησης των διδασκόντων είναι συνήθης στην περίπτωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών ενώ τείνει να γενικευθεί σε αρκετά μαθήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βοηθήματα έχουν διατεθεί και για μαθήματα της δευτεροβάθμιας. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό μάθημα, σε μια συγκεκριμένη σχολή, πρέπει να προσαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζει, ανάλογα με τα εκάστοτε δεδομένα. Προκύπτει λοιπόν το ειδικό

πρόγραμμα σπουδών, το οποίο είναι αυτό που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός σε καθεμία περίπτωση. Βασίζεται στο πρότυπο πρόγραμμα που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός έχοντας υπόψη ορισμένες ιδεατές συνθήκες. Διαμορφώνεται σταδιακά, δίνοντας έμφαση στην : α) οριοθέτηση περιεχομένου διδακτικών ενότητων σύμφωνα με το ΑΠ και το διαθέσιμο χρόνο ενώ για καθεμία διδακτική ενότητα επιλέγονται και διατυπώνονται οι κατά περίπτωση κατάλληλοι αντικειμενικοί σκοποί διδασκαλίας, οπότε προκύπτει αν η ενότητα είναι πράξη ή πληροφορία, β) επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και μέσων διδασκαλίας και άσκησης, γ) προσεκτική επιλογή τρόπου και μέσων αξιολόγησης, δ) προετοιμασία μέσων διδασκαλίας και ε) στον τελικό έλεγχο ο οποίος γίνεται για να εξασφαλιστεί η ομαλή και αποδοτική πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

1.3.3 Σχέδιο μαθήματος.

Σύμφωνα με τον Πλαγιανάκο (2002) *σχέδιο μαθήματος* είναι η καταγραφή όλων των στοιχείων της διδασκαλίας μίας διδακτικής ενότητας, σύμφωνα με τον προγραμματισμό που έχει κάνει ο διδάσκοντας. Το σχέδιο μαθήματος αποτελεί καταγραφή των στοιχείων σχεδιασμού που έχει γίνει για τη διδασκαλία κάθε διδακτικής ενότητας και παρέχει την δυνατότητα στον διδάσκοντα να το συμβουλευτεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Η μορφή ενός σχεδίου μαθήματος εξαρτάται αρχικά από την προσωπική επιλογή του εκπαιδευτικού δεδομένου ότι το κείμενο αυτό προετοιμάζεται από τον ίδιο. Μια συνηθισμένη μορφή σχεδίου αποτελείται από τα εξής μέρη:

i) Τα προκαταρκτικά στοιχεία, τα οποία εμπεριέχουν α) τον τίτλο του μαθήματος, β) τον τίτλο της ενότητας, γ) τους αντικειμενικούς σκοπούς, δηλαδή την επιδιωκόμενη συμπεριφορά που θα πρέπει να είναι σε θέση να επιδείξουν οι μαθητές μετά το πέρας της, δ) την βιβλιογραφία και όλα τα βοηθητικά στοιχεία.

ii) Τα επιμέρους στάδια της διδασκαλίας, όπου τηρείται μια τετραμερής αλληλουχία σταδίων, όπως είναι: α) Η προετοιμασία, οι εισαγωγικές δηλαδή πληροφορίες για την προετοιμασία των μαθητών και το ομαλό ξεκίνημα της διδασκαλίας, που συνήθως λαμβάνει έκταση μίας με τρεις σειρές, β) η παρουσίαση, η οποία αφορά τον κύριο όγκο του μαθήματος και συντάσσεται σε μορφή πίνακα, στα αριστερά του οποίου αναγράφονται οι βαθμίδες του περιεχομένου της ενότητας και δεξιά οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε βαθμίδα, γ) η εφαρμογή, κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιούνται οι προγραμματισμένες

δραστηριότητες ανάλογα με το σκοπό της ενότητας (θεωρητικές γνώσεις ή δεξιότητες) που σημαίνει ότι όσον αφορά τις πληροφορίες χρησιμοποιείται συνήθως η τεχνική των προφορικών ή γραπτών ερωτήσεων που συνδέονται με προβληματικές καταστάσεις, ενώ για τις πράξεις αποκλειστικά η άσκηση των μαθητών στις σχετικές δεξιότητες. Με άλλα λόγια, ο μαθητής καλείται να επαναλάβει τις βαθμίδες καθεμίας δεξιότητας τηρώντας τη σειρά επίδειξής τους κατά την παρουσίαση και δ) ο έλεγχος, είναι το κομμάτι της αξιολόγησης της διδασκαλίας και αφορά συνήθως τον έλεγχο της αφομοίωσης της γνώσης από τους μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας. Ο έλεγχος στις πληροφορίες γίνεται συνήθως με τεστ αξιολόγησης και στις πράξεις με ειδικά τεστ εκτέλεσης, με τα οποία επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν ο μαθητής είναι σε θέση να εκτελεί την αντίστοιχη δεξιότητα με μια προκαθορισμένη ταχύτητα και ακρίβεια. Ενώ κατά το στάδιο της εφαρμογής ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και καθοδηγεί κατάλληλα τους μαθητές, αντίθετα κατά το στάδιο του ελέγχου απλώς παρατηρεί, διασφαλίζοντας ότι ο κάθε μαθητής εργάζεται μόνος του χωρίς να του παρέχεται βοήθεια από τον ίδιο ούτε από τους συμμαθητές του. Κάποιες φορές ο έλεγχος μπορεί να παραλειφθεί είτε λόγω της καταγραφής στοιχείων αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό κατά την εφαρμογή είτε να μετατεθεί για το μέλλον. Σε αυτήν την περίπτωση αφιερώνεται μία ολόκληρη διδακτική ώρα (ή και περισσότερες, αν κριθεί σκόπιμο), οπότε η αξιολόγηση αφορά εκτενέστερο περιεχόμενο, που έχει δηλαδή διδαχθεί σε έναν αριθμό προηγούμενων διδακτικών ωρών.

iii) Επισημάνσεις – κλείσιμο της διδακτικής ώρας, με συνηθισμένα πεδία α) Την ανακεφαλαίωση, όπου γίνεται σύντομη αναφορά στα βασικά μέρη του μαθήματος που πρέπει να τονιστούν κλείνοντας έτσι τον κύκλο της αναφοράς των κύριων σημείων τόσο στην εισαγωγή, όσο στην παρουσίαση αλλά και στην ανακεφαλαίωση για την καλύτερη αφομοίωση τους, β) την ανάθεση εργασίας, προς εκπόνηση της από τους μαθητές με την διανομή συνήθως και αντίστοιχου φύλλου. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της προετοιμασίας του σχεδίου, δίπλα σε κάθε δραστηριότητα, αναγράφεται εντός παρενθέσεως ο χρόνος που έχει προγραμματιστεί να διατεθεί σε αυτή.

iv) Παρατηρήσεις μετά την διδασκαλία, αφορά συνήθως ένα ελεύθερο χώρο στο πλάι του σχεδίου μαθήματος στο οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να σημειώσει παραλήψεις, δυσνόητα σημεία, εμπόδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την βελτίωση της διδασκαλίας της κάθε ενότητας.

Τέλος, επισημαίνεται ότι το σχέδιο μαθήματος αποτελεί σε κάθε περίπτωση έναν οδηγό για την πραγματοποίηση μίας διδασκαλίας και πρέπει να προσεγγίζεται με

ευελιξία και διάθεση προσαρμογής στις συγκεκριμένες συνθήκες που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

1.4 Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ)

1.4.1 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε)

Αμέσως μετά το β΄ παγκόσμιο πόλεμο δημιουργείται στην Ελλάδα η ανάγκη ανάπτυξης μιας πολυεπίπεδης οικονομίας, με έμφαση στη δημιουργία νέων επαγγελματιών, αλλά και άρτια ειδικευμένων τεχνικών. Σύντομα έγινε αντιληπτό ότι ο στόχος αυτός απαιτούσε την προσαρμογή της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της αναπτυσσόμενης Ελληνικής οικονομίας, στόχος ο οποίος ανέδειξε την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλα εκπαιδευμένου διδακτικού προσωπικού για τη διδασκαλία τεχνικών επαγγελματικών μαθημάτων. Με το Ν.Δ. 3439/1955 το τότε Υπουργείο Παιδείας συνέταξε ειδική υπηρεσία μελετών και συντονισμού, για την προετοιμασία, την μελέτη και την υλοποίηση νέας πολιτικής για τη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση. Έτσι με το νομοθετικό διάταγμα (Ν.Δ. 3971/1959) *«ιδρύεται Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) εις την οποίαν θα επιμορφώνονται επιστημονικώς και θα προπαρασκευάζονται παιδαγωγικώς οι υποψήφιοι διδάσκαλοι των τεχνικών και λοιπών επαγγελματικών σχολών και των ειδικών μαθημάτων των νέων κατευθύνσεων των γυμνασίων»*. Σύμφωνα με το ιστορικό της σχολής ΑΣΠΑΙΤΕ (2019) το πρώτο πρόγραμμα σπουδών της ΣΕΛΕΤΕ διαμορφώνεται με τη βοήθεια ξένων εμπειρογνομόνων, καθώς και αμερικανών καθηγητών, που προσκαλούνται για να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στη νεοσύστατη Σχολή. Ταυτόχρονα οι πρώτοι Έλληνες εκπαιδευτικοί αποστέλλονται με υποτροφίες στην Αμερική για εξειδίκευση σε θέματα που αφορούν την παιδαγωγική της τεχνικής εκπαίδευσης. Πρότυπο για την περαιτέρω διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της ΣΕΛΕΤΕ αποτελεί η αλλική τεχνική σχολή *École Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET)*. Η ΣΕΛΕΤΕ παρουσιάζεται σε μια δύσκολη περίοδο στα εκπαιδευτικά δρώμενα με ένα μοναδικό για την εποχή πρόγραμμα σπουδών, διεθνών προδιαγραφών, που συνδύαζε τις τεχνικές με τις ανθρωπιστικές σπουδές και τη θεωρία με την πράξη, με κορυφαίο σημείο αναφοράς και αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας τις πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας (ΠΑΔ) σε εικονικές και

πραγματικές σχολικές τάξεις – θεσμό καθόλου αυτονόητο στη δεκαετία του '60. Ύστερα από ένα μικρό διάστημα παύσης λειτουργίας της από το 1964 έως το 1966 η ΣΕΛΕΤΕ με το Ν.Δ (4588/1966) επιστρέφει με αυξημένη δύναμη καθώς το πτυχίο της παιδαγωγικής κατάρτισης της σχολής θεσπίζεται ως απαραίτητο προσόν διορισμού σε θέσεις εποπτικού και διδακτικού προσωπικού της ΤΕΕ πτυχιούχων ανωτάτων, ανωτέρων και μέσων Σχολών. Το 1970 γίνεται η σύσταση της ΣΕΛΕΤΕ σε νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου και ορίζεται ως τον φορέα εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων. Εκείνη τη δεκαετία, επικρατούσα τάση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν η «προσθετική» προσέγγιση. Λίγο αργότερα στην δεκαετία του '70, υιοθετήθηκε μια μέθοδος σύζευξης της Παιδαγωγικής με την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Αυτό οδήγησε με το Ν.Δ 789/1970 την ίδρυση δύο σχολών υπαγόμενων στην ΣΕΛΕΤΕ. Συγκεκριμένα, σκοπός της σχολής είναι α) Η παιδαγωγική εκπαίδευση και επιμόρφωση στην ειδικότητα πτυχιούχων υπηρετούντων ή μελλοντικά υπηρετούντων σε θέσεις εποπτικού, διδακτικού και εργαστηριακού προσωπικού της κατωτέρας, μέσης και ανωτέρας επαγγελματικής εκπαίδευσης αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού τεχνολογικών μαθημάτων και εργαστηριακών ασκήσεων των γυμνασίων ειδικής κατεύθυνσης, β) Η εκπαίδευση σε τεχνικές ή άλλες επαγγελματικές ειδικότητες διδακτικού και εργαστηριακού προσωπικού προοριζομένου για τις επαγγελματικές σχολές και των τριών βαθμίδων, και γ) Η μετεκπαίδευση του εποπτικού, διδακτικού και εργαστηριακού προσωπικού της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην καλύτερη παιδαγωγική εκπαίδευση και επιμόρφωση στην ειδικότητα. Τα τμήματα στα οποία χωρίζεται είναι η Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (ΠΑΤΕΣ), στην οποία διατηρείται η παράδοση της «προσθετικής» προσέγγισης με τα εξής τμήματα: α) Τμήμα Πτυχιούχων Ανωτάτων Σχολών (διάρκεια φοίτησης 6 μήνες) β) Τμήμα Πτυχιούχων Ανωτέρων Σχολών (διάρκεια φοίτησης 1 έτος) γ) Τμήμα Πτυχιούχων μέσων Σχολών (διάρκεια φοίτησης 1 έτος) και η δεύτερη είναι η Ανωτέρα Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (ΑΣΕΤΕΜ) με διάρκεια φοίτησης 4 έτη, στην οποία υιοθετείται η «παράλληλη» μέθοδος, με τις εξής ειδικότητες: α) Τμήμα Εκπ/κών Τεχνολόγων Ηλεκτρολόγων Μηχανικών β) Τμήμα Εκπ/κών Τεχνολόγων Ηλεκτρονικών Μηχανικών γ) Τμήμα Εκπ/κών Τεχνολόγων Μηχανολόγων Μηχανικών δ) Τμήμα Εκπ/κών Τεχνολόγων Πολιτικών Μηχανικών με κατεύθυνση (ι) Δομικών Έργων, και (ii) κατεύθυνση Συγκοινωνιακών και Υδραυλικών Έργων. Η μορφή αυτή της ΣΕΛΕΤΕ λειτούργησε μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002, έχοντας καθιερωθεί ως το μοναδικό

θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ελλάδα για την εκπαίδευση και επιμόρφωση καθηγητών τεχνικών μαθημάτων. Η γεωγραφική επέκταση της ΠΑΤΕΣ ανά την Ελλάδα - Θεσσαλονίκη (ΠΔ 269/1979), Πάτρα (ΠΔ 4/1996), Ιωάννινα και Ηράκλειο Κρήτης (ΠΔ 116/1999), Βόλο (ΠΔ 244/2000) – έδωσε τη δυνατότητα σε περισσότερους υποψηφίους να αποκτήσουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση ώστε να σταδιοδρομήσουν ως εκπαιδευτικοί. Με το (Ν. 2640/1998) στη ΣΕΛΕΤΕ λειτούργησαν τα πρώτα ετήσιας διάρκειας Τμήματα Εξειδίκευσης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΣΥΠ) και Γενικής Τεχνολογίας (ΓΕΤΕ). Με τη λήξη του ακαδ. έτους 2001-2002 το νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου ΣΕΛΕΤΕ καταργήθηκε και στη θέση της ιδρύθηκε η ΑΣΠΑΙΤΕ, η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, με έδρα την Αθήνα (Ν. 3027/2002). Η ΑΣΠΑΙΤΕ είχε καθιερωθεί ως το μοναδικό θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ελλάδα για την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τεχνικών και επαγγελματικών κυρίως μαθημάτων, που προορίζονται να διδάξουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η ΑΣΠΑΙΤΕ είναι νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου πλήρως αυτοδιοικούμενο, σύμφωνα με το Ν. 3027/2002, όπως αυτό τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 101/2013 και τον Ν. 4186/2013. Η ΑΣΠΑΙΤΕ συμμετέχει ισότιμα με αντίστοιχες σχολές και ιδρύματα του τεχνολογικού τομέα στην: «εκπαίδευση στελεχών εφαρμογών υψηλής ποιοτικής στάθμης, τα οποία, με τη θεωρητική και εφαρμοσμένη επιστημονική τους κατάρτιση α. αποτελούν συνδυαστικό κρίκο μεταξύ γνώσης και εφαρμογής, αναπτύσσοντας την εφαρμοσμένη διάσταση των επιστημών και των τεχνών στα αντίστοιχα επαγγελματικά πεδία, β. μεταφέρουν, χρησιμοποιούν και προάγουν σύγχρονη τεχνολογία, καθώς επίσης και μεθόδους, πρακτικές και τεχνικές στο χώρο των εφαρμογών» (Ν. 2916/01). Η αποστολή της ΑΣΠΑΙΤΕ περιλαμβάνει επίσης την παράλληλη παροχή τεχνολογικής και παιδαγωγικής εκπαίδευσης στους σπουδαστές της, την προαγωγή της εφαρμοσμένης έρευνας στην εκπαιδευτική τεχνολογία και την παιδαγωγική, και τη διοργάνωση προγραμμάτων κατάρτισης, επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης για εκπαιδευτικούς ή μέλλοντες εκπαιδευτικούς (Ν. 4186/2013).

Σήμερα η Σχολή αποτελείται από τα παρακάτω τμήματα:

- Παιδαγωγικό Τμήμα
- Τμήμα Εκπαιδευτικών Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Εκπαιδευτικών Ηλεκτρονικών Μηχανικών
- Τμήμα Εκπαιδευτικών Μηχανολόγων Μηχανικών

- Τμήμα Εκπαιδευτικών Πολιτικών Μηχανικών

Η ΑΣΠΑΙΤΕ οργανώνει και υλοποιεί προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης και προγράμματα επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης, εκτός από την Αθήνα, και σε έντεκα άλλες πόλεις της περιφέρειας.

Από το 2008 έχει σταματήσει ο γραπτός διαγωνισμός για την πρόσληψη εκπαιδευτικών τόσο στην γενική όσο και στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Σύμφωνα με την εγκύκλιο 56263/2018 η εισαγωγή στην εκπαίδευση των αποφοίτων γίνεται με την μορφή συμβάσεων εργασίας ορισμένου χρόνου (αναπληρωτές). Δικαίωμα συμμετοχής στην τεχνική εκπαίδευση έχουν τόσο οι απόφοιτοι Πολυτεχνικών και Πανεπιστημιακών σχολών αλλά και οι απόφοιτοι των Τ.Ε.Ι με α) το βασικό τους πτυχίο πάνω στην ειδικότητα και β) την παιδαγωγική επάρκεια. Μετά τον έλεγχο των δικαιολογητικών συντάσσονται πίνακες εκπαιδευτικού προσωπικού διαφόρων ειδικοτήτων ([Παράρτημα Ι](#)) τόσο με προϋπηρεσία όσο και μηδενικής προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο 4589/2019 θα επανέλθει η σύσταση των πινάκων από τον ΑΣΕΠ για την σύσταση πινάκων με ισχύ τριών ετών από τους οποίους θα γίνονται τόσο μόνιμοι διορισμοί όσο και οι τοποθετήσεις των αναπληρωτών.

1.4.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε.

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan (1995) ο όρος *εξέλιξη* όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς δεν εννοεί την υπηρεσιακή τους αναρρίχηση αλλά την εσωτερική αλλαγή που υφίστανται ως άτομα μέσα από την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η αλλαγή που συντελείται ευνοεί τον εκπαιδευτικό τόσο σε γνώσεις όσο και σε δεξιότητες. Η ολοένα αυξανόμενη και ταχύτατα εξελισσόμενη τεχνολογία κάνει εμφανή την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν νέες τεχνολογίες και μηχανήματα στις επιχειρήσεις που θα εργαστούν κάνοντας σαφές την ανάγκη των εκπαιδευτικών για γνώσεις, ικανότητες αλλά και δεξιότητες που πρέπει να έχουν αφομοιώσει για να μπορέσουν να τις μεταφέρουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό μπορεί να γίνει δίνοντας στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να εφοδιαστούν με περισσότερες γνώσεις και καινούργιες δεξιότητες, έτσι ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη γνώση των μαθημάτων που διδάσκουν και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην διδασκαλία. Η ενημέρωση σε νέες τεχνικές

διδασκαλίας και στη χρήση σύγχρονου εργαστηριακού εξοπλισμού είναι ένα παράδειγμα αυτών. Επιπλέον σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan (1995) οι προσωπικοί παράγοντες εξέλιξης επηρεάζουν σημαντικά τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών και την ποιότητα στην διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικού. Συνίσταται επίσης η υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών ώστε να συμβάλλουν στην επίτευξη και στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών αφορούν συνήθως τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το εργασιακό του περιβάλλον. Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν θα έρθει ατομικά αλλά μέσα από την συναναστροφή με άλλους. Αποτελεί υποχρέωση της διοίκησης της εκπαίδευσης και προϋποθέτει τη διαφύλαξη όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων που επηρεάζουν την εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Hargreaves & Fullan, 1995).

1.4.3. Πρώιμες εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Οι Hargreaves και Fullan (1995) υποστηρίζουν ότι οι εμπειρίες και οι επιρροές κατά τη διάρκεια της ζωής ενός εκπαιδευτικού πριν εισέλθει στην εκπαίδευση είναι οι βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθεί ώστε να διδάξει αλλά και στην επίδραση στον χαρακτήρα του. Οι πρώιμες εμπειρίες τους φανερώνουν τη δύναμη, το βάθος και τη διάρκεια που έχουν αυτές στη διαμόρφωση της εξέλιξής τους ως εκπαιδευτικών. Αυτές αρχικά εντοπίζονται στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό όπου μεγάλωσε ο εκπαιδευτικός. Οι ηθικές, κοινωνικές αξίες, οι στόχοι και η φιλοδοξία του εκπαιδευτικού τοποθετούνται στο στενό οικογενειακό περιβάλλον. Η κουλτούρα του κοινωνικού του περιβάλλοντος, τα ήθη, τα έθιμα αποτελούν επιρροές για την ατομική εξέλιξη του. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2001) η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού ξεκινά από την είσοδο στο σχολείο σε ηλικία πέντε περίπου ετών και διαρκεί μέχρι την τοποθέτηση του ως εκπαιδευτικού μέσα σε αυτό κάνοντας το επίσης τόσο διαφορετικό. Οι εκπαιδευτικοί ευρισκόμενοι τόσα χρόνια μέσα στην εκπαίδευση έχουν μιας μορφής εμπειρία στο επάγγελμα συλλέγοντας ποικίλες πληροφορίες και εμπειρίες. Αυτές προέρχονται τόσο από τα άτομα που τους επηρέασαν (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί) όσο και από γεγονότα και σχέσεις που βίωσαν. Αυτά τα βιώματα θέτουν τα θεμέλια και αποτελούν σημεία αναφοράς για τον εκπαιδευτικό που επηρεάζουν τα μετέπειτα στάδια της σταδιοδρομίας του, επίσημες και ανεπίσημες

επαγγελματικές δραστηριότητες, καινοτομίες ή διδακτικές εμπειρίες, όλα αξιολογούνται με βάση αυτό το προσωπικό υπόβαθρο. Αυτό το πρώιμο υπόβαθρο της εξέλιξής τους μπορεί αργότερα να ανασχηματιστεί κατά διάφορους συνειδητούς και μη συνειδητούς τρόπους και να επηρεάσει στη συνέχεια τη διδακτική πρακτική κατά πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Hargreaves & Fullan, 1995). Οι εκπαιδευτικοί κουβαλούν το φορτίο των προσωπικών εμπειριών και επιρροών τους, το οποίο εμπεριέχει στοιχεία τόσο θετικά για τον ίδιο προς αξιοποίηση τους όσο και αρνητικά τα οποία πρέπει να βρει τρόπο να τα αναθεωρήσει. Οι διαδικασίες και οι επιλογές που θα γίνουν ως προς αυτή την κατεύθυνση συνδέονται άμεσα με τη διερεύνηση του θέματος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ίσως, η επιμόρφωση να αποτελεί την αποτελεσματικότερη διαδικασία για την αξιοποίηση ή την αναθεώρηση των πρώιμων εμπειριών τους (Μαυρογιώργος, 2001).

1.4.4. Ο διορισμός του εκπαιδευτικού

Οι προσλήψεις εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι το 1997 γινόταν με τον θεσμό της επετηρίδας με βάση την αρχαιότητα. Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1994) αυτός ο τρόπος δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες διασφάλισης της ποιότητας, οδηγώντας συγχρόνως σε δυσλειτουργίες όπως αναμονή, ετεροαπασχόληση και τοποθέτηση στο σχολείο όταν η παιδαγωγική αντίληψη και η προδιάθεση από τις βασικές σπουδές έχει εξαφανιστεί. Με τον νόμο (Ν. 2525/1997) θεσπίζονται νέα κριτήρια διορισμού με εξετάσεις μέσω της αδιάβλητης διαδικασίας του Α.Σ.Ε.Π. Ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. εκπαιδευτικών διενεργείται κάθε δύο έτη από το 1998. Τα γνωστικά αντικείμενα και η ύλη ανά ειδικότητα καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (Καραφύλλης, 2002). Στην αρχή προβλεπόταν μια σταδιακή μείωση της επετηρίδας και στη συνέχεια ο διορισμό των εκπαιδευτικών μετά το έτος 2003 γινόταν σε ποσοστό κατά 60% από τον πίνακα επιτυχόντων στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. και το υπόλοιπο 40% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών (Ν. 3255/2004). Στόχος της κυβέρνησης ήταν ο διορισμός στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση νέων εκπαιδευτικών, που θα ήταν γνώστες των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων της κυρίαρχης ιδεολογίας. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ενσωμάτωσαν στο πρόγραμμα σπουδών τους και φροντιστηριακά μαθήματα για το διαγωνισμό των

εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1999). Συνέπεια αυτού ήταν η αύξηση της συμμετοχής των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα φροντιστήρια όπου προετοιμάζονταν για τον διαγωνισμό. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2001) η αναζήτηση εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τα βασικά αντικείμενα των προγραμμάτων σπουδών και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της κεντρικής ιδεολογίας είναι φανερή. Απουσιάζει η αναζήτηση του επαγγελματία εκπαιδευτικού που θα είναι έτοιμος να αντιδράσει σε όλες τις συνθήκες που θα του παρουσιαστούν, ενός εκπαιδευτικού θεωρητικά, επιστημονικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά ευαισθητοποιημένο ώστε με γνώση, κατανόηση και φαντασία να είναι έτοιμος για την κριτική υποδοχή θεσμοθετούμενων ή δομικών αλλαγών στο σχολείο. Λόγω της οικονομικής κρίσης από το 2008 έως και σήμερα έχουν παγώσει οι διαδικασίες μόνιμων διορισμών στην εκπαίδευση μηδενικές προσλήψεις.

1.4.5. Υποδοχή του νέου εκπαιδευτικού στο Τ.Ε.Ε.

Ένας εκπαιδευτικός αφού εκπληρώσει με επιτυχία το πρόγραμμα σπουδών κάποιου τριτοβάθμιου ιδρύματος και πιθανόν κάποιο γραπτό διαγωνισμό ελέγχου γνώσεων τόσο διδακτικού όσο και γνωστικού αντικειμένου εισέρχεται στην περίπτωση μας στην δευτεροβάθμια τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Έχοντας αυτά τα εφόδια αισθάνεται ικανός και κατάλληλος να αναλάβει τα καθήκοντα του. Σύμφωνα με τον Κατσουλάκη (1999) δεν αρκεί ένας διαγωνισμός και η ολοκλήρωση ενός προγράμματος σπουδών για την επιτυχία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ραγδαίες αλλαγές σε πολιτικό επίπεδο, αλλά και στο παγκόσμιο γίνεσθαι εισάγουν διαδικασίες κατάρτισης των εκπαιδευτικών, επιμόρφωσης και αξιολόγησής τους. Η διαρκής μάθηση και η διαβίου εξέλιξη αποτελεί κεντρικό στόχο για τους εκπαιδευτικούς. Η διοίκηση της εκπαίδευσης προσπαθεί μετά την είσοδο του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα να τον εντάξει ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην καλύτερη προσαρμογή του. Είναι μια κρίσιμη αλλά παραμελημένη υποχρέωση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τους νέους εκπαιδευτικούς. (Κατσουλάκης, 1999). Η ομαλή ένταξη του εκπαιδευτικού τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας είναι σημαντικά. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών με τραυματικές εμπειρίες τα πρώτα χρόνια, οι οποίοι εισέρχονται σε έναν χώρο τρομαγμένοι, καταπιεσμένοι και αποθαρρημένοι. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έρχεται προοδευτικά, ξεκινώντας από το πανεπιστήμιο και συνεχίζεται με μεγάλη περίοδο ανανέωσης και επιμόρφωσης. Σ' αυτή τη περίοδο θα επιβάλλεται η συνδρομή και υποστήριξη στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό,

προκειμένου να αυξηθεί η αίσθηση επιτυχίας και σιγουριάς στις δυνάμεις του. Θα πρέπει να ασκείται μέριμνα με τη μορφή οργανωμένων δραστηριοτήτων που θα αφορούν την παροχή επαγγελματικής υποστήριξης και συναισθηματικής συνδρομής στον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον Κατσουλάκη (1999) οι αρνητικές εμπειρίες επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Ο πιεσμένος εκπαιδευτικός αναπτύσσει νοοτροπία επιβίωσης στο χώρο του σχολείου με αποτέλεσμα να αλλάζει η επαγγελματική του στάση, η συμπεριφορά και το συναισθηματικό του τμήμα επιφέροντας συντηρητικότερες απόψεις και μεθόδους, μηχανική αντιμετώπιση των μαθητών του, απογοήτευση, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και τέλος εσωστρέφεια. Στον τομέα επαγγελματικής υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών θα πρέπει να υπάρχουν προγράμματα ένταξης με στόχο α) τον σωστό προσανατολισμό και την ενσωμάτωσή του στη σχολική κοινότητα, β) την καλλιέργεια παιδαγωγικών και επιστημονικών γνώσεων για την καλύτερη εξέλιξή του, γ) την ψυχολογική υποστήριξη στην μεταβατική αυτή περίοδο των έντονων συγκρούσεων και αμφισβητήσεων, δ) τη δημιουργία εκπαιδευτικού ήθους και στάσεων στοχασμού, αυτοκριτικής και αυτοδέσμευσης στη διαρκή βελτίωση, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία στο χώρο του σχολείου. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση από τον διευθυντή της μονάδας προς τον εκπαιδευτικό για τα χαρακτηριστικά της περιοχής και του σχολείου, τα καθήκοντά του, τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και γενικότερα την ανοιχτή επικοινωνία μαζί του για την επίλυση προβλημάτων. Η εφαρμογή των παραπάνω είναι πιθανό σύμφωνα με τον Κατσούλη (1999) να ενισχύσει την αποτελεσματική υποδοχή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο τεχνικό και επαγγελματικό σχολείο και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξή του.

1.4.6. Συνεργασία - Συναδελφικότητα - Μέντοριν

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan (1995) η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη τους. Από αυτή την επαφή κερδίζουν γνώσεις σε διδακτικό αλλά και γνωστικό επίπεδο, ειδικότερα από συναδέλφους με εμπειρία στο συγκεκριμένο σχολικό χώρο. Η συλλογική αυτή προσπάθεια προάγει την αυτογνωσία, τις νέες γνώσεις, τις δεξιότητες και εξελίσσει τον στυλ διδασκαλίας. Είναι συχνό το φαινόμενο στα πρώτα του βήματα ο νέος εκπαιδευτικός να αναζητά μεταξύ των συναδέλφων του έναν «μέντορα». Εκείνον το

συνάδελφο που θα τον καθοδηγήσει, θα τον συμβουλευσει και θα τον υποστηρίξει στο νέο περιβάλλον. Στη συνέχεια μέσω της συνεργασίας με τους συναδέλφους, συνήθως της ίδιας ειδικότητας, αποκτά τα απαραίτητα γνωστικά και διδακτικά εφόδια και τις καλές πρακτικές που θα τον εξελίσουν επαγγελματικά. Στη συνεργασία αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό το πλαίσιο.

Στο προσκήνιο βρίσκεται τα τελευταία χρόνια το Μέντοριν τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μελλοντικούς ηγέτες των σχολείων. Ο Hudson το 2013 κάνει μια σύνοψη των πρακτικών καθοδήγησης (Μέντοριν) παιδαγωγικής γνώσης. Το 2015 οι Yip και Kram στο έργο τους προωθούν την ενίσχυση της επιστήμης του μέντοριν μέσω ανάπτυξης δικτύων. Επίσης, οι Athanases, Abrams, Jack, Johnson, Kwock, McCurdy, Riley & Totaro (2008) παρουσιάζουν ένα πρόγραμμα σπουδών για την ανάπτυξη του μέντορα με πιθανά προβλήματα και τις πιθανές δυνατότητες εξέλιξης του. Οι ανάγκες του νεοδιόριστου τοποθετούνται γύρω από θέματα διδακτικής πρακτικής, διαχείρισης της τάξης, κατανόηση αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και της κατανόησης της συνολικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Η επαγγελματική του ανάπτυξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κάλυψη αυτών των αναγκών. Το ρόλο αυτό είναι δυνατό να τον αναλάβει κάποιος από τους συναδέλφους του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να έχει, καταρχήν, τη διάθεση να αναλάβει αποτελεσματικά έναν τέτοιο ρόλο, να έχει σημαντική εμπειρία στην εκπαίδευση και να έχει, κατά προτίμηση, την ίδια ειδικότητα με τον συμβουλευόμενο εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999) ο ρόλος του μέντορα είναι να υποστηρίζει, καθοδηγεί και συμβουλεύει εντατικά το νεοδιόριστο σε ποικίλα θέματα χτίζοντας μια καλή σχέση. Μέσα από αυτή τη προσέγγιση ο νέος εκπαιδευτικός καλύπτει τις ανάγκες του και αισθάνεται ασφάλεια διότι δεν είναι πλέον μόνος του, έχει ένα δικό του άνθρωπο να τον υποστηρίζει. Έτσι ο νέος εκπαιδευτικός δεν αρχίζει πάλι από το μηδέν, αποφεύγοντας αρχικά και βασικά λάθη που είχαν βιώσει παλαιότερα οι συνάδελφοί του. Η υποστήριξη και η καθοδήγηση του «μέντορα» διδάσκοντος είναι δυνατό να απαλλάξει τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό από το προσωπικό και επαγγελματικό του άγχος, να περιορίσει τα προσωπικά και επαγγελματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει και να του δώσει την δυνατότητα να δημιουργήσει ένα πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Η υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών επηρεάζει τη δημιουργία πλαισίου για την ολοκληρωμένη επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Κεφάλαιο 2^ο- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Στο παρόν κεφάλαιο αρχικά δίνονται ορισμοί που αφορούν την επιμόρφωση καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια αναλύεται με χρονολογική σειρά το νομοθετικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (από την γένεση του φτάνοντας έως σήμερα) και ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, αναλύεται ο όρος ανάγκη, επιμορφωτική ανάγκη καθώς και η σημασία του. Τέλος παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτών.

2.1 Ορισμός επιμόρφωσης και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Ο όρος *επιμόρφωση* αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων πολλών διαφορετικών μελετητών (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ο Day (2003), υποστηρίζει ότι επιμόρφωση είναι ένα προσχεδιασμένο γεγονός, πιστοποιημένο ή μη, με σκοπό την εντατική μάθηση μέσα σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Η επιμόρφωση στηρίζεται και προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση και σκοπός της είναι η ανανέωση και η βελτίωση αυτής για την αντιμετώπιση ποικίλων ζητημάτων στην εργασία (Κασσωτάκης, 2003· Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000· Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σύμφωνα με τους Ανθόπουλο, Δαγκλή, Μπουζάκη & Τσολάκη (1994) η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού συμβάλει τόσο στη ψυχική του διαμόρφωση όσο και στην πνευματικότητα του αλλά και την ηθική του με περισσότερες γνώσεις.

Είναι συνεχής η ανάγκη για επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποκτήσουν σύγχρονες γνώσεις που θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, στην ανάληψη ρόλων αλλά και στη δημιουργία στελεχών για την εκπαίδευση (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι ερευνητές εδώ και χρόνια αναζητούν αποτελεσματικές μεθόδους εκπαίδευσής τους (Loughran, 2006).

Είναι αναγκαία η ύπαρξη κατάρτισης, πρακτικής, ανατροφοδότησης και υποστήριξης σε όλες τις φάσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (OECD, 2005· Global Youth Network, 2004). Προκειμένου να είναι τα προγράμματα επιμόρφωσης επιτυχημένα, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν μέρος σε μαθησιακές δραστηριότητες παρόμοιες με εκείνες που πρόκειται να υλοποιήσουν με τους μαθητές τους στα πλαίσια της σχολικής τους ζωής. Η επιμόρφωση είναι συνεχής

διαδικασία που συνδέει την κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα και ως σκοπό έχει την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και την υιοθέτηση στάσεων που συμβάλουν ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν τις παιδαγωγικές και επιστημονικές εξελίξεις στην πράξη, να αποκτούν ικανότητες αναστοχασμού της εκπαιδευτικής δράσης προκειμένου να είναι αντάξιοι των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Επιπλέον, στόχος της επιμόρφωσης είναι, μέσω της δια βίου εκπαίδευσης, να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στην αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας, της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελείται από δύο κύρια μέρη: το γενικό και το επαγγελματικό (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008). Διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η μεγαλύτερη δυσκολία στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι ο συγχρονισμός μεταξύ γενικού και επαγγελματικού μέρους (Robinson, 1998 · Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998 · Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010). Στο γενικό κομμάτι βρίσκονται η μελέτη γνωστικών αντικειμένων και τα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενώ στο επαγγελματικό μέρος περιέχονται, η εξέλιξη των διδακτικών δεξιοτήτων και η πρακτική άσκηση στο σχολείο (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008).

Η ποικιλομορφία των θεματικών της επιμόρφωσης εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008):

- έχουν σύγχρονες γνώσεις για τα διάφορα επιστημονικά πεδία που συνδέονται με το έργο τους (παιδαγωγικούς, τεχνολογικούς, κοινωνικούς και πολιτικό-οικονομικούς).
- κατέχουν κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία που θα τους οδηγούν σε εύστοχες συνειδητές επιλογές και οργάνωση καθώς επίσης και σε αποτελεσματική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τους έργου.
- παραμένουν ενημερωμένοι σε θέματα σχετικά με τη σχολική ζωή, όπως προβλήματα της μαθητικής κοινότητας, οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδα, πολυπολιτισμικές συνθήκες κ.ά.
- είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των Τ.Π.Ε., να αξιοποιούν ευρωπαϊκά προγράμματα, να αναπτύσσουν συμβουλευτικές υπηρεσίες κ.ά.
- είναι ευαισθητοποιημένοι ώστε να επιδιώκουν να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα, δια βίου.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008), θεματικές που χρήζουν επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί είναι

- οι τεχνικές διδασκαλίας προκειμένου να είναι σύγχρονες (ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, κ.α.).
- η εφαρμογή σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας στα σχολεία Ειδικής Αγωγής, στα Διαπολιτισμικά, στα Μουσικά, στα Πειραματικά και στα Αθλητικά.
- οι Μικροδιδασκαλίες και τα σχέδια μαθήματος.
- η χρήση νέων τεχνολογιών στα πλαίσια του μαθήματος.
- η αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού υλικού με σύγχρονες τεχνικές.

Επιπλέον, η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη δεδομένου των νέων μεθοδολογιών (αντιμετώπιση προβλημάτων, κριτική θεώρηση, σχέδια εργασίας, διαπολιτισμική προσέγγιση, κ.τ.λ.), των νέων μορφών εκπαίδευσης (εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαίδευση ειδικών ομάδων, κ.τ.λ.), των νέων θεματικών πεδίων της εκπαίδευσης (περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή υγείας, κ.τ.λ.), την εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πράξη (χρήση Τ.Π.Ε, διαδίκτυο, Η/Υ, κ.τ.λ.) (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008 · Fullan & Langworthy, 2014) και των συχνών μεταρρυθμίσεων της εκπαίδευσης (Campbell, 2017 · Livingston & Hutchinson, 2016).

Τέλος η έλλειψη της απαραίτητης επιμόρφωσης φέρνει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με καταστάσεις και προβλήματα που δεν μπορούν να διαχειριστούν, στο πλαίσιο της σχολικής τους καθημερινότητας. Τέτοια προβλήματα συνήθως αφορούν διαπροσωπικές συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον, δυσκολίες στο διδακτικό έργο (διδακτέα ύλη, εισαγωγή σύγχρονου εξοπλισμού), εργασίες με τους μαθητές σε μεικτές ομάδες καθώς και προσωπικά προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008 · Βεργίδης, 2012).

2.2 Το Νομοθετικό Πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Με το Νόμο ΓΨΙΗ'/1910 ιδρύεται το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης το οποίο αποτελεί τον πρώτο θεσμοθετημένο επιμορφωτικό φορέα για εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στον Νόμο 4397/1929 υπήρχε πρόβλεψη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με το Νόμο 2145/1930 ξεκινάει η χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας (2

ετών) σε εκπαιδευτικούς γεγονός που με το Άρθρο 4 του Νόμου 4210/2013 καταργείται ενώ με το Άρθρο 15 του ίδιου Νόμου ορίζεται ότι οι άδειες για λόγους επιστημονικούς και επιμορφωτικούς δεν μπορούν να υπερβαίνουν τις δέκα (10) εργάσιμες ημέρες ανά ημερολογιακό έτος. Με το Νόμο 1825/1951 ιδρύεται το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ). Με το Νόμο 4379/1964 ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) και καταργείται την περίοδο της δικτατορίας (Α.Ν. 59/1967). Στη Μεταπολίτευση ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε) (Νόμος 186/1975) αναλαμβάνοντας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την ίδρυση σχολών επιμόρφωσης σε πολλές περιοχές της Ελλάδας με σκοπό την αύξηση του αριθμού των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Έτσι σύμφωνα με τους Καρρά και Οικονομίδη (2015) άρχισε η ίδρυση των σχολών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών λειτουργιών μέσης εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ), με σκοπό α) την συμπλήρωση κυρίως του γνωστικού αντικείμενου, β) εκσυγχρονισμό τους σε θέματα επιστημών της αγωγής και τις τάσεις της παιδαγωγικής και των διδακτικών μεθόδων.

Με το Νόμο 1304/1982 εισάγεται στην Ελλάδα ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και σύμφωνα με το Άρθρο 1 του ίδιου Νόμου μέρος των αρμοδιοτήτων του είναι η οργάνωση σεμιναρίων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ως σκοπός της επιμόρφωσης σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 ορίζεται μόνο η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για πολιτικά θέματα χωρίς την συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ τα άρθρα 20, 28 και 29 αναφέρουν τα παρακάτω όσον αφορά την επιμόρφωση:

Το Άρθρο 29 ορίζει ότι υπεύθυνοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) (Άρθρο 29 §1) ενώ με τον ίδιο νόμο καταργείται το Κ.Ε.Μ.Ε.. Στο Άρθρο 28 γίνεται η διάκριση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε εισαγωγική, ετήσια και περιοδική.

Η εισαγωγική επιμόρφωση απευθύνεται στους υπό διορισμό εκπαιδευτικούς, ή σε νεοδιόριστους και η υλοποίηση της προηγείται της ανάληψης των διδακτικών τους καθηκόντων (Κεφ. Θ', Άρθρο 28 §2 εδαφ. α).

Η ετήσια επιμόρφωση απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με υπηρεσία τουλάχιστον πέντε έτη και σκοπό έχει την ενημέρωσή τους για την εξέλιξη των επιστημονικών κλάδων που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους (Κεφ. Θ', Άρθρο 28 §2 εδαφ. β).

Η **περιοδική επιμόρφωση** αφορά τους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους είτε σε περιφερειακή είτε σε πανελλαδική κλίμακα (Κεφ. Θ', Άρθρο 28 §2 εδαφ. γ).

Με το Άρθρο 20 ιδρύονται τα Π.Ε.Κ και διευκρινίζεται ότι όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικές για εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης (Κεφ. Θ', Άρθρο 29 §7 εδαφ. α) όπου διδάσκουν μέλη των ΑΕΙ, εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης και όσοι διαθέτουν τα απαιτούμενα διδακτικά και επιστημονικά προσόντα ενώ η επιλογή γίνεται από την επιτροπή διοίκησης των Π.Ε.Κ. (Μαντάς, 2001).

Με το ΠΔ 250/1992 που εκδόθηκε με εξουσιοδότηση του Νόμου 2009/1992 λειτουργούν τα ΠΕΚ και με τις Υπουργικές Αποφάσεις Γ2/2322/29-3-95 και Γ2/7578/12-10-95 εισάγετε, σε πιλοτική μορφή, ο θεσμός ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Το 2001 στα πλαίσια του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ, επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί στην χρήση των Τ.Π.Ε., η οποία αποτελείται από δύο φάσεις: επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου. Το συγκεκριμένο έργο αφορά στην ολοκληρωμένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη διδακτική πράξη. Τα ΤΠΕ περιλαμβάνουν επιμέρους εργαλεία (υπολογιστές, λογισμικό, διαδραστικά συστήματα, δίκτυα, κ.τ.λ.) τα οποία επιλέγονται βάση παιδαγωγικών παραμέτρων σχεδίασης και αξιοποίησης και βάση της συμβολής τους στη διδασκαλία και τη μάθηση, στην εκπαίδευση (Π.Ι, 2011).

Με το Άρθρο 6 του Νόμου 2986/2002, ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Π.ΕΚ.), με σκοπό τη σχεδίαση της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, την κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τη διαχείριση των πόρων και την πιστοποίηση φορέων και τίτλων. Επιπρόσθετα, βάση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου, φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι: η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., τα Α.Ε.Ι., τα Α.Τ.Ε.Ι., το Ε.Α.Π., το Π.Ι., τα Π.Ε.Κ. και τα στελέχη εκπαίδευσης (ΠΙ, 2009).

Στο πλαίσιο του ίδιου Νόμου το ΥΠΕΠΘ δημιουργεί Γραφείο Επιμόρφωσης της Διεύθυνσης Σπουδών Β/θμιας Εκπαίδευσης το οποίο είναι υπεύθυνο για τα επιμορφωτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα είναι υπεύθυνο για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις όποιες εξελίξεις της επιστήμης, των μεθόδων διδασκαλίας, την αξιολόγηση και για την πραγματοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης (Μακράς διάρκειας, Μέσης διάρκειας, υποχρεωτική περιοδική προαιρετικής περιοδική) (Ο.Ε.Π.ΕΚ., 2008).

Με το Νόμο 3966/2011 ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) όπου σύμφωνα με το Άρθρο 21 καταργούνται το Π.Ι., το Κ.Ε.Ε., το Ο.ΕΠ.ΕΚ. και το Ι.Π.Ο.Δ.Ε..

Επιπλέον, το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης» αποτέλεσε σοβαρή προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με σκοπό την επιμόρφωση τους για το Νέο Σχολείο. Πριν την έναρξη του προγράμματος, κύριο στοιχείο του αποτέλεσε η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων. Στην φιλοσοφία του προγράμματος ήταν η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, η ευρετική πορεία προς τη γνώση, η ευελιξία και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον οι επιμορφωτικές εμπειρίες στη σχολική τάξη είχαν προτεραιότητα και η προαιρετικότητα στην επιμορφωτική διαδικασία. Όσον αφορά τη μεθοδολογία επιμόρφωσης, δίνεται έμφαση στη διδακτική πράξη, στην μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων και στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Π.Ι., 2011). Αναφορικά με τις μεθόδους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών το Π.Ι. (2009) επισημαίνει ότι, δεδομένου ότι απευθυνόμαστε σε ενήλικες πρέπει να δοθεί έμφαση στις ενεργητικές συμμετοχικές μεθόδους (μικροδιδασκαλίες, διερευνητική μέθοδος, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, εργαστήρια, σχέδια εργασίας, προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, κ.τ.λ.). Βασικοί στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν α) η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και η σύνδεση τους με τη φιλοσοφία και τις πρακτικές του νέου σχολείου, β) η ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας και της επικοινωνίας, γ) η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και τέλος δ) η σύνδεση του σχολείου με τη δια βίου μάθηση (Αναστασιάδης, 2011).

Με το Άρθρο 17 του Νόμου 4547/ 2018 μεταξύ άλλων καταργείται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, τα Π.ΕΚ. και τα Κ.Ε.Σ.Υ.Π. ενώ με το Άρθρο 4 ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) όπου μέρος των καθηκόντων τους είναι η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενώ έχουν τις εξής αρμοδιότητες: να οργανώνουν και να υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), να οργανώνουν σεμινάρια επιμόρφωσης με τη συμμετοχή στελεχών των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α) και των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) καθώς και να οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια γονέων, που στόχο έχουν την ενημέρωσή τους για θέματα που αφορούν το γονεϊκό τους ρόλο και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος ο νόμος καταλήγει ότι φορείς επιμόρφωσης

των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι: α) οι σχολικές μονάδες, β) τα περιφερειακά κέντρα εκπαιδευτικού σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ), τα κέντρα εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής (Κ.Ε.Σ.Υ) και τα κέντρα εκπαίδευσης για την αειφορία (Κ.Ε.Α.) και τέλος γ) τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Α.Ε.Ι.).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών υλοποιούνται με σκοπό να βελτιωθεί η εκπαίδευσή τους, προκειμένου να μπορέσουν να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα για το έργο τους εφόδια που θα τους καταστήσουν αποτελεσματικότερους στην υλοποίησή του και θα καλύψουν τις ανάγκες τους τόσο σε ακαδημαϊκές ή πρακτικές γνώσεις όσο και σε δεξιότητες (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006).

2.3 Σχεδίαση προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Τόσο ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και η υλοποίησή τους αποτελούν μια συστηματική διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία καθορίζονται η μεθοδολογία, η οργάνωση, η αξιολόγηση, οι στόχοι καθώς και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος (Cranton, 2000).

Όσον αφορά τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης, οι στόχοι της διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο, καθώς και η ανάγκη ανανέωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών καθιστούν ποικίλους τους στόχους της επιμόρφωσης και ανεξάντλητη τη θεματική της. Σημαντική θέση στον σχεδιασμό κάθε επιμορφωτικής δραστηριότητας έχει ο ακριβής προσδιορισμός των αναγκών τις οποίες στοχεύει να καλύψει. Το ερώτημα είναι που πρέπει να δοθεί βαρύτητα: στις ανάγκες του ίδιου του ατόμου, στις ανάγκες της σχολικής μονάδας όπου εργάζεται ή σε εκείνες που προέρχονται από τις εθνικές προτεραιότητες.

Ο γενικός προσανατολισμός και οι κατευθύνσεις δίνονται από την εκπαιδευτική πολιτική ορίζοντας συνήθως τους στόχους και τις θεματικές της επιμόρφωσης. Από τον γενικότερο στόχο όμως κάθε επιμόρφωσης, που είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου επιτελεί το έργο του ο κάθε εκπαιδευτικός, συνάγεται ότι θα πρέπει να συγκεραστούν οι ατομικές τους ανάγκες με εκείνες του συγκεκριμένου σχολείου όπου διδάσκουν και εκεί να εστιάσει η επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2005).

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να περιέχει είτε μεμονωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (μικρής διάρκειας) είτε μια σειρά δραστηριοτήτων που συνθέτουν ένα ενιαίο σύνολο (μεγαλύτερης διάρκειας) καθώς και

τον συνδυασμό των παραπάνω. Οι δραστηριότητες μπορεί να έχουν μορφή εργαστηρίων, συνδιασκέψεων, σεμιναρίων, διαλέξεων, κ.τ.λ. (Caffarella, 2002).

Έχουν αναπτυχθεί πολλά μοντέλα σχεδιασμού προγραμμάτων. Το πλαίσιο σχεδιασμού κάθε μοντέλου και ο σκοπός διαφοροποιούνται σύμφωνα με: α) το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαδικασία σχεδιασμού, β) την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα (βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων), γ) την λεπτομερειακή αναφορά σε εξειδικευμένους στόχους (Caffarella, 2002). Επομένως κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών, υλοποιούνται τα εξής στάδια: α) της έρευνας, β) της ανάπτυξης και γ) της διαχείρισης (Παπασταμάτης, 2003).

Αναλυτικότερα σύμφωνα με τους Βεργίδη & Καραλή (2008) ο σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ακολουθεί τα εξής στάδια:

1). α. *Η μελέτη υπάρχουσας κατάστασης* η οποία περιλαμβάνει τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών (δημογραφικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά) του πληθυσμού στόχου αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Κατά τη διερεύνηση αυτή είναι δυνατό να εφαρμοστούν: η μελέτη καθώς και η ανάλυση περιεχομένου συναφών κειμένων, η λεπτομερής εξέταση των απόψεων επιλεγμένων ομάδων πληθυσμού, η παρατήρηση αντιπροσωπευτικών δραστηριοτήτων και η ανάλυση δομημένων συνεντεύξεων. Τέλος, απαιτείται η μελέτη των προβλημάτων που προκύπτουν στο εργασιακό και γεωγραφικό πλαίσιο.

β. *Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών.* Η ποικιλία των χαρακτηριστικών (βλέπε Rogers, 1999, σελ. 92-105) του πληθυσμού στόχου θέτει τη βάση για την επιμορφωτική δραστηριότητα που σκοπό έχει πέρα από την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών και των αναγκών του κάθε ενήλικα εκπαιδευομένου (Βεργίδη & Καραλή, 2008).

γ. *Διερεύνηση των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων* για την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σ' αυτό το στάδιο υπολογίζονται, για την εκτέλεση του προγράμματος, οι δυνατότητες σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους.

2) α. Στο δεύτερο στάδιο *προσδιορίζεται ο εκπαιδευτικός σκοπός και οι ειδικότεροι εκπαιδευτικοί στόχοι* ώστε να γίνει ο προγραμματισμός που περιλαμβάνει την επιλογή και τη δόμηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης (συνολική διάρκεια, κατανομή της ύλης σε διδακτικές ενότητες κ.τ.λ.). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος οφείλουν να είναι σαφείς και να είναι αποτέλεσμα της ανάλυσης των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού- στόχου (Παπασταμάτης, 2003).

Οι διδακτικές ενότητες προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Βάση του σκοπού και των στόχων σε κάθε διδακτική ενότητα προβλέπονται οι απαραίτητες γνώσεις και οι πρακτικές ασκήσεις, προκειμένου να αναπτυχθούν οι ικανότητες και οι δεξιότητες ώστε να υπάρξει αλλαγή στις στάσεις και στις συμπεριφορές των εκπαιδευόμενων.

β. *Επιλογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών μέσων.* Η επιλογή των διδακτικών μεθόδων είναι πολύ σημαντική διότι η εναλλαγή των εκπαιδευτικών τεχνικών, διασφαλίζει την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα σύστημα επιμόρφωσης που θα είναι συνεπή και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η επιλογή των μεθόδων επιμόρφωσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως ο σκοπός της επιμόρφωσης, οι υπάρχουσες συνθήκες κ.ά.. (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

3) α. Το στάδιο αυτό αφορά στον *προσδιορισμό των προϋποθέσεων για την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων*. Η διαθεσιμότητα των χώρων, η διοικητική υποστήριξη και ο διαθέσιμος χρόνος αποτελούν προϋποθέσεις που συμβάλουν στο σχεδιασμό βιώσιμων προγραμμάτων, καθώς επίσης και ο προϋπολογισμός καθώς το κόστος και η διαχείριση ευθύνονται για την ποιότητα των προγραμμάτων.

β. *Η αξιολόγηση του προγράμματος* αποτελεί σημαντικό στοιχείο κάθε επιμορφωτικού προγράμματος. Η λειτουργία της προηγείται της έναρξης των προγραμμάτων, ενώ ολοκληρώνεται μετά τη λήξη τους προκειμένου να εντοπίζονται οι αδυναμίες του συστήματος και τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης αυτού (Μεσσάρης, Κωδωνάς & Κομσέλη, 2011). Στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και η ενημέρωση των συντελεστών (εκπαιδευτών, εκπαιδευόμενων και φορέων) για το αποτέλεσμα, προκειμένου τα μαθησιακά αποτελέσματα να είναι βέλτιστα. Οι τυπολογίες αξιολόγησης με βάση το χρόνο που πραγματοποιούνται διακρίνονται σε: διαγνωστική, διαμορφωτική και απολογιστική (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

2.4 Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών και εκπαίδευση ενηλίκων.

Η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων εξαρτάται από τα στάδια σχεδιασμού κατά τα οποία προβλέπεται και υλοποιείται κάθε απαραίτητη διαδικασία ώστε να είναι επιτυχής η πορεία της επιμόρφωσης. Η διερεύνηση των

επιμορφωτικών αναγκών των υποψήφιων επιμορφούμενων αποτελεί σημαντικό κομμάτι της οργάνωσης των προγραμμάτων, καθώς στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας προκύπτουν τα απαραίτητα στοιχεία για την σωστή επιλογή του προγράμματος επιμόρφωσης. Βασική προϋπόθεση κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι να καλύπτει τις καταγεγραμμένες και διαπιστωμένες ανάγκες και τα διατυπωμένα αιτήματα των εκπαιδευτικών τα οποία ποικίλουν (Βεργίδης & Καραλής, 2008· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η έννοια της ανάγκης είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και συνήθως συγχέεται με έννοιες, όπως επιθυμία, ενδιαφέρον κ.τ.λ.. Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ του «θέλω» (wants) και των «αναγκών» (needs). Ο όρος ανάγκη καθορίζεται από το επιστημονικό και το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο ερμηνεύεται και εντάσσεται (Griffith, 1978 όπως αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η εκπαιδευτική ανάγκη συνδέεται με την προσπάθεια της πολύπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας ενός ανθρώπου, την εξέλιξη του σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο και τη συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή (Καραλής, 2004).

Οι ανάγκες συνεπάγονται στόχους και μια επιθυμητή τελική κατάσταση που είναι το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης. Είναι εγγενείς μηχανισμοί που διακρίνονται σε *πρωταρχικές* (οργανικές ανάγκες) και *δευτερεύουσες* (ψυχογενείς) ανάγκες. Η εμφάνιση των δευτερογενών αναγκών έπονται της ικανοποίησης των πρωταρχικών αναγκών ενώ η μη ικανοποίηση τους δυσκολεύει τη λειτουργία και τη συντήρηση του οργανισμού (Rogers, 1999).

Σύμφωνα με την πυραμίδα των αναγκών του Maslow η ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών (τροφή) βρίσκεται στην κορυφή με την ασφάλεια και τη στέγη να ακολουθούν. Στη συνέχεια της ιεράρχησης, ακολουθεί, η κοινωνική ένταξη και αποδοχή (κοινωνικές ανάγκες) ενώ η ανάγκη για αυτοεκτίμηση, οι γνωστικές ανάγκες, οι ανάγκες κατανόησης και οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης κατατάσσονται στη τελευταία στάθμη της πυραμίδας (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1990).

Ο Βεργίδης (2003, σελ. 109) ορίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες ως εξής: *«Εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται, όταν στις ενδοψυχικές ή/και διαπροσωπικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ανθρώπων ή/και στις αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλον τους η εκπαίδευση αποτελεί μια απάντηση που συμβάλλει στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση».*

Για τον Γκόλιαρη (1998, σελ 83- 89) οι επιμορφωτικές ανάγκες, αποτελούν ένα σύνολο θεωρητικών και πρακτικών αναγκών που κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να καλύψει μέσα από την προσέγγιση θεμάτων που θα συμβάλουν στη βελτίωση του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού του ρόλου και διακρίνονται σε υποκειμενικές και αντικειμενικές.

Η υποκειμενική ανάγκη αποτελεί την έκφραση ή αντίληψη του ίδιου του ατόμου και είναι αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης μιας έλλειψης ενώ για αντικειμενική ανάγκη μιλάμε όταν κάποιος ή κάποιιοι, διαφορετικός ή διαφορετικοί από το άτομο στο οποίο αναφέρονται το αξιολογούν ως δική τους ανάγκη. Όσον αφορά στη δημιουργία των εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να είναι αποτέλεσμα θεσμοθετημένων αλλαγών που αφορούν την εκπαίδευση (Βεργίδης, 2007).

Οι επιμορφωτικές ανάγκες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων διακρίνονται ως εξής: α) συνειδητές και ρητές ανάγκες (expressed needs), (β) συνειδητές και μη ρητές ανάγκες (felt needs) και γ) λανθάνουσες (μη ρητές) ανάγκες (Βεργίδη & Καραλή, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί που προσέρχονται με την θέλησή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια εκφράζουν μια συνειδητή και ρητή ανάγκη, προκειμένου να καλύψουν κάποιο γνωστικό έλλειμμα. Όμως μπορεί να υπάρξουν, στους εκπαιδευτικούς και συνειδητές και μη ρητές ανάγκες, διότι ο φόβος τους να ανταποκριθούν στις προϋποθέσεις του προγράμματος μπορεί να μην τους αφήνει να εκφράσουν αυτή την ανάγκη. Οι λανθάνουσες ανάγκες των εκπαιδευόμενων αφορούν τις στάσεις και τις συμπεριφορές που το άτομο έχει εσωτερικεύσει και που μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rogers, 1999).

Ο Rogers (1999) σχετικά με την έννοια της ανάγκης στους ενήλικες εκπαιδευόμενους υποστηρίζει:

- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ένα σύνολο προθέσεων.
- Υπάρχει σύγχυση αν οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα από ανάγκη ή επιθυμία.
- Οι εκπαιδευόμενοι δε δηλώνουν τον πραγματικό λόγο συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η συμμετοχή τους μπορεί να μην έχει ως κίνητρο την μάθηση πάντα, αλλά κοινωνικούς/ προσωπικούς λόγους ή κάποια γενική αίσθηση ανάγκης, μη προσδιορίσιμη.

- Μπορεί να υπάρξει αβεβαιότητα για το τι πρέπει να μάθουν, όταν η ανάγκη τους σχετίζεται με τη μάθηση

Η ανάγκη ως έννοια προσδιορίζεται διαφορετικά σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετείται (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Ο Βεργίδης (2003, σελ 106-109) διακρίνει τις εξής προσεγγίσεις της έννοιας της ανάγκης:

A. Ψυχολογική προσέγγιση. Οι ανάγκες στην συγκεκριμένη προσέγγιση ιεραρχούνται όπως τις έχει ιεραρχήσει ο Maslow ξεκινώντας από τις βιολογικές ανάγκες φθάνοντας έως την αυτοπραγμάτωση. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες συνδέονται με τις κοινωνικές και τις ανθρώπινες ανάγκες και δεν περιορίζονται στην εκπαίδευση.

B. Ψυχο- κοινωνιολογική προσέγγιση. Οι κοινωνικές ανάγκες των ατόμων ή των ομάδων εκφράζονται εφόσον συνειδητοποιείται η *έλλειψη* συγκριτικά με ένα γενικό κανόνα ή ένα πρότυπο. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν εφόσον οι άνθρωποι αντιληφθούν ότι έχουν *έλλειψη γνώσεων* οι οποίες έχουν επιβληθεί είτε από κοινωνικά πρότυπα είτε από συγκεκριμένους ή άτυπους κανόνες.

Γ. Πολιτιστική προσέγγιση. Μέσω των *πεποιθήσεων* και των *αξιών* που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα προκύπτουν οι εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δ. Οικονομική προσέγγιση. Μέσω της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και από τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διανομή, τη χρήση, την επισκευή και τη συντήρηση του παραγόμενου προϊόντος.

Ε. Δομολειτουργική προσέγγιση. Μέσα στις δομές που ζουν και από τις λειτουργίες που εκτελούν προσδιορίζονται οι ανάγκες των κοινωνικών ομάδων και των ατόμων, στη περίπτωση μας των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή στο εσωτερικό του κοινωνικού υποσυστήματος ή στο κοινωνικό- οικονομικό και πολιτισμικό περίγυρο είναι το κύριο στοιχείο της συγκεκριμένης προσέγγισης.

Επιπλέον, για τις επιμορφωτικές ανάγκες μίλησαν οι Κατσαρού και Δεδούλη, (2008) οι οποίες ταξινόμησαν αυτές τις ανάγκες σύμφωνα με i) τα γνωστικά αντικείμενα (γνώση διδακτέας ύλης), ii) τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, iii) την κατάρτιση στην ψυχοπαιδαγωγική και iv) την ψυχοκοινωνιολογική ευαισθητοποίηση

Οι Λαγουδάκος και Καραγεώργος (2014) υποστηρίζουν ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών καθορίζονται από διάφορους παράγοντες όπως 1) Ελλείψεις και κενά στην αρχική τους εκπαίδευση, 2) Ταχύτατες επιστημονικές αλλαγές στον επιστημονικό τους κλάδο, 3) Πολιτικές μεταρρυθμίσεις σε θέματα Παιδείας, 4) Το

άγχος που τους προκαλείται απέναντι σε νέα αντικείμενα, δράσεις και καινοτομίες, και πιθανές συνθέσεις της τάξης.

Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι εντοπίζεται μια ταύτιση στη λέξη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση με τη λέξη κίνητρο. Τα οποία σύμφωνα με τον Δημακόπουλο (2008) είναι κοινωνικά προσανατολισμένες ανάγκες, με άξονα τις προσδοκίες που απορρέουν από το ρόλο που αναλαμβάνουμε κάθε φορά. Η Ηλιοπούλου (2015) εντάσσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε τρεις κατηγορίες: (α) τις προσωπικές με στόχο την ικανοποίηση ατομικών επιδιώξεων, (β) τις επαγγελματικές με βαρύτητα την ανάπτυξη των επαγγελματικών προσόντων που θα βοηθήσουν τον εργαζόμενο να ανταποκριθεί στο λειτούργημά του, και (γ) την ανάπτυξη δεξιοτήτων με επίκεντρο την σταδιοδρομία για την επαγγελματική ανέλιξή του.

Τέλος, η επιλογή της προσέγγισης βάση της οποίας γίνεται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών επηρεάζεται από τους ειδικούς (επιστημονικά εξειδικευμένους) που αναλαμβάνουν, τον πληθυσμό-στόχο και τα χαρακτηριστικά του και τις στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων που αναπτύσσει ο εκάστοτε φορέας εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

2.4.1. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων και χαρακτηριστικά επιμορφωτή

Αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, η αποτελεσματική μάθηση είναι ένα από τα ζητούμενά της και για να συμβεί αυτό θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των επιμορφούμενων (Jarvis, 2004 · Κόκκος, 2005 · Rogers, 1999). Για το σκοπό αυτό είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τα παρακάτω:

α) Επίκεντρο της εκπαίδευσης να είναι οι εκπαιδευόμενοι (περιεχόμενο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, αξιοποίηση γνώσεων και εμπειριών τους, διερεύνηση εμποδίων μάθησης και εξεύρεση νέων μεθόδων, εθελοντικός χαρακτήρας εκπαίδευσης και σωστά οργανωμένο πρόγραμμα),

β) να ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων (ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση του προγράμματος, χρήση ενεργητικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ευρετική πορεία) και

γ) να επιδιώκεται η δημιουργία μαθησιακού κλίματος με ουσιαστική επικοινωνία, πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίο σεβασμό (ειλικρινείς σχέσεις μεταξύ εκπαιδευομένων – εκπαιδευτικών, ομαδική λειτουργία).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πέρα από τους ενήλικες μαθητές των σχολείων υπάρχει σε πολλές μορφές επιμόρφωσης ενηλίκων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για παράδειγμα, παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, αποτελεί πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο επιμορφωτής είναι από τους ισχυρότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ενός προγράμματος επιμόρφωσης που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, σύμφωνα με τους Βεργίδη και Κόκκο (2002) είναι:

- Οι άριστες επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις στο αντικείμενο του.
- Η ικανότητα σχεδιασμού της ύλης σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των εκπαιδευομένων.
- Η χρήση ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας / μάθησης.
- Η ικανότητα δημιουργίας κλίματος επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους.
- Η αυτοαξιολόγηση για τη βελτίωση της επίδοσής του.
- Οι παιδαγωγικές γνώσεις για την καλύτερη δυνατή μετάδοση των γνώσεων.
- Οι κοινωνικό-οικονομικές και πολιτικές γνώσεις και η ικανότητα κριτικής ανάλυσης των κοινωνικό-οικονομικών δεδομένων.

Τέλος, σύμφωνα με το Π.Ι (2009), η εμπειρία των επιμορφωτών στην εκπαίδευση ενηλίκων και η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και δυσκολιών των εκπαιδευομένων κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Κεφάλαιο 3^ο– Επιμόρφωση εκπαιδευτικών- ειδικοτήτων ΕΠΑΛ.

Με την αλλαγή του νόμου το 2018 και την κατάργηση των προηγούμενων δομών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στο κεφάλαιο αυτό, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε την κατάσταση που επικρατεί στην επιμόρφωση των ειδικοτήτων στα επαγγελματικά λύκεια. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το περιεχόμενο, τις μορφές και την οργάνωση της επιμόρφωσής τους. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε τα ευρήματα με την δική μας έρευνα. Τέλος αναλύεται η εξέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο αναφορά το γνωστικό τους αντικείμενο.

3.1. Κατάσταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ.

Τόσο οι νέοι φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και ο νέος νόμος για τον τρόπο αξιολόγησης και πρόσληψης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών έχει εγείρει ερωτήματα για τον τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από δω και στο εξής. Μέχρι σήμερα στην Ελλάδα όλες οι επιμορφωτικές δραστηριότητες συνδέονται με την εφαρμογή Ευρωπαϊκών προγραμμάτων που περιλαμβάνουν συγκεκριμένα κονδύλια για αυτό τον λόγο. Για παράδειγμα την χρονική περίοδο 2007– 2013 έτρεξε το πρόγραμμα εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης από το υπουργείο παιδείας το οποίο χρηματοδοτούταν από το ευρωπαϊκό κοινωνικό ταμείο (ΕΚΤ) και το εθνικό πρόγραμμα δημόσιων επενδύσεων με τον γενικό τίτλο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Σαν στόχο το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει πλήθος επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στο να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα, την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, την υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης, την αφομοίωση της διδακτέας ύλης από τους μαθητές, τη συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία, την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Το μοντέλο οργάνωσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που ακολουθείται μέχρι σήμερα από το ΥΠ.Π.Ε.Θ είναι συγκεντρωτικό. Οι αποφάσεις για το είδος της

επιμόρφωσης λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο και οι υπόλοιποι φορείς υλοποίησης των έργων χρησιμοποιούνται στην ουσία ως οργανισμοί διαχείρισης και εκτέλεσης των επιμορφωτικών δράσεων. Στην περίπτωση όμως επιμορφωτικών δράσεων που έχουν σκοπό να καλύψουν συγκεκριμένες ελλείψεις και προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα, πρέπει να συνυπάρχουν και άλλες προϋποθέσεις προκειμένου η επιμόρφωση να είναι πιο αποτελεσματική (Πάγκαλος, 2010). Στη χώρα μας ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στο ΥΠ.Π.Ε.Θ, γίνονταν μέχρι πρόσφατα από τον ΟΕΠΕΚ που συντόνιζε όλες τις μορφές και τύπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ανάθετε το επιμορφωτικό έργο σε αρμόδιους φορείς όπως τα ΑΕΙ, τα ΤΕΙ, την ΑΣΠΑΙΤΕ, το ΠΙ, τα ΚΕΚ και τα ΠΕΚ (ΟΕΠΕΚ, 2011). Από το Μάιο του 2011 λειτουργεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο οποίο ενσωματώθηκε ο ΟΕΠΕΚ και μια από τις πολλές αρμοδιότητές του είναι η εναρμόνιση της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΙΕΠ, 2012). Τον Οκτώβριο βγήκε νέο πρόγραμμα μέσω ΕΣΠΑ μέχρι το 2020 με τίτλο «Παρεμβάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (υπουργείο οικονομίας και ανάπτυξης, 2018) το οποίο απευθύνεται στο ΙΕΠ και το κέντρο Ελληνικής γλώσσας και κύριοι άξονές του αποτελούν α) η βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, β) η βελτίωση της ποιότητας της δια βίου μάθησης και η σύνδεση με την αγορά εργασίας σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Όπως φαίνεται και από τον νόμο 4547 (2018) το ΙΕΠ έχει κυρίαρχη θέση πλέον στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο στην οργάνωση της όσο και στον διαμοιρασμό των αρμοδιοτήτων για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αυξημένες ανάγκες σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση και προϋποθέτει αυξημένα προσόντα από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), οι εκπαιδευτικοί της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι αυτοί που καλούνται να καλύπτουν συνεχώς τις θεωρητικές και τις επαγγελματικές γνώσεις επί του αντικειμένου τους, λόγω των ραγδαίων εξελίξεων της τεχνολογίας που σχετίζονται με το αντικείμενό τους, αλλά με την τεταμένη προσοχή τους λόγω της αυξημένης ευθύνης στα εργαστήρια με την επικινδυνότητα και όλα τα παραπάνω με τις απαραίτητες γνώσεις παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ πρέπει να

εφαρμόσουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης (σχέδιο εργασίας, ομαδική μάθηση, επίλυση προβλήματος και τρόπους εξατομικευμένης μάθησης), ώστε να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία και οι ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΔΕΕ).

Μέχρι σήμερα δεν υπήρχε ένα οργανωμένο σύστημα επιμόρφωσης που θα λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να προτείνει την άμεση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης τόσο στο γνωστικό τους αντικείμενο όσο και στις διδακτικές μεθόδους.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται η έλλειψη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας στα ΕΠΑΛ- ΕΠΑΣ. Οι μέχρι τώρα δράσεις αφορούσαν όλους τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με κοινό επιμορφωτικό περιεχόμενο, χωρίς να διαχωρίζουν τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης που απαιτούν εξειδικευμένη επιμόρφωση στο γνωστικό τους αντικείμενο (Ανδρής, 2015 · Λαγουδάκος & Καραγεώργος, 2014 · Pantazis & Sakelariou, 2011). Το κενό αυτό προσπαθεί να καλυφθεί μέσω ενώσεων ή συλλόγων εκπαιδευτικών είτε τοπικά από εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τα ΕΚΦΕ ή τους συμβούλους σε μια παράλληλη τροχιά από την επίσημη επιμόρφωση. Αυτές οι άτυπες επιμορφώσεις δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν ουσιαστικά τις επιμορφωτικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών σε όλη την Ελλάδα. Έτσι διαπιστώνεται ότι το συγκεκριμένο πλαίσιο επιμόρφωσης δεν καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ.

Σύγχρονη έρευνα των Αναστασιάδη & Μανούσου (2017), παρουσιάζει την χρήση και συμβολή των νέων τεχνολογιών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων με σκοπό την επαγγελματική τους εξέλιξη. Κύριες θεματικές της έρευνας είναι :

- 1) Οι μικτές μορφές συνδυαστικής μάθησης στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- 2) Τα διαδικτυακά εργαλεία, τεχνολογίες και υπηρεσίες που αξιοποιούνται στην ανάπτυξη των σχετικών δράσεων και παρεμβάσεων και
- 3) Οι καινοτόμες επιμορφωτικές προσεγγίσεις στην οργάνωση και εφαρμογή της εξ αποστάσεως επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

3.2. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους

Σύμφωνα με τους Καρρά και Οικονομίδη (2015) η επιμόρφωση απασχολεί ιδιαίτερος τους εκπαιδευτικούς, διατυπώνοντας κατά καιρούς τις θέσεις τους μέσω των συνδικαλιστικών τους φορέων. Οι θέσεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) για την επιμόρφωση είναι: 1) περιοδική επιμόρφωση ενός έτους με απαλλαγή από τα καθήκοντα τους, 2) βελτιωμένο περιεχόμενο πάνω στην διδακτική γνώση και στην κοινωνική πραγματικότητα, 3) ανάδειξη της αυτομόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, 4) μεγάλος αριθμός επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για να καλυφθεί το σύνολο τους, 5) σύντομες επιμορφώσεις τον Σεπτέμβριο και τον Ιούνιο, 6) καλύτερη οργάνωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης με συνεργασία τόσο του ίδιου, της σχολικής μονάδας αλλά και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με τη βοήθεια επιπλέον εμπειρών εκπαιδευτικών, 7) μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές των εκπαιδευτικών με την χορήγηση αδειών, 8) θεσμοθέτηση της μετεκπαίδευσης και σύνδεση της με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με φορέα ΑΕΙ με αξιοκρατική επιλογή και τέλος 9) παροχή κινήτρων τόσο για τους μετεκπαιδευόμενους όσο και για τους διδάσκοντες.

Μελέτες διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών σε Έλληνες εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τους Καρρά και Οικονομίδη (2015) έδειξαν:

- θετική στάση των εκπαιδευτικών προς την επιμόρφωσή τους για την κάλυψη των ελλείψεων τους,
- τη μικρή συμβολή της μέχρι τώρα επιμόρφωσης που έχουν λάβει,
- την αυξημένη ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, ψυχολογίας και διαχείρισης σχολικής τάξης και τέλος στο γνωστικό τους αντικείμενο
- τη διάθεση επιμόρφωσης στην συνεργασία με τους γονείς, την διαπολιτισμικότητα, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010- 2013) δείχνει την προτίμηση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα όπως: η διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, οι ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία με λιγότερη διάθεση για θέματα όπως η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, η οργάνωση - διοίκηση

της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η συμβουλευτική - σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός (ΣΕΠ).

Στην έρευνα που πραγματοποίησε ο ΟΕΠΕΚ (2008β), για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών στην τεχνική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως τα περισσότερα προγράμματα στη διάρκειά τους θίγουν πολλά θέματα επιφανειακά και θεωρητικά, ενώ εκείνοι έχουν ανάγκη από προγράμματα εμβάθυνσης που θα θίγονται λιγότερα θέματα αλλά αναλυτικότερα έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να είναι εφαρμόσιμα στην εργασία τους. Παρόμοια στην έρευνα της Καλογρίδη (2006), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν απογοητευμένοι από την έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσής τους από πλευράς του κράτους, καθώς πιστεύουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει δεν ανταποκρίνονται στα πραγματικά προβλήματα και στις ανάγκες τους.

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για θεματικές περιοχές που αναφέρονται στις «πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες στο αντικείμενο της ειδικότητας» και «στην αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας» σύμφωνα με έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2008α). Οι πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες, και ιδιαίτερα αυτές που αφορούν στα εργαστήρια, είναι ο τομέας στον οποίο κυρίως εντοπίζουν τις επιμορφωτικές ανάγκες σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Από τα ψυχοκοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση «στη διαχείριση σχολικής τάξης, σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών, αντιμετώπισης βίας, παραβατικότητας μαθητών κ.ά.».

Από τα διδακτικά θέματα ξεχωρίζουν οι προτιμήσεις για «την ειδική διδακτική μαθημάτων ειδικότητας και εργαστηριακών μαθημάτων, τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (μέθοδος σχεδίου εργασίας «project», την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) καθώς και για την «αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία - χρήση επαγγελματικού λογισμικού». Στην τελευταία θέση για τους καθηγητές είναι η «διοίκηση – οργάνωση σχολείου, σε αντίθεση με τις επιλογές των διευθυντών. Όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι αποδεκτές με πρώτη στις προτιμήσεις την «ενδοσχολική, με κέντρο επιλεγμένη σχολική μονάδα ή ΣΕΚ».

Οι διδακτικές μέθοδοι που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί είναι αυτές που έχουν βιωματικό, συμμετοχικό χαρακτήρα.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν σε απόψεις σχετικά με την επιμόρφωση των καθηγητών γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, παρατηρούμε

σημαντική διαφοροποίηση ως προς την προτεραιότητα των τομέων επιμόρφωσης. Οι διδάσκοντες στην γενική εκπαίδευση θεωρούν πιο απαραίτητη την επιμόρφωση κατά σειρά στους τομείς της παιδαγωγικής, των νέων τεχνολογιών, των πειραματικών διατάξεων, της διαχείρισης κρίσεων, των διδακτικών μεθόδων και της διοίκησης, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται ο τομέας του διδακτικού αντικείμενου της ειδικότητας (Ζησάκος, 2010). Αντίθετα στην τεχνική εκπαίδευση προηγούνται οι πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες στο αντικείμενο της ειδικότητας.

Σε μελέτη του ΟΕΠΕΚ (2008β) «*Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*» σε καθηγητές ΓΕΛ- γυμνασίων, αποτυπώνεται η επιθυμία τους για επιμόρφωση σε γνωστικά αντικείμενα που θα τους βοηθούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα στη διδασκαλία τους. Με μεγάλη διαφορά οι εκπαιδευτικοί απαντούν «νέες διδακτικές μεθοδολογίες» (36,6%), ενώ ένα σημαντικό επίσης ποσοστό επιλέγει τη «χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας» (23,2%). Οι «τεχνικές εργαστηριακής εκπαίδευσης» και οι «νέες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών» επιλέγονται μόνο από το 6,0% και 9,9% αντίστοιχα. Στην ερώτηση σχετικά με τα ειδικά γνωστικά αντικείμενα επιμόρφωσης, στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να επιμορφωθούν ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου, δύο απαντήσεις είναι οι επικρατέστερες: η «ενημέρωση σε νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες» (με ποσοστό 50,5%) και «η εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις» (ποσοστό:). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν στην έρευνα σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική τους. Στην ερώτηση για τις επιμορφωτικές ανάγκες σε γνωστικά αντικείμενα στις επιστήμες της αγωγής, η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών ήταν «θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας» και ακολουθούν οι «θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας».

Πρόσφατη έρευνα του Καραγεώργου (όπ. αναφ. στο Λαγουδάκος, Καραγεώργος, 2014), σε πολιτικούς, αρχιτέκτονες, δομικών έργων έδειξε ότι χρειάζονται τακτική επιμόρφωση όχι μόνο σε θέματα παιδαγωγικού-διδακτικού περιεχομένου αλλά και σε τεχνικά θέματα νέων τεχνολογιών, όπως σχεδίαση μέσω Η/Υ πρόγραμμα Autocad, γεωγραφικά συστήματα GIS κ.ά., τα οποία διδάσκονται στην ειδικότητα του Σχεδιαστή Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι για να είναι ουσιαστική η επιμόρφωση πρέπει να είναι βιωματική και να διαρκεί τουλάχιστον 50 ώρες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανταποκριθούν άμεσα στα καθήκοντά τους.

Σε έρευνα επισκόπησης που έγινε σε εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στο Σ.Ε.Π. σε σχολεία της ΔΔΕ β' Αθήνας, (Λαγουδάκος, 2012), καταδείχθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει ελλιπή επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκείς ώστε να ανταπεξέλθουν στις σημερινές αυξημένες απαιτήσεις και επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα Συμβουλευτικής- ΣΕΠ, στα οποία τώρα υστερούν. Είναι εμφανής η απογοήτευσή τους από την αξιολόγηση της επιμόρφωσης που έχουν κάνει μέχρι σήμερα. Στην έρευνα φαίνεται ότι θετική άποψη για την επιμόρφωση, που έχει γίνει στην ειδικότητα, έχει ποσοστό 36,4% και αντίστοιχα στο ΣΕΠ 34,5%, ποσοστά ιδιαίτερα χαμηλά.

Ως κατάλληλο φορέα για επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κατά σειρά τα πανεπιστήμια: 70,9%, την ΑΣΠΑΙΤΕ (ΣΕΛΕΤΕ): 54,5%, το ΚΕΣΥΠ: 36,4%, τους ιδιωτικούς φορείς συμβουλευτικής: 34,5%, τα ΕΚΕΠ: 32,7%, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΙΕΠ): 23,6%, τα ΠΕΚ: 14,5%, και διάφορους έμπειρους συναδέλφους στα πλαίσια του σχολείου: 14,5%.

Σε αντίστοιχη έρευνα σε ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ-ΣΕΚ (Πάγκαλος, 2010) για τις θεματικές επιμόρφωσης που ενδιαφέρουν ειδικά τους ηλεκτρολόγους εκπαιδευτικούς, εμφανίζεται πρώτη η θεματική ενότητα που αφορά στα νέα επιστημονικά – τεχνικά αντικείμενα (ποσοτό), ακολουθεί η επιμόρφωση για τη διδασκαλία εργαστηριακών μαθημάτων (77%), θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (73%), απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας (65%), βασικές επιστημονικές– τεχνικές γνώσεις (65%) και επιμόρφωση για τη διδασκαλία θεωρητικών μαθημάτων (52%). Οι θεματικές ενότητες που επιλέγουν είναι από τα Α.Π. τους πάνω σε τεχνικές εφαρμογές των τελευταίων ετών αλλά και σε σύγχρονες τεχνολογίες που αναπτύσσονται ραγδαία.

Έρευνα των Joerger και Bremer (2001) στην Αμερική δείχνει την μεγάλη σημασία που δίνεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων βασιζόμενοι στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες με σκοπό την προώθηση σωστά εκπαιδευμένων στελεχών στις βιομηχανίες.

Αρκετές διπλωματικές εργασίες που ερεύνησαν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων διαπιστώνουν την ανάγκη επιμόρφωσης στο γνωστικό αντικείμενο και σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (Καπενέκας, 2007 · Κότσιφας, 2010 · Μπάμπλας, 2012 · Πασχαλούδης, 2010 · ΟΕΠΕΚ 2008β). Συγκεκριμένα όσον αφορά τις επιμορφωτικές τους ανάγκες τα αποτελέσματα δείχνουν:

- Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ζητούν επιμόρφωση πάνω σε θέματα της ειδικότητάς τους.
- Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει ότι μια επιμόρφωση βασισμένη στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.
- Έντονη είναι η επιθυμία για συνεχή και δια βίου επιμόρφωση.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δηλώνουν χαμηλή ικανοποίηση όσον αφορά την επιμόρφωση που έχουν ήδη λάβει τόσο στο περιεχόμενο της όσο και στα επιμέρους στοιχεία όπως οι επιμορφωτές, η οργάνωση, τα μέσα διδασκαλίας και την εφαρμογή της στην πράξη. Επιπλέον τονίζουν, πως η διερεύνηση και η καταγραφή των εκπαιδευτικών τους αναγκών με συστηματικό τρόπο απουσιάζει, με συνέπεια το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων να μη βρίσκεται σε αντιστοίχιση με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες (Κότσιφας, 2010 · Πάγκαλος, 2010). Το πρόβλημα δημιουργείται κατά την άποψή τους, λόγω του πλήθους των ειδικοτήτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της αδυναμίας των φορέων του υπουργείου για τη διερεύνηση και το σχεδιασμό του περιεχομένου που θα καλύψει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες ανά ειδικότητα.

Ως προς το σχεδιασμό και την οργάνωση των επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ- ΕΠΑΣ, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται θετικοί στη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό της επιμόρφωσής που θα λάβουν. Η επιθυμία τους αυτή εκτιμούν ότι πρέπει να ικανοποιηθεί με την άμεση εμπλοκή τους, καταθέτοντας τις προτάσεις τους σε μια βάση δεδομένων που θα δημιουργηθεί για το σκοπό αυτό και μέσω των σχολικών τους συμβούλων. Παράλληλα, διατυπώνουν την προτίμησή τους η επιμόρφωση να είναι συνεχής και συστηματική και να είναι εντός του χρόνου εργασίας με απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα (Κότσιφας, 2010 · Πασχαλούδης, 2010)

Σχετικά με τις μορφές επιμόρφωσης αυτή που προηγείται στις προτιμήσεις είναι η εισαγωγική, έπεται η ετήσια περιοδική, η ενδοσχολική και τέλος τα προγράμματα στην αρχή και το τέλος της χρονιάς (ΟΕΠΕΚ, 2008α · Κότσιφας, 2010).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα του Πάγκαλου (2010), δε θεωρούν τη μορφή της επιμόρφωσης ως καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά της, καθώς δέχονται στην πλειονότητά τους ότι όλες οι μορφές επιμόρφωσης μπορούν να εφαρμοστούν στα σχετικά προγράμματα. Επιπλέον, έχουν αρνητική γνώμη για τη μορφή της επιμόρφωσης με σεμινάρια που

έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα, στα οποία την οργάνωση αναλαμβάνουν οι υπηρεσίες και οι φορείς του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Συμφωνούν όμως με τα προγράμματα μικρής διάρκειας και την ενδοσχολική επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο ή το ΣΕΚ, που μπορεί να διεξαχθεί πιο αποτελεσματικά πάνω στον εξοπλισμό των σχολείων και με την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική μονάδα.

Κλείνοντας, διαπιστώνεται ότι όλες οι σχετικές έρευνες συγκλίνουν στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών κάτι που δεν συνέβαινε για πολλά χρόνια (Καρράς & Οικονομίδης, 2015) τόσο των γενικών όσο και των τεχνικών ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ, ώστε τα επιμορφωτικά προγράμματα που θα παρακολουθήσουν να καλύπτουν τις πραγματικές επιμορφωτικές τους ανάγκες. Παρόμοια στην έρευνά μας θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και να συλλέξουμε τις απόψεις τους για το σχεδιασμό, το περιεχόμενο, τη μορφή και την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που επιθυμούν.

3.3. Εξέλιξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γνωστικό τους αντικείμενο.

Σύμφωνα με τον Hotaman (2010) το επάγγελμα είναι το φαινόμενο της ζωτικής δραστηριότητας που δημιουργείται από τον καταμερισμό της εργασίας που απαιτούν οι κοινωνικοί, οικονομικοί και τεχνολογικοί παράγοντες. Το διδακτικό επάγγελμα προέρχεται από τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν προκύψει στις κοινωνίες και μπορεί να χαρακτηριστεί ως «επαγγελματική ομάδα εκπαιδευτικού τομέα που έχει κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική, επιστημονική και τεχνολογική διάσταση». Το επάγγελμα της διδασκαλίας βασίζεται σε μια εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, τις διδακτικές δεξιότητες, τη διδακτική και ορισμένα συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά που απαιτεί το επάγγελμα. Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του γεγονότος ότι τα άτομα που επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διαθέτουν τις γνώσεις του αντικειμένου, τις διδακτικές ικανότητες και τα κατάλληλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ορίζουν κατά πόσο η αποστολή που αποδίδεται σε αυτό το επάγγελμα επιτυγχάνεται. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πλήρη γνώση του γνωστικού τους αντικειμένου, επιτρέπουν στους μαθητές τους να συμμετέχουν ενεργά στα μαθήματα. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά

την διαδικασία της μάθησης και είναι έτοιμοι για τυχόν ερωτήσεις των μαθητών και οι απαντήσεις τους δεν είναι διαφορούμενες. Στην έρευνα του Hotaman (2010) αναφέρεται ότι απαιτείται μια επίσημη περίοδο κατάρτισης, τεσσάρων τουλάχιστον ετών, για ένα άτομο που ειδικεύεται σε ένα θέμα διότι σύμφωνα με τους Mullens, Murnane & Willett (1996) οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Hotaman (2010), η γνώση παράγεται και καταναλώνεται αρκετά γρήγορα. Οι πληροφορίες που διαβιβάζει ο δάσκαλος στους μαθητές του πρέπει να είναι επίκαιρες και να αντικατοπτρίζουν τα τελευταία επιστημονικά δεδομένα του τομέα. Το άτομο συνήθως τελειώνει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του όταν αποφοιτά. Το γεγονός ότι οι πληροφορίες παράγονται γρήγορα απαιτεί την ενημέρωση του εκπαιδευτικού. Η γνώση του αντικειμένου (Hotaman, 2010 · Mullens, Murnane & Willett, 1996 · Loewenberg-Ball & Williamson-McDiarmid, 1990), των δεξιοτήτων διδασκαλίας και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που είναι απαραίτητα για την εκπλήρωση των στόχων της εκπαίδευσης καθορίζει τα καλλιτεχνικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος πρέπει να αναλάβει το ρόλο ενός επιστήμονα, ενώ ενεργεί σαν καλλιτέχνης και ενώ σχεδιάζει το περιβάλλον μάθησης με τα χαρακτηριστικά ενός επιστήμονα, θα πρέπει να προσθέσει ομορφιά, κομψότητα, κατανόηση, ανεκτικότητα και στοργή σε αυτό το περιβάλλον με τα χαρακτηριστικά ενός καλλιτέχνη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη ευθύνη να κατέχουν και να βελτιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες του επαγγέλματος και να αποφασίζουν για το πώς θα το κάνουν (Hotaman, 2010). Συνεπώς, ο τομέας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ένας τομέας στον οποίο μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα σημαντικές πρακτικές γνώσης και διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα να γίνονται αναλύσεις και πειράματα (Loughran, 2006).

Σύμφωνα με τον Wineburg (2015) καθήκον των εκπαιδευτικών είναι η διαχείριση παιδιών και γονέων τους, αλλά σημαντικότερο καθήκον τους είναι η μετάδοση της γνώσης, η οποία χωρίς την γνώση του γνωστικού τους αντικειμένου δεν είναι εφικτή. Σύμφωνα με τους Loewenberg-Ball & Williamson-McDiarmid (1990) η γνώση του γνωστικού αντικειμένου των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις προσπάθειές τους στην εκμάθηση του αντικειμένου από τους μαθητές. Ο Wineburg (2015) συγκεκριμένα αναφέρει ότι *«ένας εκπαιδευτικός για να θεωρηθεί άριστος πρέπει να γνωρίζει σε βάθος το θέμα που διδάσκει»* ενώ οι Loewenberg-Ball και Williamson-McDiarmid (1990) ότι

«αν ένας δάσκαλος έχει σε μεγάλο βαθμό άγνοια ή είναι απληροφόρητος μπορεί να κάνει πολύ κακό». Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ανακριβείς πληροφορίες ή συλλάβουν τη γνώση στενά, μπορούν να μεταδώσουν αυτές τις λάθος ιδέες στους μαθητές τους. Μπορεί να αποτύχουν να αντιληφθούν τις παρερμηνείες των μαθητών, μπορεί να χρησιμοποιήσουν κείμενα χωρίς κριτική ή να τα τροποποιήσουν ακατάλληλα. Με λίγα λόγια, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γνώση διαμορφώνουν την πρακτική τους, τα είδη των ερωτήσεων που θέτουν, τις ιδέες που ενισχύουν. Επιπλέον, οι τρόποι με τους οποίους οι δάσκαλοι και οι υποψήφιοι δάσκαλοι καταλαβαίνουν τα μαθήματα που διδάσκουν αποκαλύπτουν τις παρερμηνείες ή τα κενά στη γνώση τους που είναι παρόμοια με εκείνα των μαθητών τους. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν απόλυτα το θέμα που διδάσκουν (Loewenberg- Ball και Williamson-McDiarmid, 1990).

Οι μέθοδοι προσδιορισμού της γνώσης των εκπαιδευτικών είναι δύο: η ανάλυση των θέσεων εργασίας και η «Σοφία της Πρακτικής» (wisdom of practice). Αναλυτικότερα, η πρώτη είναι μια στρατηγική με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τις γνώσεις που σχετίζονται με το έργο τους, καταρτίζονται κατάλογοι δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα εκπαιδεύονται και αξιολογούνται οι νέοι υποψήφιοι με βάση αυτά τα στοιχεία. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι συντηρητική για τα σημερινά δεδομένα διότι στερείται φαντασίας και δημιουργικότητας. Η δεύτερη μέθοδος ήταν η στρατηγική της «Σοφίας της Πρακτικής» (wisdom of practice). Ένας άλλος τρόπος για να προσδιοριστεί η γνώση του αντικειμένου των εκπαιδευτικών είναι να δούμε μόνο τους πετυχημένους εκπαιδευτικούς. Η «Σοφίας της Πρακτικής» ήταν μια προσπάθεια να κωδικοποιηθεί αυτή η γνώση μέσω της εντατικής μελέτης εκπαιδευτικών που γνωρίζουν καλά το αντικείμενο τους, επιλεγμένων είτε από λίστες με αξιολογήσεις είτε από στόμα σε στόμα. Μελετώντας αυτά που συνδέουν αυτούς τους εκπαιδευτικούς, τη γνώση που μοιράζονται και τις απόψεις που συμερίζονται, ελπίζει να οικοδομήσει ένα γενικό πλαίσιο για το τι πρέπει γνωρίζουν οι καλοί εκπαιδευτικοί. Με άλλα λόγια, τα πρότυπα για το τι πρέπει να γνωρίζουν οι καλοί εκπαιδευτικοί πρέπει να προέρχονται από αυτούς που γνωρίζουν (Wineburg, 2015).

Οι Mullens, Murnane & Willett (1996) συμφωνούν με την άποψη των γονέων ότι τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο από κάποιους εκπαιδευτικούς απ' ότι από άλλους. Αυτή τους η αποτελεσματικότητα είναι συνδεδεμένη από τις γνώσεις του αντικειμένου τους καθώς και από τις παιδαγωγικές δεξιότητες τους. Η τυπική εκπαίδευση θα πρέπει

να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τη γνώση του αντικειμένου τους, ενώ η κατάρτιση αυτών θα πρέπει να μεταδίδει εκτός από παιδαγωγικές δεξιότητες και γνώσεις του περιεχομένου της διδασκαλίας. Σημαντικό κομμάτι αποτελεί η έρευνα της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους μετά την εκπαίδευση και την κατάρτιση που λαμβάνουν.

Σύμφωνα με τους Loewenberg- Ball και Williamson- McDiarmid, (1990) σημαντική είναι η μελέτη των μη τυπικών πηγών στους εκπαιδευτικούς διότι η κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου αποκτάται και με άλλους τρόπους εκτός σχολικού πλαισίου δεδομένου ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν την κατανόηση των φαινομένων από τις καθημερινές τους εμπειρίες, από τις δραστηριότητές τους στο περιβάλλον τους, από αυτό που βλέπουν γύρω τους, από μηνύματα που λαμβάνουν από άλλους στην κοινότητα.

Τέλος, οι Spöttl και Windelband (2013) μελέτησαν το διπλό σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στη Γερμανία σε σχέση με την δυναμική της αγοράς εργασίας ώστε να μπορέσει το σχολείο να συμβαδίσει με τις αλλαγές σ' αυτήν. Χρειάστηκαν να γίνουν διαρθρωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου σκοπό είχαν η κατάρτιση να γίνει σημαντικά πιο ευέλικτη. Τα ευέλικτα μέτρα έπρεπε να ενσωματωθούν στα επαγγελματικά προφίλ των σχολείων ώστε να μπορούν οι επιχειρήσεις να παρέχουν εκπαίδευση σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες. Τα αναλυτικά προγράμματα των επαγγελματικών σχολών αναπτύχθηκαν επίσης διαρθρωτικά με την εισαγωγή πεδίων μάθησης ενώ υπήρξαν σημαντικές αποκλίσεις από την παραδοσιακή διδακτέα ύλη. Τα επαγγελματικά σχολεία και οι εταιρείες με τις παραπάνω αλλαγές μπορούσαν να συντονιστούν ώστε η μάθηση να προέκυπτε μέσα από τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Σημαντικότερο όλων, αυτής της προσπάθειας, ήταν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο γνωστικό αντικείμενο που επιθυμούσε η εκάστοτε εταιρεία (σύμφωνα με τα νέα προγράμματα) ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν επικυρωμένες γνώσεις.

Κεφάλαιο 4^ο – Μεθοδολογία Έρευνας

Στο παρακάτω κεφαλαίο γίνεται εκτενής αναφορά στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Αρχικά, περιγράφεται το ερευνητικό πρόβλημα και επισημαίνονται η σημασία και η επικαιρότητα της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα και το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Ακολουθεί αναφορά στην ερευνητική διαδικασία, καθορίζεται το ερευνητικό πλαίσιο και η δειγματοληψία, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, αναλύεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και η διαδικασία ανάλυσης αυτών, καθώς και ο τρόπος εξασφάλισης των αρχών δεοντολογίας. Στο τελευταίο μέρος περιγράφεται ο τρόπος εξασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

4.1. Σημασία της Παρούσας Έρευνας.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της τεχνικής εκπαίδευσης είναι θετικό απέναντι στον θεσμό της επιμόρφωσης (Π.Ι, 2011). Ωστόσο, ακόμα υπάρχουν προβλήματα στην επιμόρφωση στην Ελλάδα, τόσο οργανωτικά όσο και σε ελλείψεις επιμορφώσεων σε πολλά αντικείμενα. Επιπλέον, συνολικά διακρίνεται μια ασυνέπεια στην τήρηση της επιμόρφωσης διαχρονικά και όχι μόνο βραχυπρόθεσμα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ένα μεγάλο μέρος ερευνών, τόσο δημοσιευμένο, όσο και σε επίπεδο διπλωματικών εργασιών που μελέτησε την ανάγκη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων διαπίστωσε την έντονη ανάγκη τους για επιμόρφωση σε θέματα γνωστικού αντικείμενου και επαγγελματικής εξέλιξής τους (Λαγουδάκος, Καραγεώργος, 2014 · Ανδρής, 2015 · Pantazis, Sakellariou, 2011).

Η παρούσα εργασία προτίθεται να συμβάλει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τεχνικών ειδικοτήτων για την επιμόρφωσή τους και την στάση τους απέναντι της. Θα επιχειρήσει να δώσει μια εικόνα από μια περιοχή στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα θα διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών για τον βαθμό επιμόρφωσης που έχουν λάβει και την μέχρι τώρα ικανοποίησή τους, τις θεματικές ενότητες πάνω στις οποίες επιθυμούν επιμόρφωση, τα κίνητρά τους για την επιμόρφωση, καθώς επίσης τα δομικά χαρακτηριστικά που επιθυμούν να έχει η επιμόρφωση (μορφή, διάρκεια, χρονική περίοδο), τη διάθεση για συμμετοχή στον

σχεδιασμό της επιμόρφωσης, τους κατάλληλους κατά τη γνώμη τους φορείς, τις διδακτικές μεθόδους και τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτών σε μια επιμόρφωση.

Τέλος, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί, μέσα από τα αποτελέσματά της, να προβληματίσει και να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευτικούς τεχνικών ειδικοτήτων ώστε να προτείνουν συνολικά τον τρόπο που επιθυμούν να επιμορφώνονται και να ανοίξει το διάλογο για τεχνική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σαν ξεχωριστό κεφάλαιο στο γενικότερο πλαίσιο της επιμόρφωσης, δίνοντας προτάσεις και λύσεις πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

4.2. Σκοπός της Έρευνας & Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τεχνικών ειδικοτήτων σχετικά με την επιμόρφωσή τους στον Νομό Ρεθύμνου.

Ειδικότερα:

1. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Τ.Ε) για τη διδακτική των επαγγελματικών μαθημάτων.
2. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας τεχνικών ειδικοτήτων (Τ.Ε) για την επιμόρφωση που έχουν λάβει μέχρι σήμερα και τον βαθμό ικανοποίησής τους από αυτή.
3. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Τ.Ε) για τη σύνδεση της επιμόρφωσής τους με την πρόοδο των μαθητών.
4. Να εντοπιστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(Τ.Ε) όσον αφορά το περιεχόμενο και τα κίνητρα συμμετοχής σε μια επιμόρφωση.
5. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Τ.Ε) για τη μορφή, τη διάρκεια και τη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσής τους.
6. Όσον αφορά τον σχεδιασμό και την οργάνωση της επιμόρφωσης, να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους φορείς, τις διδακτικές μεθόδους και τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτών που θα επιθυμούσαν.

4.3. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Τα είδη των μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική έρευνα είναι τρία: η ποσοτική, η ποιοτική και η μεικτή μεθοδολογία. Η ποσοτική προσέγγιση, χαρακτηρίζεται από γενίκευση, αντικειμενικότητα και πρόβλεψη ενώ συνδέεται με το θετικιστικό μοντέλο. Η ποιοτική προσέγγιση συνδέεται με το ερμηνευτικό μοντέλο όπου γίνεται καταγραφή και ερμηνεία της πραγματικότητας σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο μέσα από την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων και η μεικτή προσέγγιση που αποτελεί τον συνδυασμό των δύο μεθόδων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Σύμφωνα με τον Javeau (2000) για την ποσοτική μέθοδο, όταν ερευνάς ένα συγκεκριμένο θέμα θα πρέπει να ερωτώνται τα κατάλληλα άτομα. Επιπλέον, για να συλλέξεις ενδιαφέρουσες απαντήσεις πρέπει να τεθούν οι κατάλληλες ερωτήσεις. Με βάση τη στατιστική σε ένα σύνολο ατόμων μπορεί να επιλεγεί και να ερευνηθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Οι απαντήσεις που θα συλλεχθούν μπορούν να παρουσιαστούν με πίνακες συχνοτήτων, οι οποίοι θα παρουσιάζουν τις σχέσεις και τις τάσεις των προς μελέτη μεταβλητών.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει έναν χαρακτήρα επισκόπησης. Προσπαθεί να συλλέξει δεδομένα - στην περίπτωση μας τις απόψεις εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων, σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, με σκοπό να τις καταγράψει, να τις αξιολογήσει και τέλος να τις συσχετίσει με μόνιμα χαρακτηριστικά του εξεταζόμενου πληθυσμού (σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, κ. ά.) (Bell, 1997 • Cohen & Manion, 2008). Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η *ποσοτική μέθοδος*. Οι λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου αφορούν τη φύση των συλλεγόμενων δεδομένων, τον εξεταζόμενο πληθυσμό και τους περιορισμούς της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα, η ποσοτική μέθοδος είναι πολύ χρήσιμη όταν θέλουμε να συγκρίνουμε δεδομένα μεταξύ τους, καθώς τα ποσοτικοποιημένα δεδομένα μπορούν να συγκροτήσουν μαθηματικές μεταβλητές (εμπειρικούς δείκτες), οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να υποστούν στατιστική επεξεργασία με βάση διαθέσιμες τεχνικές που αναδεικνύουν τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Εξ άλλου, η ποσοτική εμπειρική μέθοδος συλλογής στοιχείων μέσω ερωτηματολογίου, που διερευνά απόψεις ή αιτήματα, καθώς και σημαντικό μέρος των χαρακτηριστικών του πληθυσμού – στόχου, είναι η πιο διαδεδομένη τεχνική που χρησιμοποιείται κατά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών (Καραλής, 2004). Προκειμένου να επιτύχουμε αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα, θα πρέπει να

προσεγγισθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο τμήμα εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων. Αυτό δεν θα μπορούσε να είναι εφικτό με ποιοτικές μεθόδους συλλογής στοιχείων, όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση, οι οποίες συνήθως απευθύνονται σε σχετικά μικρά δείγματα του εξεταζόμενου πληθυσμού. Αντίθετα η τεχνική της ταυτόχρονης αποστολής ερωτηματολογίου σε πολλά άτομα, εξοικονομεί χρόνο, συλλέγοντας μεγάλο πλήθος απαντήσεων μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης δικαιολογείται και από το γεγονός, ότι η παρούσα εργασία είχε χρονικό περιορισμό κατά το διάστημα στο οποίο τα σχολεία θα ήταν ανοικτά και προσβάσιμα στον ερευνητή. Από την άλλη πλευρά η επιλογή της συνέντευξης θα απαιτούσε πολύ περισσότερο χρόνο και επιπλέον κόστος μετακινήσεων, δεδομένου ότι, ο πληθυσμός – στόχος είναι κατανεμημένος σε πολλά σχολεία ανά τη χώρα. Επιπλέον, το ωράριο εργασίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του ερευνητή, κάνει πολύ δύσκολη τη συλλογή στοιχείων με συνέντευξη. Για όλους τους παραπάνω λόγους επιλέχθηκε η ποσοτική τεχνική με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου, απαιτεί τα αντικείμενα μελέτης να είναι μετρήσιμα. Αυτό ισχύει συνήθως για τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού (π.χ. χρόνια υπηρεσίας, είδος πτυχίου) τα οποία αφορούν γεγονότα. Όσο αφορά τις γνώμες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν είναι μετρήσιμες, ισχύει εν μέρει. Είναι απαραίτητος ο προκαταρκτικός έλεγχος των ερωτήσεων από τον ερευνητή προκειμένου τα νοήματα που αποδίδονται στις ερωτήσεις να είναι σταθερά και να ισχύουν για όλους και όχι αυθαίρετα και σε σύνδεση με τις απόψεις του ίδιου. Οι εμπειρικοί δείκτες που έχει επιλέξει, να ισχύουν και για τους συμμετέχοντες. Σημαντική θέση σε ένα ερωτηματολόγιο κατέχουν συνήθως οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες έχουν ένα περιορισμένο φάσμα απαντήσεων για τον ερωτώμενο. Υπάρχει δηλαδή ο κίνδυνος να μην ανατρέχει στις προσωπικές εμπειρίες αλλά οργανώνει τη σκέψη του με βάση τη φόρμουλα που του δίνετε. Οι απαντήσεις σε κλειστές ερωτήσεις, από τις οποίες επιλέγετε η καταλληλότερη, δεν θα ήταν παρόμοια με μια ανοιχτή ερώτηση (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2004). Σύμφωνα με τον Bell (1997) σε ένα ερωτηματολόγιο, ερωτήσεις που απαντούν στο "τι, το πότε και το πώς" πρέπει να είναι περιορισμένες. Ερωτήσεις που απαντούν στο "γιατί" καθώς και οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των εμπειρικών μεταβλητών είναι πολύ δύσκολο να βρεθούν με τη μέθοδο της επισκόπησης.

4.4. Ερευνητική Διαδικασία.

Στο πλαίσιο του παρόντος υποκεφαλαίου γίνεται αναλυτική αναφορά στην ερευνητική διαδικασία της παρούσας μελέτης αναφορικά με τον πληθυσμό της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων αυτών και τέλος στους τρόπους διασφάλισης της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της παρούσας έρευνας.

4.4.1. Ερευνητικό Πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου (γυμνάσια, ΕΠΑ.Λ και εσπερινά ΕΠΑ.Λ, βλ. [Παράρτημα II](#)) για δύο λόγους Πρώτα για λόγους ευκολίας του ερευνητή, αφού το Ρέθυμνο είναι η έδρα του Πανεπιστημίου Κρήτης όπου πραγματοποιείται το συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, αλλά και ο τόπος όπου απασχολείται ο ερευνητής σαν αναπληρωτής εκπαιδευτικός. Ο δεύτερος λόγος συνδέεται με την υψηλή μαθητική διαρροή που έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια στο Ρέθυμνο. Σύμφωνα με το ΙΕΠ (2019β), σε πρόσφατη έκθεσή του για τη μαθητική διαρροή κατά την περίοδο 2014 – 2017, το Ρέθυμνο εμφανίζεται πρώτο στη διαρροή στο γενικό λύκειο αλλά και σε υψηλή επίσης θέση στα επαγγελματικά λύκεια.

4.4.2. Πληθυσμός της Μελέτης – Δειγματοληψία

Ο πληθυσμός- στόχος της παρούσας έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων, που υπηρετούν στα σχολεία της β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου κατά το σχολικό έτος 2018- 2019, είτε ως μόνιμοι είτε ως αναπληρωτές / ωρομίσθιοι. Οι ειδικότητες αυτές εντοπίζονται κυρίως στα ΕΠΑ.Λ και εσπερινά ΕΠΑ.Λ κάθε νομού αλλά και στα γυμνάσια και αφορούν κυρίως εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της τεχνολογίας. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της τεχνολογίας στα γυμνάσια συνήθως είναι είτε ένας, είτε δύο, ανάλογα τον αριθμό των μαθητών της κάθε σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό, αλλά και για την εξοικονόμηση χρόνου κατά την συλλογή των ερωτηματολογίων, τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) στους ερωτώμενους καθηγητές των γυμνασίων. Στη συνέχεια ο ερευνητής πέρασε σε έντυπη μορφή τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Όσο αφορά στα ΕΠΑ.Λ – Ε.Κ, ο ερευνητής συγκέντρωσε δια ζώσης όλα τα ερωτηματολόγια, αφού αυτά οι σχολικές μονάδες συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων που απαιτούνται στη συγκεκριμένη έρευνα. Η μέθοδος συγκέντρωσης είναι η δειγματοληψία ευκολίας (Creswell, 2011). Σύμφωνα με την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνου κατά το σχολικό έτος 2018-2019 οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εργάζονται στη Β/θμια Εκπαίδευση ανέρχονται στους 139 από τους οποίους οι 39 είναι αναπληρωτές ([Παράρτημα ΙΙΙ](#)).

4.4.3. Ερευνητικά Εργαλεία.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι το Ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 34 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου εμπεριέχονται ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων (ερωτήσεις 1-11) στη συνέχεια στον δεύτερο άξονα (ερωτήσεις 12- 16) εμπεριέχονται ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για την Διδακτική των μαθημάτων (πρώτο ερευνητικό ερώτημα). Συγκεκριμένα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων σε σχέση με το τι ορίζουν Διδακτική των Επαγγελματικών μαθημάτων, πόσο χρόνο αφιερώνουν στον προγραμματισμό μιας διδασκαλίας, αν και σε ποιο βαθμό λαμβάνουν υπόψη τους τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π) του Υπουργείου Παιδείας κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, την άποψη τους για το βαθμό σημαντικότητας κάποιων στοιχείων διδασκαλίας και τον ορισμό τους για την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο τελευταίος άξονας του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 17- 34) αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα 2- 6. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνου για τις υπάρχουσες γνώσεις (Παιδαγωγική – Διδακτική και Επιστημονική – Τεχνική κατάρτιση), τον βαθμό σύνδεσης του γνωστικού αντικειμένου αλλά και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού των σχολείων με την σύγχρονη τεχνολογία και την αγορά εργασίας. Επιπλέον διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο για τις επιμορφώσεις που έχουν λάβει όσο και για αυτές που θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν. Αναζητούνται επίσης οι επιμορφωτικές τους ανάγκες καθώς επίσης και η μορφή, η διάρκεια, η χρονική περίοδος, οι φορείς οργάνωσης και γενικότερα ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η διεξαγωγή μιας επιμόρφωσης.

Αναλυτικότερα:

Ο *άξονας I* αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία, περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας, τις σπουδές, τη διδακτική και επαγγελματική εμπειρία καθώς και την αναλογία θεωρητικών – εργαστηριακών μαθημάτων που διδάσκουν οι συμμετέχοντες κατά το τρέχον σχολικό έτος. Οι απαντήσεις είναι ονομαστικής κλίμακας (Ανδρας= 1, Γυναίκα=2, Φύλο, κ.α).

Ο *άξονας II* αναφορικά με τη διδακτική περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις εκ των οποίων 2 ανοικτού τύπου και 3 κλειστού (ερωτήσεις 13 - 15). Για τις απαντήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκε συνεχής κλίμακα Likert (Καθόλου= 1,..., Πάρα Πολύ= 4), (Cresswell, 2011).

Ο *άξονας III* αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ερωτήσεις 17- 34) περιλαμβάνονται 18 ερωτήσεις εκ των οποίων 1 ερώτηση ανοικτού τύπου, 2 ονομαστικές ερωτήσεις (Ναι= 1, Όχι= 2) και 15 κλειστού τύπου. Για τις απαντήσεις του κλειστού τύπου ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε συνεχής κλίμακα Likert (Καθόλου / Διαφωνώ απολύτως= 1,..., Πάρα Πολύ / Συμφωνώ απολύτως= 4), (Cresswell, 2011).

Η συνοδευτική επιστολή αποτελεί την πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου στην οποία γίνεται συνοπτική αναφορά του σκοπού της έρευνας, το πλαίσιο των ακαδημαϊκών σπουδών που πραγματοποιείται η έρευνα ενώ παράλληλα δίνεται η διαβεβαίωση τήρησης της ανωνυμίας και του απορρήτου. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου εξασφάλισε τη γρήγορη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων και πληροφοριών. Στο [\(Παράρτημα IV\)](#) παρουσιάζεται το Ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο θεωρείται δομημένο · δεδομένου ότι οι κλειστές ερωτήσεις υπερτερούν των ανοικτών και με αυτόν τον τρόπο γίνεται ευκολότερη η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η παραγωγή επαναλαμβανόμενων μοτίβων, η οποία δίνει τη δυνατότητα συγκρίσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

4.4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Σε πρώτη φάση, ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που διεξήχθη η έρευνα για τη συλλογή δεδομένων (Creswell, 2011). Οι συμμετέχοντες, ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τον χρόνο που θα πρέπει αφιερώσουν για την υλοποίηση της, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της και την πρόσβαση στα

αποτελέσματα εφόσον το θελήσουν (Creswell, 2011). Όσον αφορά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων ενημερώθηκαν για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους (Creswell, 2011) διότι μπορεί να προκύψουν προσωπικά δεδομένα σχετικά με τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους απέναντι σε θέματα γνώσεων και επιμόρφωσης τα οποία οι ίδιοι δεν θα ήθελαν να εκθέσουν δημόσια.

4.4.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων

Προκειμένου να διαμορφωθεί η τελική μορφή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική χορήγηση του σε τρεις εκπαιδευτικούς τεχνικών ειδικοτήτων, τα οποία δε λάβαμε υπόψη στο δείγμα και επιλέχθηκαν τυχαία. Η πιλοτική αυτή χορήγηση είχε ως σκοπό την αξιολόγηση του εργαλείου ως προς τη σαφήνεια των ερωτήσεων, την κατανόηση και τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας αυτού. Επιπλέον, εξετάστηκε ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι δε θα υπάρχουν προβλήματα κατά τη συμπλήρωσή του, τα οποία θα οδηγούσαν στην μη ολοκλήρωση της έρευνας (πχ. αν ο χρόνος συμπλήρωσης ήταν μεγάλος πιθανόν οι συμμετέχοντες να μην απαντούσαν). Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 13 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν κατά το μήνα Ιανουάριο του 2019 και η ολοκλήρωση συλλογής τους έγινε στα μέσα Φεβρουαρίου. Η συμπλήρωση μεγάλου μέρους των ερωτηματολογίων έγινε χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Δόθηκαν στο σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας μετά από μια ολιγόλεπτη ενημέρωση του ερευνητή (αναφέρθηκαν παραπάνω) και απαντήθηκαν από όσους επιθυμούσαν να συμμετάσχουν. Συνολικά μοιράστηκαν 130 ερωτηματολόγια σε 23 σχολικές μονάδες. Από αυτά συλλέχτηκαν συμπληρωμένα 83 ερωτηματολόγια τα 10 εκ των οποίων ακυρώθηκαν διότι δεν ήταν συμπληρωμένα σωστά (έλειπαν πολλές απαντήσεις). Συνεπώς, το σύνολο των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν 73.

4.5. Ανάλυση Δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο Statistical Package for a Social Sciences (SPSS V20) και το Microsoft Excel V. Ειδικότερα, όσον αφορά την στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων η κωδικοποίηση των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονα με τη

διαμόρφωση του ερωτηματολογίου ενώ στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου η κωδικοποίηση ακολούθησε μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Ακολούθως, έγινε έλεγχος των δεδομένων αυτών, για να διασφαλιστεί ότι δεν υπάρχει κάποια τιμή η οποία να βρίσκεται έξω από το αποδεκτό εύρος τιμών. Τέλος, πραγματοποιήθηκε συσχετισμός μεταξύ των μεταβλητών, έτσι ώστε να αναλυθούν στατιστικά τα ερωτήματα μας.

4.6. Τήρηση Αρχών Δεοντολογίας

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας δεν ήταν απαραίτητη η χορήγηση άδειας των συμμετεχόντων δεδομένου ότι τα άτομα που απευθυνόταν ήταν ενήλικα. Παρ' όλα αυτά, ο ερευνητής όφειλε να εξασφαλίσει τη συνειδητή συναίνεσή τους. Για τον λόγο αυτό προηγήθηκε αναλυτική ενημέρωση στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ρεθύμνου, για το σκοπό και την ερευνητική διαδικασία. Ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες για τους τρόπους τήρησης της ανωνυμίας τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ειλικρίνεια των απαντήσεων τους. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες ήταν ενήμεροι για τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα. Όλοι οι συμμετέχοντες, με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, έλαβαν και την συνοδευτική επιστολή ενημέρωσης τους. Στην περίπτωση των ποσοτικών δεδομένων είναι εύκολη η εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, δεδομένου ότι δεν υπάρχει αναγνωριστικό σημείο (ονόματα κ.α.) στο ερωτηματολόγιο. (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

4.7. Εγκυρότητα & Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν το σημαντικότερο κομμάτι κάθε έρευνας είτε είναι ποσοτική είτε ποιοτική. Ο ερευνητής πρέπει πάντα να εξετάζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία ενώ ο τρόπος διασφάλισης τους διαφέρει ανάλογα με την επιλεγόμενη μέθοδο. Αξιόπιστη θεωρείται μια έρευνα, αν αποδειχθεί ότι στην περίπτωση που διεξαχθεί εκ νέου (για δεύτερη φορά) σε δείγμα και περιβάλλον όμοιο με το αρχικό, τα ερευνητικά αποτελέσματα θα είναι παρόμοια με αυτά που προέκυψαν κατά την πρώτη έρευνα. Όσον αφορά την εγκυρότητα, πρόκειται για τον έλεγχο του κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό για το οποίο προορίζεται να μετρήσει.

(Cohen, Manion & Morrison, 2008). Σε ποσοτικού τύπου δεδομένα η εγκυρότητα εξασφαλίζεται μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της ακρίβειας μέτρησης του ερευνητικού εργαλείου (μετρά αυτό που θέλει να μετρήσει) και της σωστής διαχείρισης των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Σχετικά με το ερευνητικό εργαλείο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα στο χορηγούμενο, στους συμμετέχοντες, ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε πιλοτική χορήγηση αυτού σε τρία άτομα πριν την έναρξη της έρευνας για να επισημανθούν τυχών ασάφειες και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις. Επιπλέον, για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία, εφαρμόστηκε η τήρηση της ανωνυμίας ώστε να εξασφαλιστεί η διατύπωση ειλικρινών απαντήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επιπρόσθετα, προκειμένου να εξασφαλιστεί το θέμα της ειλικρίνειας των απαντήσεων, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υλοποιήθηκε χωρίς την παρουσία του ερευνητή, προκειμένου να διασφαλιστεί τόσο η πλήρης ανωνυμία των συμμετεχόντων όσο και η αίσθηση που αποκτούσαν οι συμμετέχοντες με σκοπό την απελευθέρωση τους και τις ορθές απαντήσεις. Επιπλέον, η εγκυρότητα των δεδομένων εξασφαλίζεται μέσα από την τυποποίηση των ερωτήσεων και απαντήσεων που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Τέλος, η εγκυρότητα περιεχομένου εξασφαλίστηκε με την κατασκευή εργαλείου που καλύπτει πλήρως τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι τυποποιημένες ερωτήσεις δεν αποσκοπούν μόνο στην ακριβή διατύπωση τους αλλά και στο να μπορεί να εξασφαλιστεί ότι κάθε συνεντευξιαζόμενος αντιλαμβάνεται κάθε ερώτηση με τον ίδιο τρόπο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Το ίδιο ερωτηματολόγιο, δόθηκε για συμπλήρωση στον ίδιο πληθυσμό έπειτα από λίγες ημέρες, έχοντας τις ίδιες συνθήκες (χώρος, ώρα, παρουσία ερευνητή), που υπήρξαν κατά τη συμπλήρωση των πιλοτικών ερωτηματολογίων. Η σταθερότητα των απαντήσεων που λάβαμε, αποτέλεσε παράμετρο της αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας. Μετά το σχεδιασμό και τον καθορισμό του μεθοδολογικού πλαισίου στο οποίο κινήθηκε η εργασία αυτή, στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Κεφάλαιο 5^ο – Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από την στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Αρχικά, γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τους άξονες που είχε χωριστεί (προσωπικά στοιχεία, διδακτική, επιμορφωτικές ανάγκες) και ακολουθούν τα αποτελέσματα των συσχετίσεων ανάλογα τις μεταβλητές που επιλέχθηκαν (φύλο, προϋπηρεσία, σπουδές).

5.1. Αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου

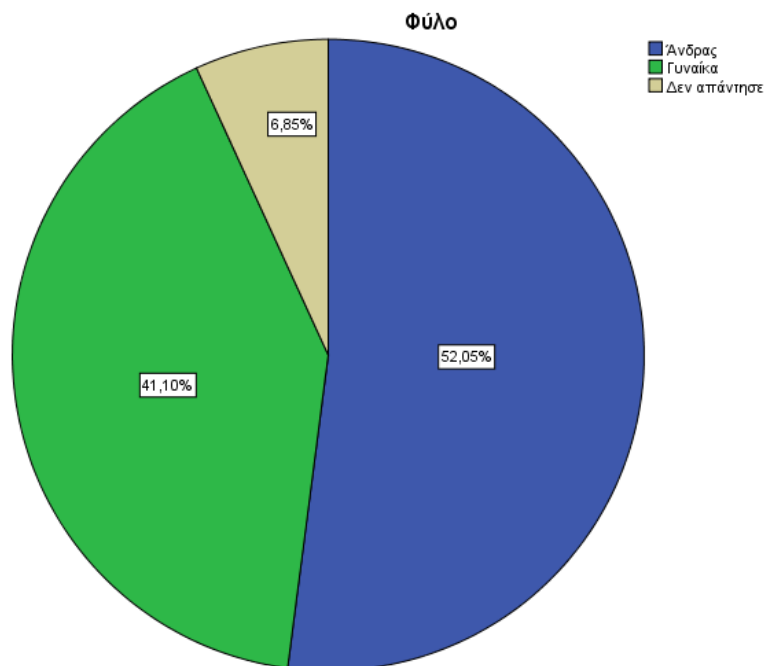
Στην παρούσα διπλωματική εργασία χρησιμοποιήθηκε ερευνητικός σχεδιασμός μίας χρονικής στιγμής. Υλοποιήθηκε δειγματοληπτική έρευνα σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών β/θμιας τεχνικής εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου σε θέματα που αφορούν την επιμόρφωση τους και καταγράφηκαν τα δεδομένα σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος την ώρα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των στοιχείων της έρευνας με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSSV20 (Statistical Package for Social Sciences) ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Βοηθητικά, χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Excel V7, για ορισμένους πίνακες και γραφήματα. Στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις έγινε χρήση αυτούσιου κειμένου των συμμετεχόντων στην ομαδοποίηση των κατηγοριών και ο ερευνητής τις παρουσιάζει σε μορφή ποσοτικών δεδομένων σε πίνακα. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά, στην πρώτη ενότητα γίνεται η παρουσίαση των προσωπικών στοιχείων του δείγματος (73 συμμετέχοντες) της έρευνας (ατομικά Χαρακτηριστικά και επίπεδο σπουδών). Στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν που αφορούν στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου για το θέμα της διδακτικής. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική. Στο πλαίσιο αυτό έγινε χρήση πινάκων συχνοτήτων και

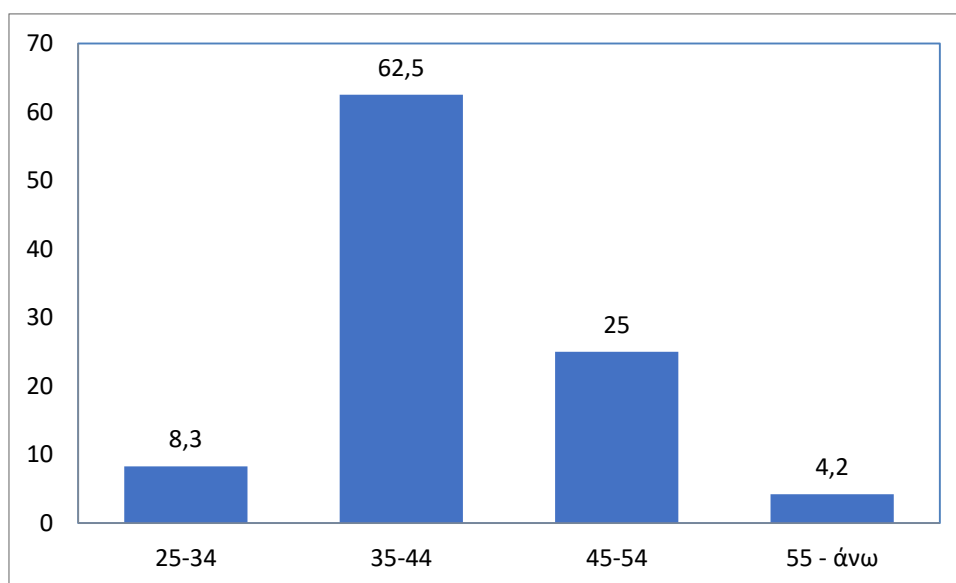
σχετικών συχνοτήτων και για την γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση ραβδογραμμμάτων, λόγω του ότι τα δεδομένα είναι κατηγορικά ή διατάξιμα. Επιπλέον, έγινε χρήση της μέσης τιμής, στα αριθμητικά δεδομένα, και της τυπικής απόκλισης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν μέτρα θέσης και διασποράς (μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης) σε ερωτήσεις που οι απαντήσεις ήταν κλίμακας Likert (1=Καθόλου, ..., 4=Πάρα Πολύ). Με τη βοήθεια της μέσης τιμής βλέπαμε αν οι συμμετέχοντες της έρευνας συμφωνούν ή διαφωνούν με κάθε μια από τις προτάσεις που τους τέθηκαν. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν δείκτες όπως η συχνότητα και η σχετική συχνότητα για τις απαντήσεις τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ. Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών β/θμιας τεχνικής εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου σε θέματα επιμόρφωσης. Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς (μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης) για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που ήταν κλίμακας Likert (1=Καθόλου, ..., 4=Πάρα Πολύ) και στις απαντήσεις τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ χρησιμοποιήθηκαν δείκτες όπως η συχνότητα και η σχετική συχνότητα. Οι πίνακες που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση στα ποσοτικά τύπου δεδομένα δίνονται στο Παράρτημα V και οι πίνακες από τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις στο Παράρτημα VI.

5.1.1 Τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

Το δείγμα αποτελείται από 73 εκπαιδευτικούς, (βλ. [Πίνακα 1](#), Παράρτημα V), εκ των οποίων το 52,1% (38 συμμετέχοντες) ήταν άνδρες και το 41,1% (30 συμμετέχοντες) γυναίκες (Εικόνα 1). Η κατανομή ως προς τον κλάδο τους (βλ. [Πίνακα 2](#), Παράρτημα V) έδειξε ότι 66 στους 73 συμμετέχοντες (90,4%) ήταν πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΠΕ) ενώ τεχνολογικής εκπαίδευσης (ΤΕ) ήταν το (6,8%). Όσον αφορά την ηλικία τους, όπως παρουσιάζεται στον [Πίνακα 3](#) στο Παράρτημα V η πλειονότητα αυτών ήταν ηλικίας 35-44 ετών 62,5%, (45 συμμετέχοντες), το 25% (18 συμμετέχοντες) ήταν 45-54 ετών, το 8,3% (6 συμμετέχοντες) ήταν 25-34 ετών και τέλος, το 4,2% ήταν ηλικίας 55 και άνω(4,2%) (3 συμμετέχοντες) (Εικόνα 2).

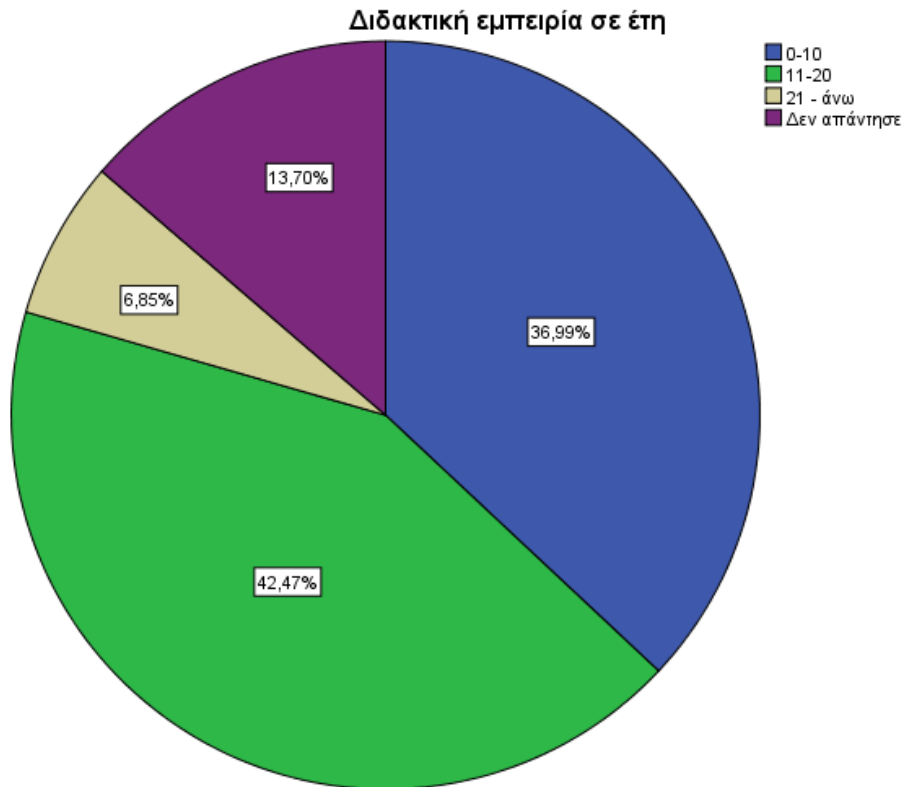


Εικόνα 1: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς το φύλο.



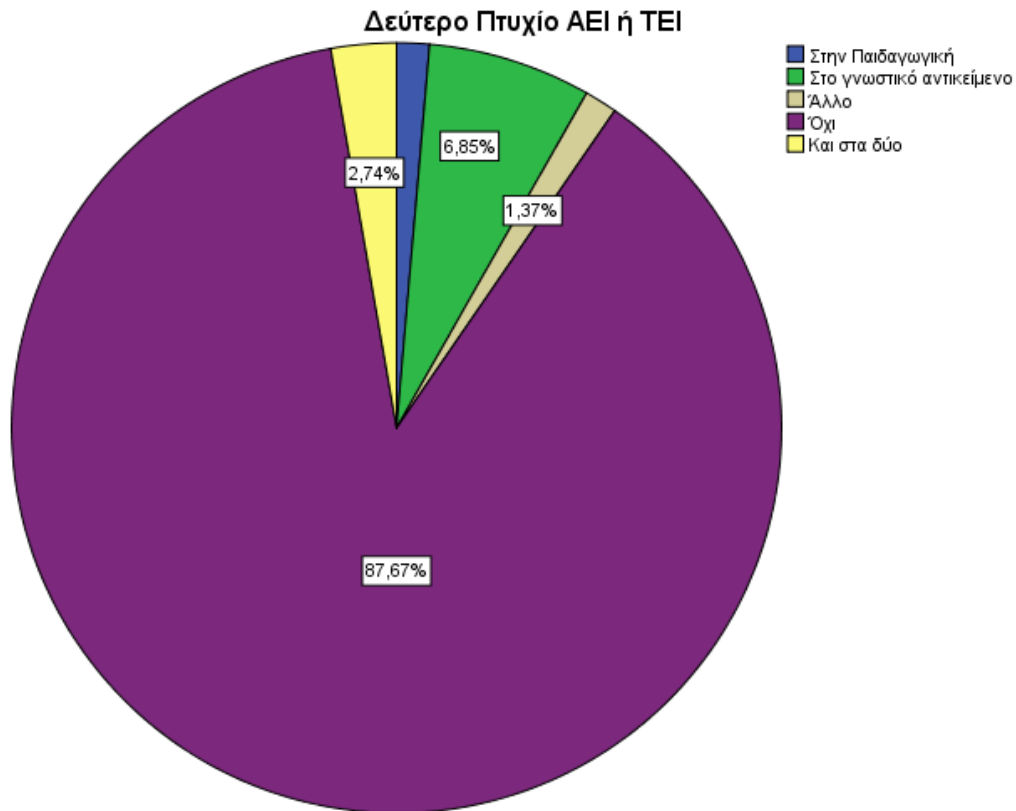
Εικόνα 2: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

Τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών ολοκληρώνονται με τη διδακτική τους εμπειρία σε έτη (βλ. [Πίνακα 4](#), Παράρτημα V), όπου τα 11 με 20 χρόνια βρίσκονται πρώτα με ποσοστό 42,5% (31 συμμετέχοντες), το 37% έχει μέχρι 10 χρόνια εμπειρίας και τέλος το 6,85% έχει πάνω από 21 χρόνια. Αρνητικό ήταν το γεγονός ότι 10 συμμετέχοντες (13,7%) δεν έδωσαν απάντηση για τα χρόνια προϋπηρεσίας τους (Εικόνα 3).



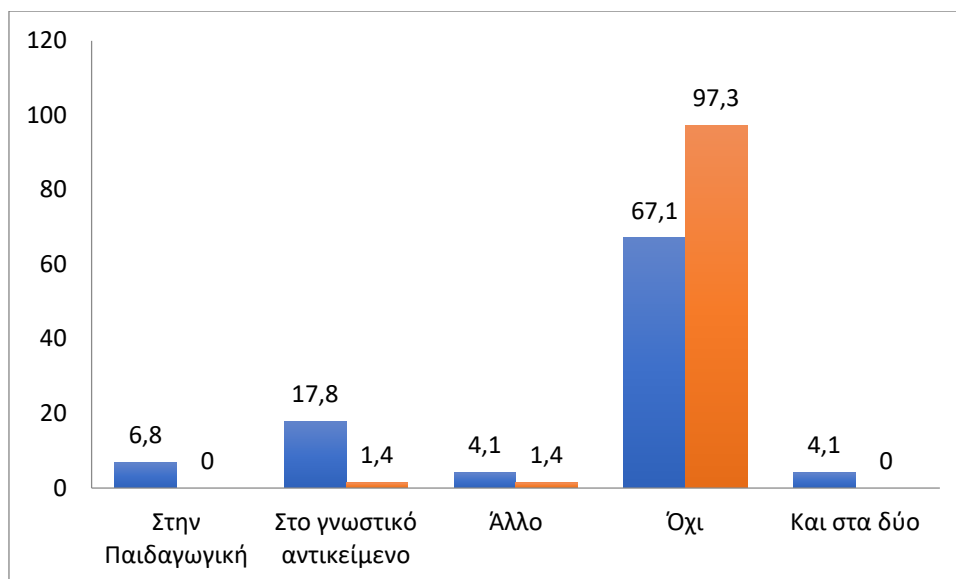
Εικόνα 3: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την διδακτική εμπειρία σε έτη

Αναφορικά με το υπόβαθρο των σπουδών των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Σύμφωνα με τον [Πίνακα 5](#) φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (82,2%) των εκπαιδευτικών διαθέτει παιδαγωγική επάρκεια, ενώ το 16,4% (12 συμμετέχοντες) δεν διαθέτει. Από τον [πίνακας 6](#) στη συνέχεια, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 4, το 87,7% των εκπαιδευτικών δεν έχει δεύτερο πτυχίο, ενώ από αυτούς που διατείνουν ότι διαθέτουν δεύτερο πτυχίο το 6,85% (5 εκπαιδευτικοί), το πτυχίο τους αφορά στο γνωστικό αντικείμενο που υπηρετούν. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί (2,74%) κατέχουν δεύτερο πτυχίο και στην παιδαγωγική και στο γνωστικό τους αντικείμενο. Τέλος, από ένας εκπαιδευτικός (1,4%) έχει δεύτερο πτυχίο στην παιδαγωγική και σε κάτι άλλο.



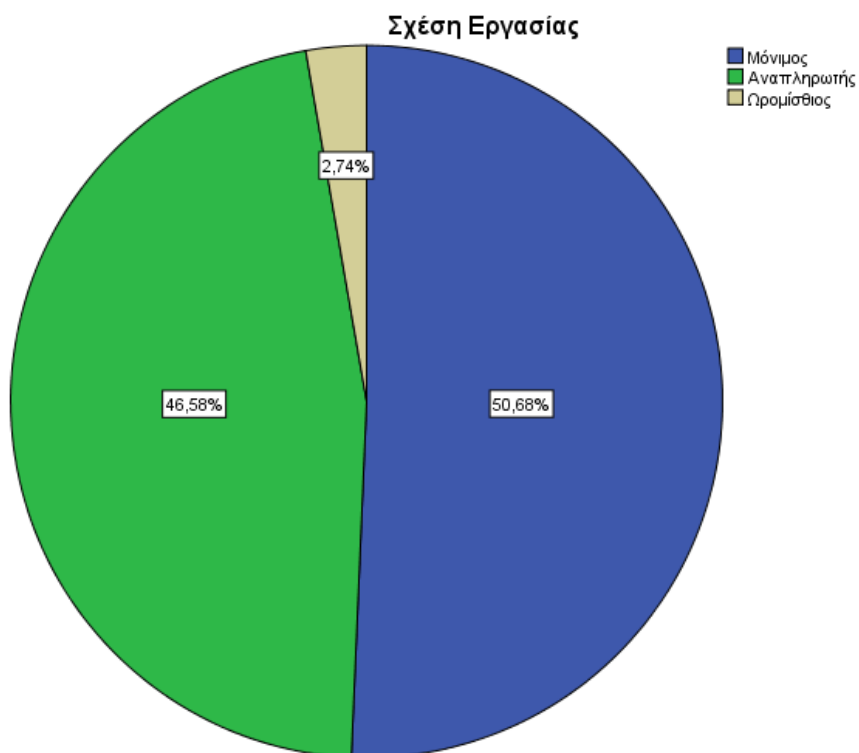
Εικόνα 4: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές (Δεύτερο Πτυχίο)

Όσον αφορά στους μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνης παρουσιάζονται στον [πίνακα 7](#) και [πίνακα 8](#) αντίστοιχα. Στην εικόνα 5 παρακάτω με μπλε χρώμα φαίνεται η κατανομή των μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων, ενώ με πορτοκαλί η κατανομή των διδακτορικών τίτλων που διαθέτουν. Όπως διαπιστώνουμε, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (67,1%) δεν έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ από τους είκοσι τέσσερις εκπαιδευτικούς που έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο, οι 13 (17,8%) έχουν στο γνωστικό αντικείμενο, οι 5 (6,8%) στην παιδαγωγική και τέλος 3 από τους συμμετέχοντες (4,1%) έχουν και στα δύο και σε κάτι άλλο αντίστοιχα. Από την άλλη, ο διδακτορικός τίτλος είναι σπάνιος με ποσοστό 97,3% (71 συμμετέχοντες) να μην έχουν αποκτήσει, ενώ ένας εκπαιδευτικός έχει διδακτορικό στο γνωστικό του αντικείμενο και ένας σε κάτι άλλο (1,4%).



Εικόνα 5: Κατανομή Μεταπτυχιακού και Διδακτορικού τίτλου σπουδών

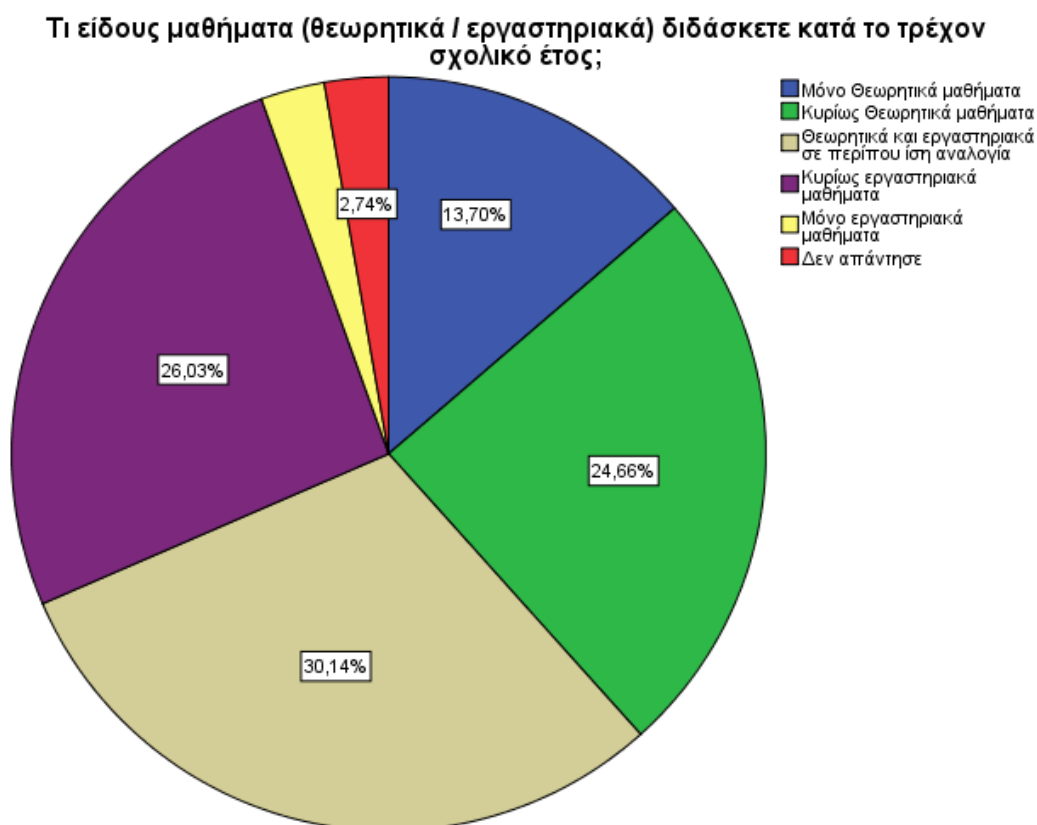
Σχετικά με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων (Εικόνα 6), το 50,7% (συμμετέχοντες 37) είναι μόνιμοι, το 46,6% (συμμετέχοντες 34) αναπληρωτές και τέλος το 2,7% ωρομίσθιοι. (βλ. [Πίνακα 9](#), Παράρτημα V).



Εικόνα 6: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την σχέση εργασίας

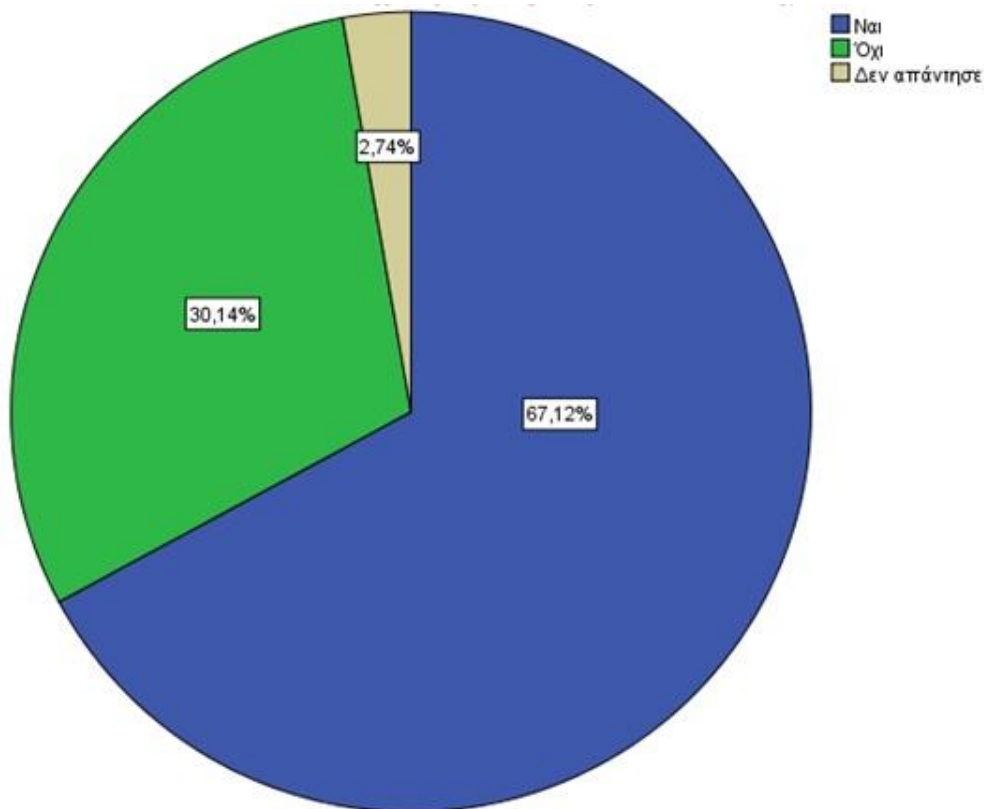
Η κατανομή των μαθημάτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζεται στην Εικόνα 7 (βλ. [Πίνακα 10](#), Παράρτημα V) όπου το 30,1% (συμμετέχοντες 22)

διδάσκουν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα σε περίπου ίση αναλογία, το 26% διδάσκει κυρίως εργαστηριακά μαθήματα, το 24,7% (συμμετέχοντες 18) κυρίως θεωρητικά μαθήματα. Μόνο θεωρητικά μαθήματα έχουν επιλέξει να διδάξουν δέκα εκπαιδευτικοί (13,7%) ενώ 2 συμμετέχοντες διδάσκουν μόνο εργαστηριακά (2,7%) και το ίδιο ποσοστό (2,7%) δεν απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση.



Εικόνα 7: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τα μαθήματα που διδάσκουν το τρέχον διδακτικό έτος (θεωρητικά / εργαστηριακά)

Η επαγγελματική εμπειρία πάνω στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στην Εικόνα 8 (βλ. [Πίνακα 11](#), Παράρτημα V) όπου το 67,1% (49 συμμετέχοντες) έχουν εμπειρία στην ειδικότητα ενώ το 30,1% από την άλλη (22 συμμετέχοντες) δεν έχουν εργαστεί πάνω στο αντικείμενο που διδάσκουν. Τέλος, δύο συμμετέχοντες δεν επιθυμούσαν να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

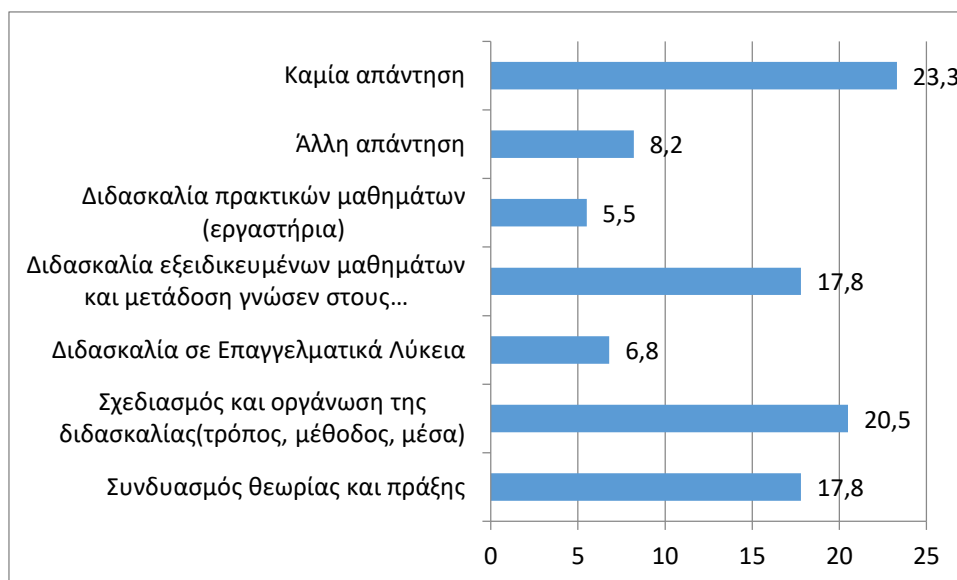


Εικόνα 8: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική εμπειρία

5.1.2 Διδακτική

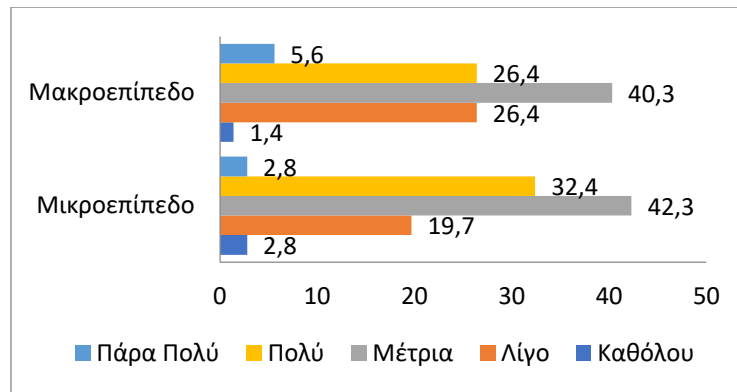
Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτημάτων που αφορούσαν την έννοια της διδακτικής και τον τρόπο με τον οποίο την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνου. Συγκεκριμένα στην ερώτηση «Τι σημαίνει για σας διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων» οι κυριότερες απαντήσεις φαίνονται στην Εικόνα 9 (βλ. [Πίνακα 12](#), Παράρτημα V), όπου το 23,3% (17 εκπαιδευτικοί) δεν έδωσαν απάντηση, το 20,5% συνδέουν τη διδακτική με τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (τρόποι, μέθοδοι, μέσα). Το 17,8% (13 εκπαιδευτικοί) πιστεύουν ότι η διδακτική έχει άμεση σχέση με τη διδασκαλία εξειδικευμένων μαθημάτων και τη μετάδοση γνώσεων στους μελλοντικούς επαγγελματίες. επίσης, ισόποσος αριθμός εκπαιδευτικών (17,8%) συνδέει τη διδακτική με την θεωρία και την πράξη. Πέντε εκπαιδευτικοί (6,8%) συνδέουν την διδακτική των επαγγελματικών μαθημάτων με τη διδασκαλία σε επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑ.Λ) ενώ τέσσερις εκπαιδευτικοί (5,5%) πιστεύει ότι η διδακτική ΕΜ συνδέεται με την

διδασκαλία πρακτικών μαθημάτων και κυρίως εργαστηρίων. Τέλος υπήρχαν ακόμα έξι (8,2%) διαφορετικές απαντήσεις που δεν μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στα προηγούμενα.



Εικόνα 9: Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων

Ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στον προγραμματισμό (σχεδιασμό, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας για μια μεγάλη θεματική ενότητα (μακροεπίπεδο, βλ. [Πίνακα 13α](#)) αλλά και για μια μικρότερη ενότητα, όπως είναι η διδακτική ώρα (μικροεπίπεδο, βλ. [Πίνακα 13β](#)) παρουσιάζονται στην Εικόνα 10. Τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο η απάντηση «Μέτρια» έχει το μεγαλύτερο ποσοστό με 40,3% και 42,3% αντίστοιχα. «Πολύ» χρόνο αφιερώνουν σε μακροεπίπεδο είκοσι τρεις εκπαιδευτικοί (26,4%) και σε μικροεπίπεδο δεκαεννέα εκπαιδευτικοί (32,4%). Στην τρίτη θέση και στις δύο περιπτώσεις είναι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «Λίγο» με 26,4% στο μακροεπίπεδο και 19,7% σε μικροεπίπεδο. Πάρα πολύ χρόνο στην οργάνωση της διδασκαλίας τους ξοδεύουν δύο εκπαιδευτικοί (2,8%) για μεγάλες διδακτικές ενότητες ενώ τέσσερις εκπαιδευτικοί (5,6%) περνούν πολύ χρόνο για την οργάνωση μικρών εννοιών. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί (2,8%) σε μακροεπίπεδο και ένας (1,4%) σε μικροεπίπεδο δεν αφιερώνουν «καθόλου» χρόνο στην οργάνωση της διδασκαλίας τους.



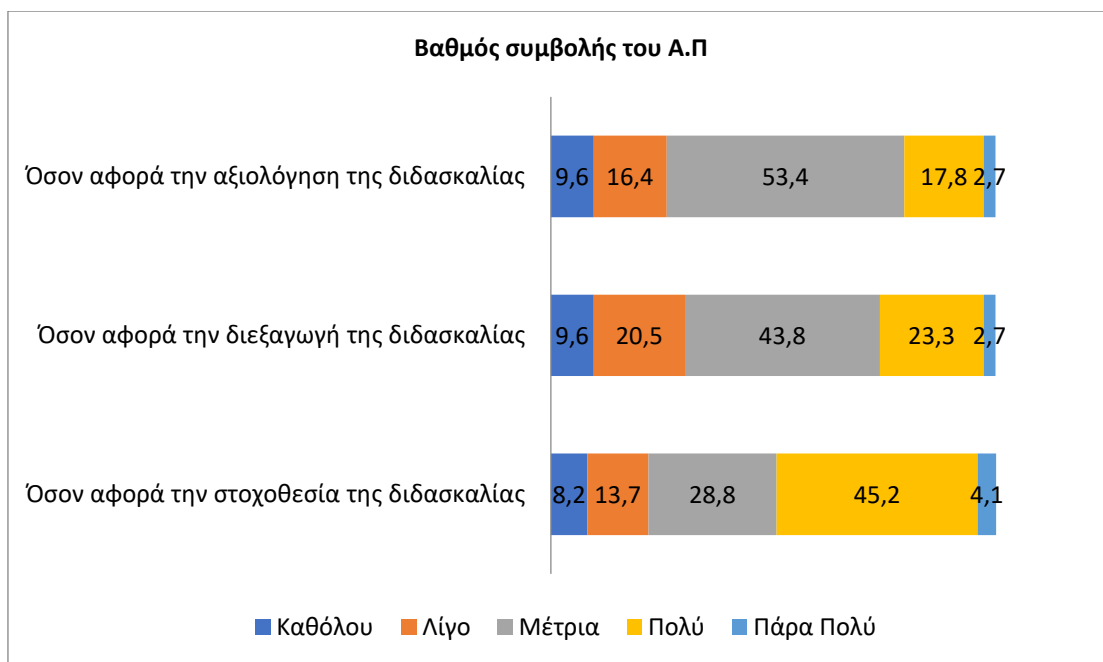
Εικόνα 10: Χρόνος τον οποίο αφιερώνουν στον προγραμματισμό (σχεδιασμός, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας

Όσον αφορά στο βαθμό συμβολής του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π) του Υπουργείου Παιδείας ι) κατά την στοχοθεσία της διδασκαλίας (βλ. [Πίνακα 14α](#), Παράρτημα V), υ) κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας (βλ. [Πίνακα 14β](#), Παράρτημα V) και ιι) κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας (βλ. [Πίνακα 14γ](#), Παράρτημα V) οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται συνοπτικά στην Εικόνα 11.

Συγκεκριμένα όσον αφορά ι) στη στοχοθεσία της διδασκαλίας τους, το 45,2% των εκπαιδευτικών λαμβάνει υπόψη του «πολύ» το Α.Π, το 28,8% επηρεάζεται «μέτρια» από αυτό, μικρή επιρροή «λίγο» έχει το 13,7%, «καθόλου» το 8,2% και τέλος «πάρα πολύ» επηρεάζεται το 4,1%.

Όσον αφορά υ) στην επιρροή τους από το Α.Π για την διεξαγωγή της διδασκαλίας, το 43,8% φαίνεται να επηρεάζεται «μέτρια» από το Α.Π., το 23,3% επηρεάζεται «πολύ», ενώ το 20,5% έδωσε την απάντηση «λίγο». Στην τέταρτη θέση με 9,6% βρίσκονται αυτοί (7 συμμετέχοντες) που δεν επηρεάζονται «καθόλου» και τέλος δύο εκπαιδευτικοί (2,7%) επηρεάζονται «πάρα πολύ» από το Α.Π για την διεξαγωγή της διδασκαλίας τους.

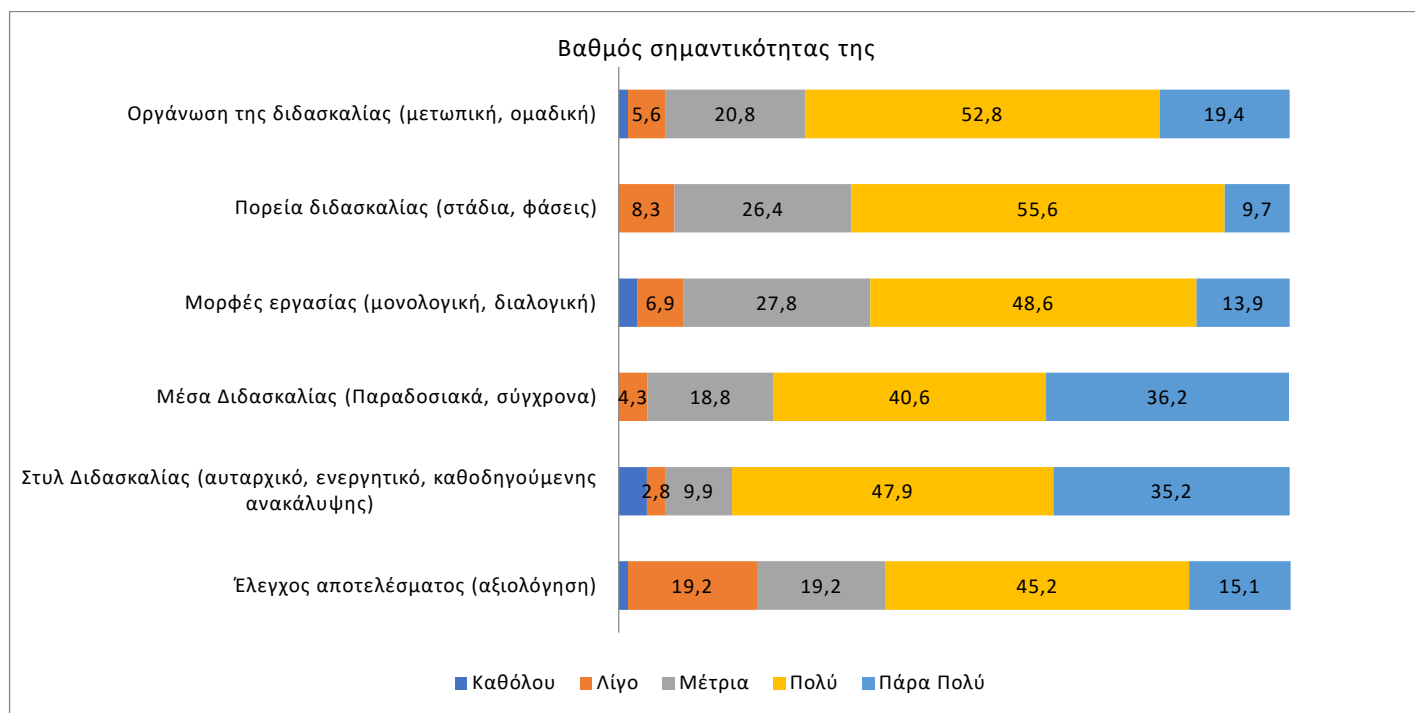
ιι) Η αξιολόγηση της διδασκαλίας φάνηκε να επηρεάζεται «μέτρια» από το Α.Π σε ποσοστό 53,4% των εκπαιδευτικών. «Πολύ» έδειξε να επηρεάζονται το 17,8% (13 εκπαιδευτικοί), «λίγο» φαίνεται να απάντησε το 16,4% (12 άτομα), ενώ στα ίδια ποσοστά με πριν κυμάνθηκαν οι απαντήσεις για το «καθόλου» (9,6%) και το «πάρα πολύ» (2,7%).



Εικόνα 11: Βαθμός συμβολής του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π)

Όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων για το βαθμό σημαντικότητας κάποιων στοιχείων της διδασκαλίας η εικόνα 12 παρουσιάζει όλες τις υποκατηγορίες συνοπτικά σε ένα ραβδόγραμμα. Αυτά τα στοιχεία της διδασκαλίας είναι i) η οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική, βλ. [Πίνακα 15α](#)), όπου το 52,8% θεωρεί πολύ σημαντική την οργάνωση της διδασκαλίας του, το 20,8% δίνει ως βαθμό σημαντικότητας το «μέτρια», το 19,4% δίνει «πάρα πολύ» βαρύτητα στην οργάνωση της διδασκαλίας ενώ τέλος το 5,6% την θεωρεί «λίγο» σημαντική και το 1,4% (1 εκπαιδευτικός) «καθόλου», ii) η πορεία της διδασκαλίας (στάδια, φάσεις, βλ. [Πίνακα 15β](#)) είναι «πολύ» σημαντική για σαράντα εκπαιδευτικούς (55,6%), «μέτρια» για δέκα εννέα εκπαιδευτικούς (26,4%), «πάρα πολύ» για επτά εκπαιδευτικούς (9,7%) και «λίγο» για έξι (8,3%). Την απάντηση «καθόλου» δεν την έδωσε κανένας τους, iii) οι μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική, βλ. [Πίνακα 15γ](#)) θεωρούνται «πολύ σημαντικές» από το 48,6% των εκπαιδευτικών, «μέτρια» σημαντικότητα βρίσκει το 27,8%, «πάρα πολύ» σημαντικές το 13,9% και τέλος πέντε (6,9%) και δύο (2,8%) εκπαιδευτικοί θεωρούν «λίγο» και «καθόλου» σημαντικές τις μορφές εργασίας, iv) [Πίνακας 15δ](#), Παράρτημα V δείχνει τα μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα) σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπου το 40,6% αυτών τα θεωρεί «πολύ» σημαντικά, το 36,2% «πάρα πολύ» σημαντικά και το 18,8% μέτριας σημαντικότητας. Τέλος τρεις εκπαιδευτικοί τα θεωρούν «λίγο» σημαντικούς, v) το στυλ διδασκαλίας που

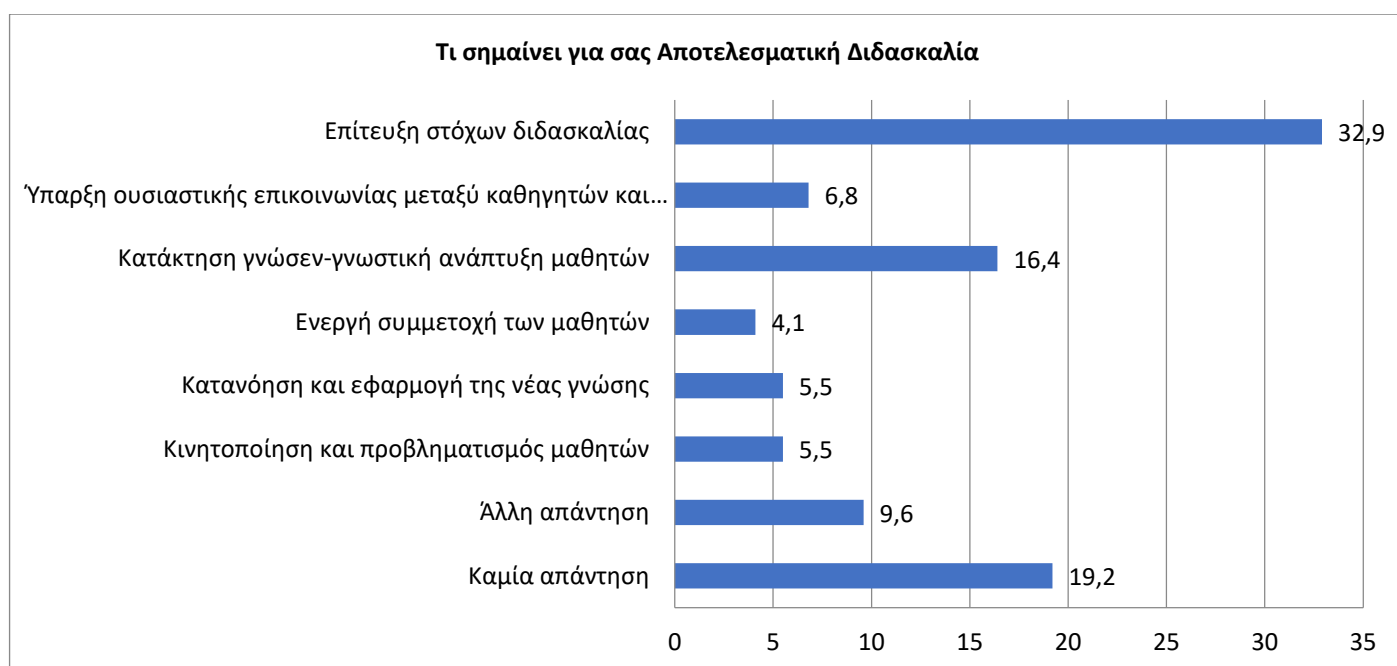
χρησιμοποιούν, για παράδειγμα αυταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης, (βλ. [Πίνακας 15ε](#), Παράρτημα V) θεωρείται «πολύ σημαντικό» από το 47,9% των εκπαιδευτικών, «πάρα πολύ σημαντικό» στην διδασκαλία τους το χαρακτήρισαν είκοσι πέντε συμμετέχοντες (35,2%), το 9,9% των συμμετεχόντων το βρίσκει «μέτριας σημαντικότητας» και τέλος «καθόλου σημαντικό» το βρίσκει το 4,2% και «Λίγο» το 2,8%. Η τελευταία κατηγορία είναι νι) η αξιολόγηση / έλεγχος της διδασκαλίας τους (βλ. [Πίνακα 15στ](#), Παράρτημα V) όπου το 45,2% των εκπαιδευτικών (33 εκπαιδευτικοί) τη θεωρούν «πολύ σημαντική». Στη δεύτερη θέση με 19,2% (14 εκπαιδευτικοί) ισοβαθούν το «μέτρια» και το «λίγο». Έντεκα εκπαιδευτικοί (15,1%) θεωρούν την αξιολόγηση «πάρα πολύ» σημαντική για την διδασκαλία τους, ενώ τέλος το 1,4% (1 συμμετέχων) δεν την θεωρεί «καθόλου σημαντική».



Εικόνα 12: Βαθμός σημαντικότητας στοιχείων Διδασκαλίας

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης για την «αποτελεσματική διδασκαλία» συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν από τις απαντήσεις ανοιχτού τύπου και παρουσιάζονται στον [Πίνακα 16](#) του Παραρτήματος V. Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 13, παρακάτω είκοσι τέσσερις εκπαιδευτικοί (24) συνδέουν την αποτελεσματική διδασκαλία με την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας

(32,9%). Το 16,4% των ερωτώμενων (12 εκπαιδευτικοί) την συνδέουν με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (κατάκτηση γνώσεων). Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (6,8%) θεωρεί ότι αποτελεσματική κρίνεται η διδασκαλία όταν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών. Επίσης, ένα αντίστοιχο μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (5,5%) εκτιμά ότι η αποτελεσματική διδασκαλία συνδέεται με την «κατανόηση και εφαρμογή της νέας γνώσης», καθώς και με την «κινητοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών». Τρεις μόνο από τους συμμετέχοντες (4,1%) συνδέουν την αποτελεσματική διδασκαλία με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, προβληματισμό δημιουργεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δεν καλύφθηκε από τις συγκεκριμένες προτάσεις του ερωτηματολογίου για την έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας («Άλλη» απάντηση έδωσαν επτά εκπαιδευτικοί και δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν).



Εικόνα 13: Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την Αποτελεσματική Διδασκαλία

5.1.3 Επιμορφωτικές Ανάγκες

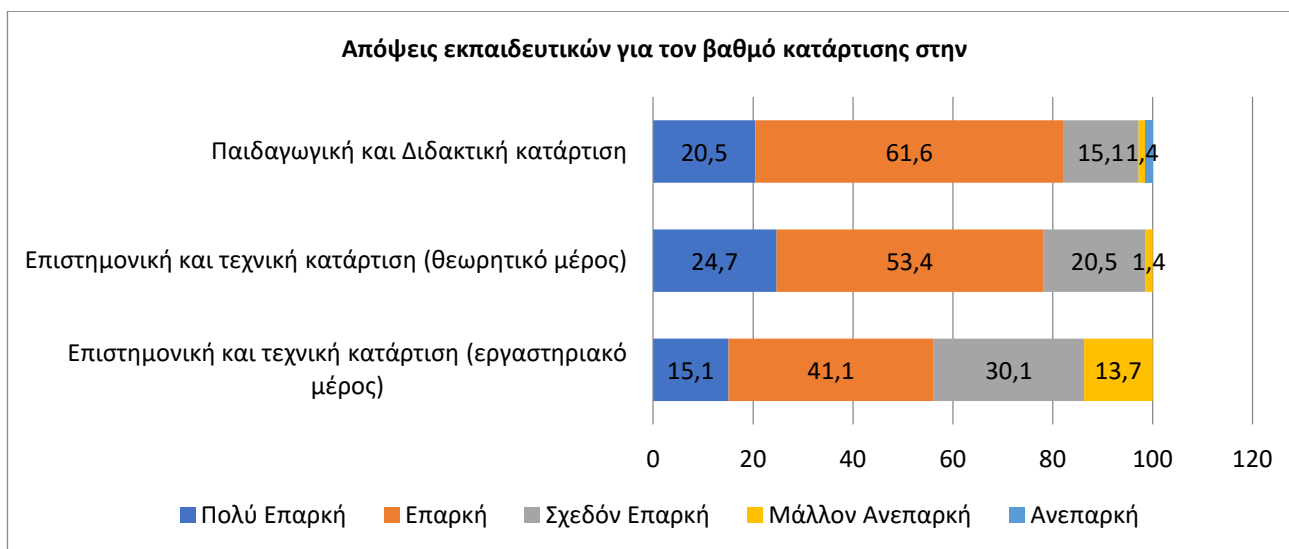
Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ποσοστιαία οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας τεχνικών ειδικοτήτων πάνω στις επιμορφωτικές τους ανάγκες όσον αφορά στη θεματολογία, τις μορφές, την διάρκεια, την χρονική περίοδο

των επιμορφώσεων, καθώς επίσης και για τους κατάλληλους φορείς και γενικότερα την οργάνωση και τη σχεδίαση των επιμορφώσεων.

Στον [Πίνακα 17α](#) του Παραρτήματος V παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το *βαθμό παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης*. Στην Εικόνα 14 φαίνεται ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (61,6%-(45 εκπαιδευτικοί) θεωρεί «επαρκή» έως «πολύ επαρκή»(20,5% - 15 εκπαιδευτικοί) την παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση. Ένα μικρό ποσοστό (15,1% - 11 συμμετέχοντες) θεωρεί την παιδαγωγική / διδακτική του κατάρτιση «σχεδόν επαρκή»..

Όσον αφορά στην *επιστημονική και τεχνική τους κατάρτιση* στο Θεωρητικό μέρος όπως ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 53,4 % (39 συμμετέχοντες) «επαρκή» την κατάρτισή τους, σε ποσοστό 24,7% (18 συμμετέχοντες) και «πολύ επαρκή». Το 20,5% (15 άτομα) εξ αυτών τη θεωρεί «σχεδόν επαρκή» ενώ ένας από αυτούς (1,4%) την θεωρεί «μάλλον ανεπαρκή».

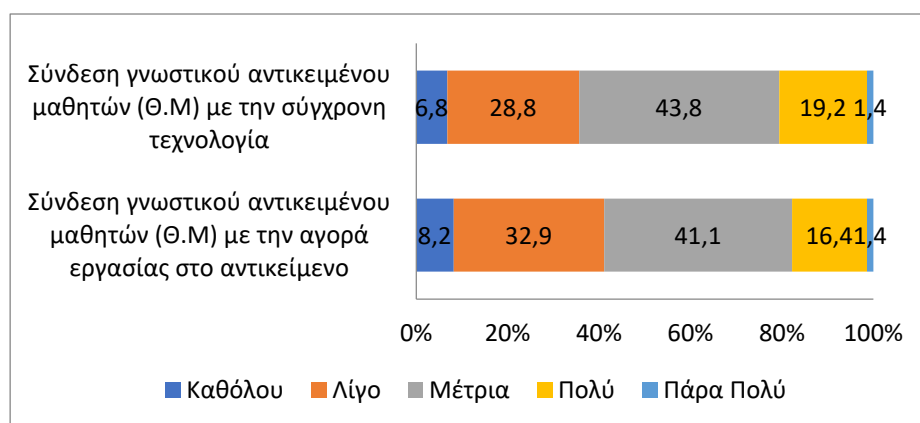
Ως προς την *επιστημονική και τεχνική τους κατάρτιση* πάνω στο εργαστηριακό μέρος των μαθημάτων το 41,1% (30) των εκπαιδευτικών θεωρούν «επαρκή» την κατάρτιση τους, το 30,1% (22 συμμετέχοντες) «σχεδόν επαρκή», το 15,1% (11 εκπαιδευτικοί) «πολύ επαρκή», ενώ, τέλος, δέκα εκπαιδευτικοί (13,7%) βρίσκουν «μάλλον ανεπαρκή» την κατάρτισή τους.



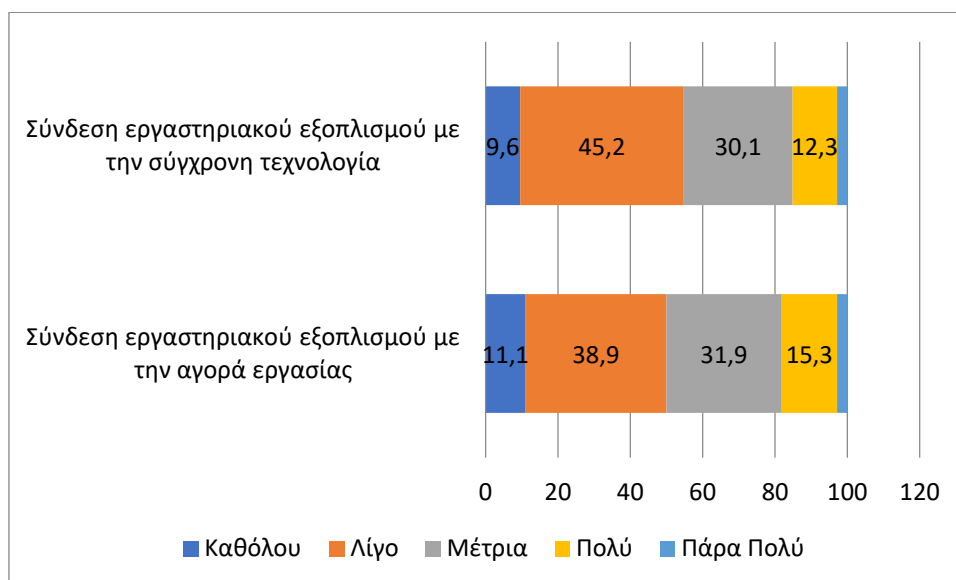
Εικόνα 14: Απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό κατάρτισης τους

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνου για το βαθμό σύνδεσης της γνώσης των μαθητών (θεωρητικό μέρος) με την σύγχρονη τεχνολογία (βλ. [Πίνακα 18α](#)) αλλά και την αγορά εργασίας στο αντικείμενο

τους (βλ. [Πίνακας 18β](#)) παρουσιάζονται στην εικόνα 15. Το 43,8% των εκπαιδευτικών της έρευνας πιστεύει ότι υπάρχει «μέτρια» σύνδεση του γνωστικού αντικειμένου με την σύγχρονη τεχνολογία, το 28,8% πιστεύει ότι υπάρχει «λίγη» σύνδεση ενώ το 19,2% βρίσκει ότι η σύνδεση των δύο είναι «πολύ». Το 6,8% πιστεύει ότι δεν υπάρχει «καθόλου» σύνδεση και το 1,4% «πάρα πολύ». Στην σύνδεση του γνωστικού αντικειμένου των μαθητών με την αγορά εργασίας το 41,1% βρίσκει «μέτρια» σύνδεση, το 32,9% «λίγη», ενώ το 16,4% «πολύ». Το 8,2% πιστεύει ότι δεν υπάρχει «καθόλου» σύνδεση και το 1,4% «πάρα πολύ».



Εικόνα 15: Σύνδεση Γνωστικού αντικειμένου μαθητών (Θεωρητικό μέρος) με την σύγχρονη τεχνολογία και την αγορά εργασίας

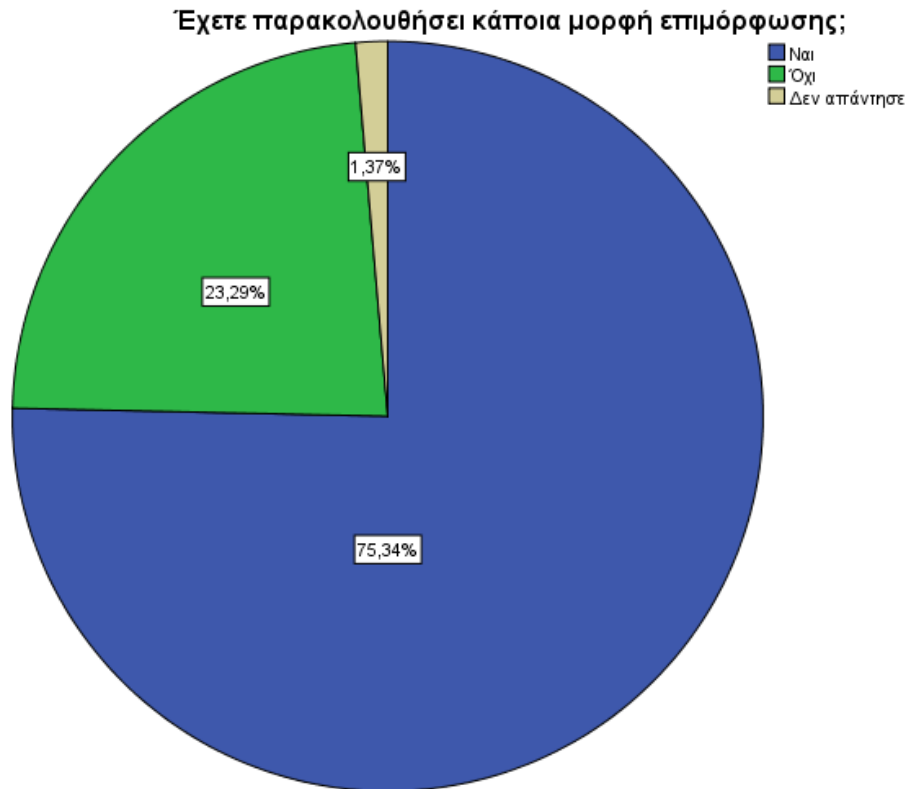


Εικόνα 16: Σύνδεση εργαστηριακού εξοπλισμού με την σύγχρονη τεχνολογία και την αγορά εργασίας στο αντικείμενο

Στην εικόνα 16 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων για τον βαθμό σύνδεσης του εργαστηριακού εξοπλισμού με την σύγχρονη τεχνολογία (βλ. [Πίνακας 19α](#)) όπου το 45,2% έδωσε την απάντηση «λίγη», το 30,1% βρίσκει «μέτρια» τη σύνδεση μεταξύ εργαστηριακού εξοπλισμού και σύγχρονης τεχνολογίας ενώ το 12,3% «πολύ». Το «καθόλου» συγκέντρωσε το 9,6% και τέλος το «πάρα πολύ» βρίσκεται στο 2,7%. Επιπλέον στην εικόνα 16 βλέπουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό σύνδεσης του εργαστηριακού εξοπλισμού με την αγορά εργασίας στο αντικείμενο (βλ. [Πίνακας 19β](#), Παράρτημα V) όπου το 38,9% απάντησε «λίγη», το 31,9% συνδέει «μέτρια» τον εργαστηριακό εξοπλισμό με την αγορά εργασίας, το 15,3 «πολύ» ενώ το 11,1 πιστεύει ότι δεν υπάρχει «καθόλου» επαφή μεταξύ αυτών των δύο. Τέλος το «πάρα πολύ» συγκέντρωσε το 2,8% του δείγματος.

Στην εικόνα 17 παρουσιάζεται το ποσοστό παρακολούθησης οποιαδήποτε μορφής επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα (βλ. [Πίνακας 20](#)) το 75,3% (55 συμμετέχοντες) απάντησε ότι έχει δεχτεί κάποιο είδος επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της ζωής του ενώ το 23,3% (17 συμμετέχοντες) απάντησε αρνητικά. Ένας εκπαιδευτικός (1,4%) δεν έδωσε απάντηση στο ερώτημα.

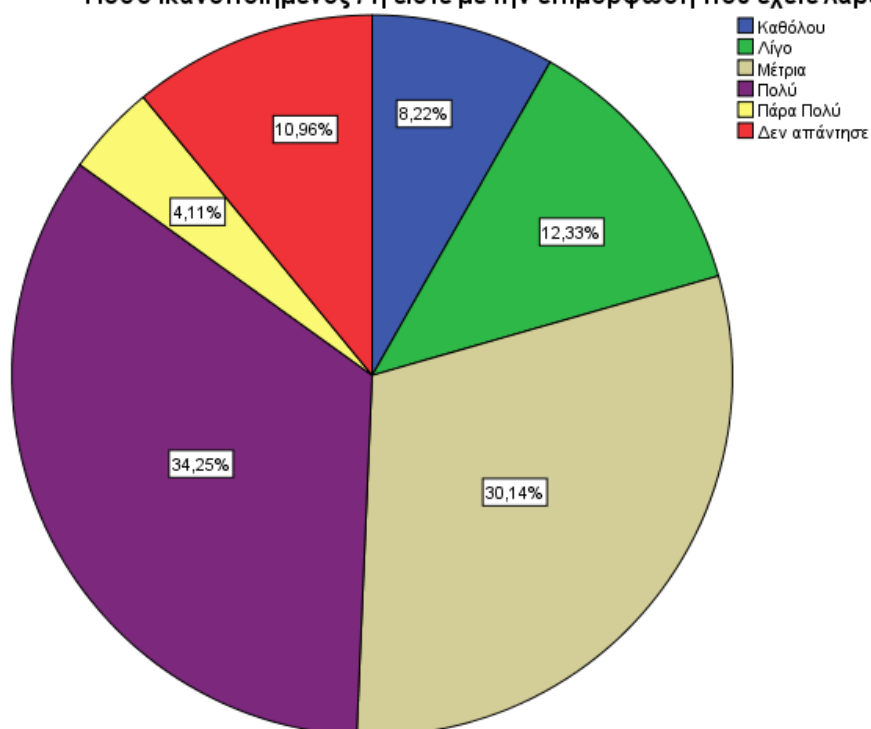
Η ερώτηση 20 του ερωτηματολογίου στην συνέχεια ρωτούσε σε ανοιχτή μορφή όσους απάντησαν καταφατικά στην προηγούμενη ερώτηση να δηλώσουν ποιο ήταν τα αντικείμενα της επιμόρφωσης που είχαν λάβει. Η προσπάθεια ομαδοποίησης των διαφορετικών απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτώμενοι (βλ. Πίνακας 21) έδειξε ότι η μόνη επιμόρφωση που παρουσίασε σύγκλιση σε ικανοποιητικό βαθμό (25%) ήταν η επιμόρφωση στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ).



Εικόνα 17: Ποσοστό παρακολούθησης οποιαδήποτε μορφής επιμόρφωση

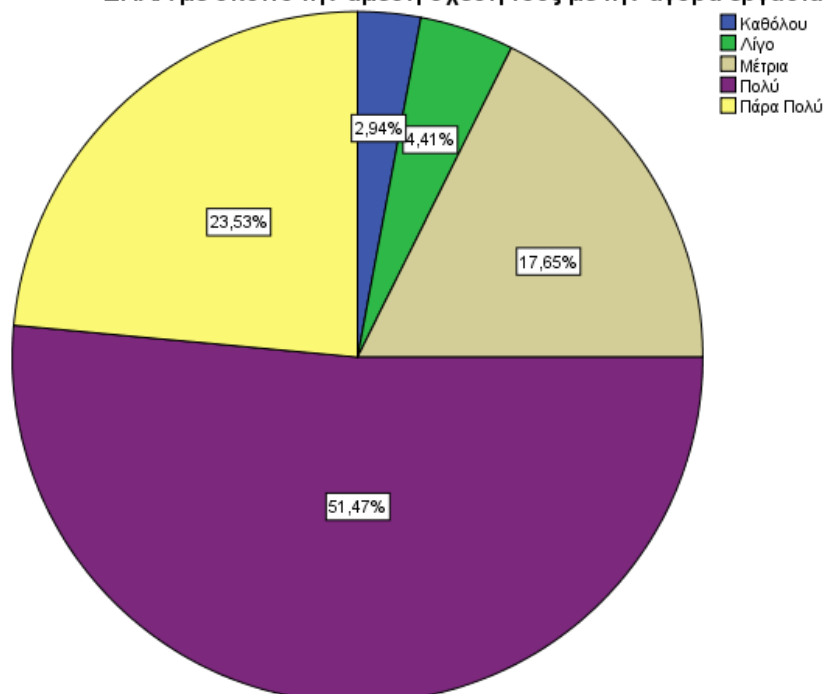
Στην συνέχεια ακολουθούν οι εικόνες 18 και 19 όπου στην πρώτη φαίνεται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έχουν λάβει μέχρι σήμερα (βλ. [Πίνακας 22](#)). Συγκεκριμένα το 34,2% φαίνεται «Πολύ» ευχαριστημένο, το 30,1% «Μέτρια» ευχαριστημένο και το 12,3 «Λίγο». Το 11% δεν απάντησε καθόλου ενώ το 8,2% δεν είναι «Καθόλου» ευχαριστημένο από τις επιμορφώσεις. Από την άλλη πλευρά το «Πάρα Πολύ» συγκέντρωσε το 4,1%. Η εικόνα 19 δείχνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό βελτίωσης των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ από τη δική τους επιμόρφωση (βλ. [Πίνακας 23](#)). Όπως φαίνεται το 51,5% (35 συμμετέχοντες) πιστεύει «Πολύ» ότι η δική του βελτίωση θα βελτιώσει τους μαθητές του, το 23,5% (16 συμμετέχοντες) πιστεύει ότι θα επηρεαστεί η απόδοση των μαθητών «Πάρα Πολύ» και το 17,6% (12 συμμετέχοντες) «Μέτρια». Την απάντηση «Λίγο» έδωσε το 4,4% (3 εκπαιδευτικοί) ενώ δύο εκπαιδευτικοί (2,9%) έδωσαν την απάντηση «Καθόλου».

Πόσο ικανοποιημένοι /-η είστε με την επιμόρφωση που έχετε λάβει;



Εικόνα 18: Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έχουν λάβει

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα βελτιώνει το επίπεδο των αποφοίτων ΕΠΑΛ με σκοπό την άμεση σχέση τους με την αγορά εργασίας;



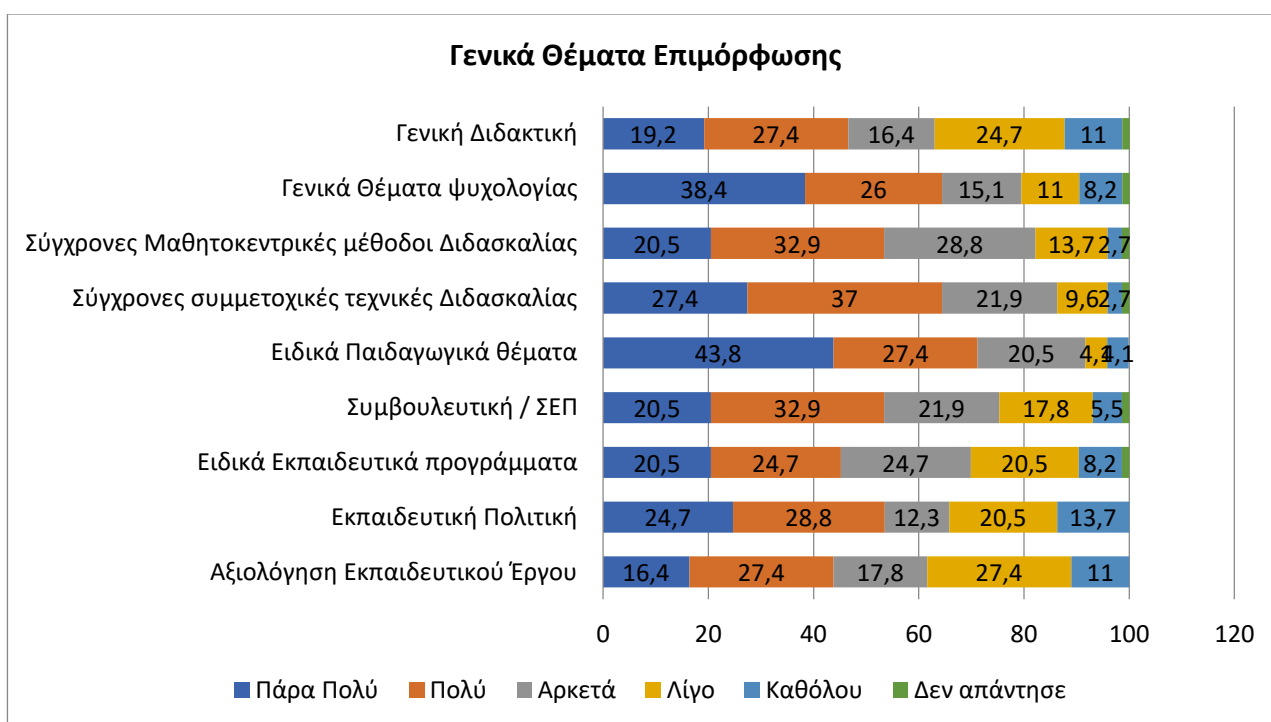
Εικόνα 19: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό βελτίωσης των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ από τη δική τους επιμόρφωση

Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων σε γενικά θέματα επιμόρφωσης παρατίθενται στη συνέχεια, στη μορφή ποσοστών (Εικόνα 20). Συγκεκριμένα στην ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα Γενικής Διδακτικής (βλ. [Πίνακα 24α](#), Παράρτημα V) το 27,4% (συμμετέχοντες 20) απάντησε «πολύ», το 24,7% (συμμετέχοντες 18) ενδιαφέρεται «λίγο» ενώ το 19,2% (συμμετέχοντες 14) «πάρα πολύ». «Αρκετά» έδειξαν να ενδιαφέρονται δώδεκα εκπαιδευτικοί (16,4%). Τέλος το 11% (συμμετέχοντες 8) δεν ενδιαφέρεται «καθόλου», ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε. Αναφορικά με τα γενικά θέματα ψυχολογίας (βλ. [Πίνακας 24β](#)) το 38,4% (συμμετέχοντες 28) απάντησε «πάρα πολύ», το 26% (συμμετέχοντες 19) ενδιαφέρεται «πολύ» ενώ το 15,1% (συμμετέχοντες 11) «αρκετά». Τέλος το 11% (συμμετέχοντες 8) ενδιαφέρεται «λίγο», το 8,2% (συμμετέχοντες 6) «καθόλου» ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε απάντηση. Αναφορικά με τις σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, project, ανάπτυξη κριτικής σκέψης κ.α), (βλ. [Πίνακας 24γ](#)) το 32,9% (συμμετέχοντες 24) απάντησε «πολύ», το 28,8% (συμμετέχοντες 21) ενδιαφέρεται «αρκετά» ενώ το 20,5% (συμμετέχοντες 15) «πάρα πολύ». Τέλος το 13,7% (συμμετέχοντες 10) ενδιαφέρεται «λίγο», το 2,7% (συμμετέχοντες 2) «καθόλου» ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε απάντηση. Οι σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας (ερωτήσεις – απαντήσεις, ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης κ.λπ.), (βλ. [Πίνακα 24δ](#)) φαίνεται να ενδιαφέρουν «πολύ» το 37% (συμμετέχοντες 27) (επί των έγκυρων απαντήσεων, το 27,4% (συμμετέχοντες 20) «πάρα πολύ», το 21,9% (συμμετέχοντες 16) «αρκετά» και το 9,6% (συμμετέχοντες 7) «λίγο». τέλος το 2,7% (2 συμμετέχοντες) δήλωσαν «καθόλου» και ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε σε αυτήν την ερώτηση. Επιπλέον τα ειδικά παιδαγωγικά θέματα (βλ. [Πίνακα 24ε](#), Παράρτημα V) όπως είναι η διαχείριση της σχολικής τάξης, η πειθαρχία, μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές κ.α. ενδιαφέρουν «πάρα πολύ» το 43,8% των εκπαιδευτικών (32 τον αριθμό) της έρευνας, το 27,4% (συμμετέχοντες 20) απάντησε «πολύ», το 20,5% (συμμετέχοντες 20) «αρκετά» και τέλος με 4,1% (3 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «λίγο» και «καθόλου». Η συμβουλευτική (βλ. [Πίνακα 24στ](#)) και ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός (Σ.Ε.Π) φαίνεται να κινεί το ενδιαφέρον «πολύ» του 32,9% (συμμετέχοντες 24), του 21,9% (συμμετέχοντες 16) «αρκετά», του 20,5% (συμμετέχοντες 15) «πάρα πολύ» ενώ το 17,8% δήλωσε ότι το ενδιαφέρει «λίγο». Τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν «καθόλου» και ένας ακόμα δεν έδωσε απάντηση.

Αναφορικά με τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (συμμετοχής σε Ευρωπαϊκά προγράμματα, αγωγή υγείας, περιβαλλοντικά, επιχειρηματικότητα κ.α., βλ. [Πίνακα 24ζ](#)) το «πολύ» και το «αρκετά» συγκέντρωσε το 24,7% (συμμετέχοντες 18), από 20,5% (συμμετέχοντες 15) συγκέντρωσε το «πάρα πολύ» και το «λίγο». Τέλος το 8,2% επέλεξε το «καθόλου», ενώ ένας συμμετέχοντας δεν θέλησε να απαντήσει.

Επίσης η επιμόρφωση πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (συστημάτων τεχνικής εκπαίδευσης σε άλλες χώρες, ευρωπαϊκοί κανονισμοί και διαπολιτισμικά προγράμματα, βλ. [Πίνακα 24η](#)) φαίνεται να ενδιαφέρουν σε ποσοστό 28,8% «πολύ» (συμμετέχοντες 21) και 24,7% (συμμετέχοντες 18) «πάρα πολύ». Από την άλλη το «λίγο» επέλεξε το 20,5% (συμμετέχοντες 15), το «καθόλου» το 13,7% (συμμετέχοντες 10) και το «αρκετά» επιλέχθηκε από το 12,3% του δείγματος (συμμετέχοντες 9).

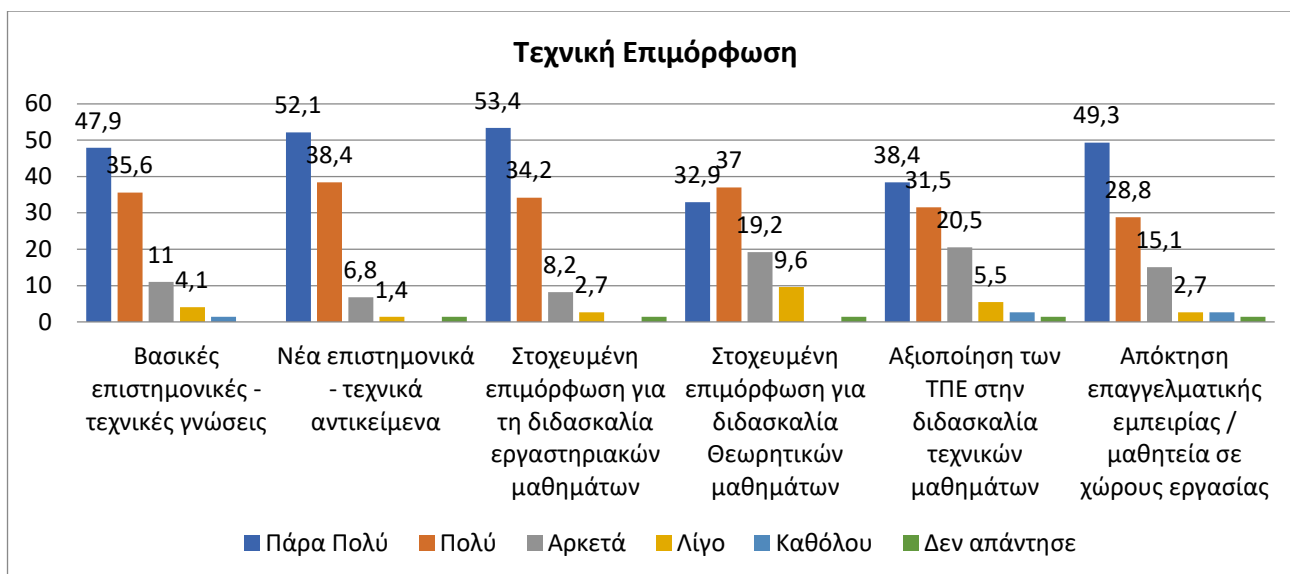
Τελευταία θεματική επιλογή στα γενικά θέματα επιμόρφωσης αποτέλεσε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχεδιασμός, εφαρμογή, μέθοδοι, βλ. [Πίνακα 24θ](#)). Αυτήν την επιλογή θα έκανε το 27,4% (συμμετέχοντες 20) όπου με το ίδιο ποσοστό βλέπουμε και την επιλογή «λίγο». Δεκατρείς εκπαιδευτικοί (17,8%) επέλεξαν το «αρκετά» και άλλοι δώδεκα (16,4%) το «πάρα πολύ». Τέλος οκτώ εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν «καθόλου» επιμόρφωση στην αξιολόγηση (11%).



Εικόνα 20: Ανάγκες επιμόρφωσης σε Γενικά Θέματα Επιμόρφωσης

Στο δεύτερο κομμάτι στην επιλογή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών βρίσκονταν θέματα τεχνικής επιμόρφωσης. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων σε τεχνικά θέματα επιμόρφωσης παρατίθενται στη συνέχεια (Εικόνα 21).

Έντονο είναι το ενδιαφέρον σε όλες τις θεματικές ενότητες και συγκεκριμένα: Στις βασικές επιστημονικές - τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό (βλ. [Πίνακα 24i](#), Παράρτημα V) «πάρα πολύ» ενδιαφέρον δείχνει το 47,9% (συμμετέχοντες 35). «πολύ» ενδιαφέρον επιμόρφωσης δείχνει το 35,6% (συμμετέχοντες 26), καθώς και «αρκετά» το 11% (συμμετέχοντες 8), ενώ το «λίγο» και το «καθόλου» συγκέντρωσε 4,1% και 1,4% αντίστοιχα. Τα νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας (βλ. [Πίνακα 24ια](#)) που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη) σαν ενότητα συγκέντρωσαν «πάρα πολύ» ενδιαφέρον από το 52,1% (συμμετέχοντες 38) και «πολύ» ενδιαφέρον από το 38,4% του δείγματος (συμμετέχοντες 28). Επιπλέον, «αρκετό» ενδιαφέρον έδειξαν πέντε εκπαιδευτικοί (6,8%), ενώ ένας εκπαιδευτικός απάντησε «λίγο» και άλλος ένας δεν απάντησε (1,4%). Αναφορικά με την στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία εργαστηριακών μαθημάτων (βλ. [Πίνακα 24ιβ](#)) το υψηλότερο ποσοστό του «πάρα πολύ» φτάνει στο 53,4% (συμμετέχοντες 39), το «πολύ» στο 34,2% (συμμετέχοντες 25) και το «αρκετά» στο 8,2% (συμμετέχοντες 6). Δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν «λίγο» (2,7%) και ένας δεν απάντησε καθόλου. Στην αντίστοιχη κατηγορία της στοχευμένης επιμόρφωσης για τη διδασκαλία θεωρητικών μαθημάτων (βλ. [Πίνακα 24ιγ](#)) υπάρχει μια διαφοροποίηση με το «πολύ» να συγκεντρώνει 37% (συμμετέχοντες 27) και το «πάρα πολύ» 32,9% (συμμετέχοντες 24). Στο 19,2% (συμμετέχοντες 14) βρίσκεται το «αρκετά» και στο 9,6% (συμμετέχοντες 7) το «λίγο». Ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε στο ερώτημα.



Εικόνα 21: Ανάγκες επιμόρφωσης σε Θέματα Τεχνικής Επιμόρφωσης

Επόμενη θεματική ήταν η Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων (βλ. Πίνακα 24ιδ) όπου είκοσι οκτώ εκπαιδευτικοί (38,4%) ενδιαφέρονται «πάρα πολύ», είκοσι τρείς (31,5%) «πολύ» και δεκαπέντε εκπαιδευτικοί έδειξαν (20,5%) «αρκετό» ενδιαφέρον. Τέσσερις από αυτούς (5,5%) ενδιαφέρονται «λίγο» και δύο (2,7%) «καθόλου».

Τελευταίο είδος προτεινόμενης επιμόρφωσης ήταν η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και η εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας, με τοποθέτηση - μαθητεία των εκπαιδευτικών για ένα χρονικό διάστημα σε επιχειρήσεις τεχνικού ενδιαφέροντος και πρακτική άσκησή τους (βλ. Πίνακα 24ιε). Η συγκεκριμένη κατηγορία συγκέντρωσε το ενδιαφέρον «άρα πολύ» 49,3% (συμμετέχοντες 36), 28.8% (συμμετέχοντες 21) «πολύ», 15,1% (συμμετέχοντες 11) «αρκετά», ενώ από 2,7% (συμμετέχοντες 2) συγκέντρωσαν οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου».

Όσον αφορά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίες επηρεάζουν τη διάθεσή τους για επιμόρφωση συγκεντρώθηκαν και παρουσιάζονται στην Εικόνα 22. Αρχικά, η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών – τεχνικών εξελίξεων πάνω στο γνωστικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων (βλ. Πίνακα 25α) φάνηκε να επηρεάζει κατά «πολύ» τη διάθεση αυτών για επιμόρφωση σε ποσοστό 37% (συμμετέχοντες 27), ως «πάρα πολύ» ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό 31,5% του δείγματος (συμμετέχοντες 23), «μέτρια» σε ποσοστό 24,7% (συμμετέχοντες 18), ενώ

«λίγο» φάνηκε να επηρεάζει ένα ποσοστό 4,1% (συμμετέχοντες 3) και «καθόλου» έναν από τους εκπαιδευτικούς.

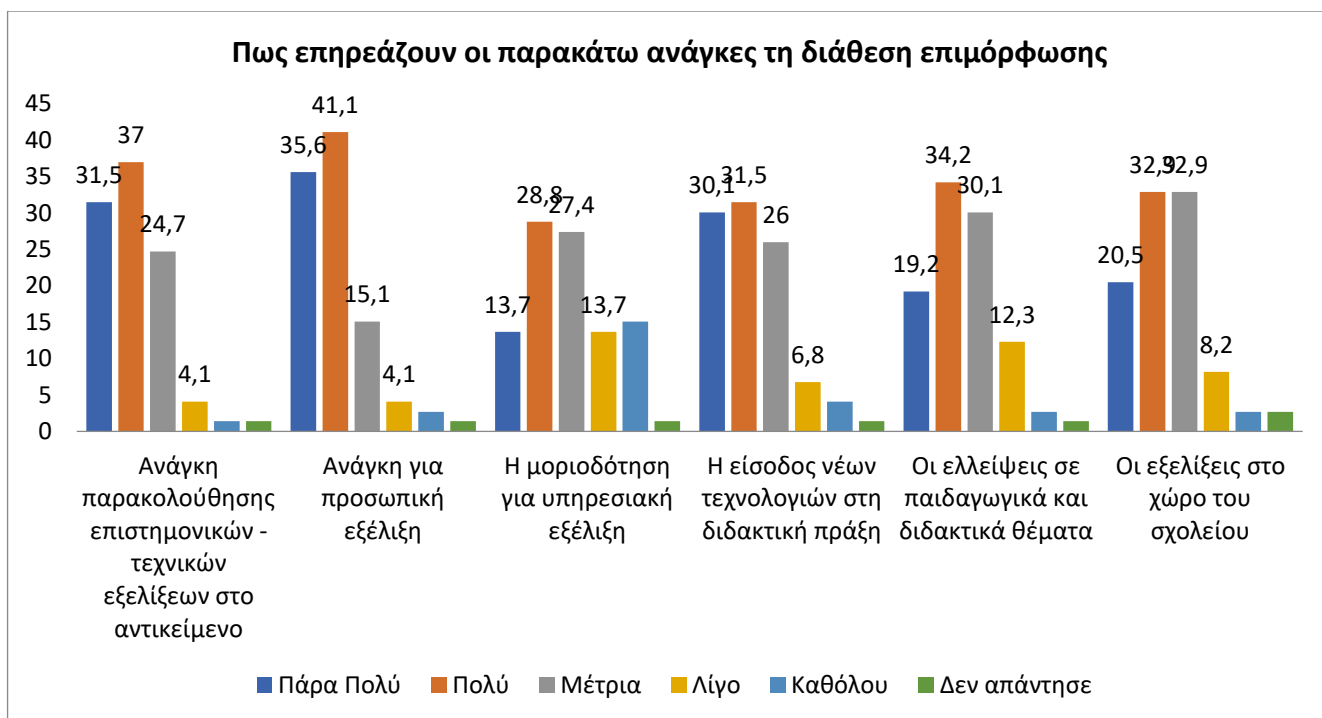
Παράλληλα, η ανάγκη τους για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη (βλ. [Πίνακα 25β](#)) η οποία επηρεάζει «πολύ» τη διάθεση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε ποσοστό 41,1% (συμμετέχοντες 30), «πάρα πολύ» 35,6% (συμμετέχοντες 26), «μέτρια» σε ποσοστό 15,1% (συμμετέχοντες 11), ενώ «λίγο» εκφράζει το 4,1% (συμμετέχοντες 3) και «καθόλου» δύο εκπαιδευτικούς (2,75).

Η δυνατότητα μοριοδότησης για υπηρεσιακή εξέλιξη (βλ. [Πίνακα 25γ](#)) φάνηκε να επηρεάζει «πολύ» ένα μικρότερο σχετικά ποσοστό 28,8% (συμμετέχοντες 21) των εκπαιδευτικών, 27,4% (συμμετέχοντες 20) «μέτρια», ενώ το 13,7% (συμμετέχοντες 10) συγκέντρωσε τόσο το «πάρα πολύ» όσο και το «λίγο». Η μη άμεση σύνδεση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών επιμόρφωση με τη μοριοδότηση επιβεβαιώνεται και από το μεγάλο σχετικά ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν «καθόλου» (15,1%, 27,4% συμμετέχοντες 11).

Αντίθετα, παρατηρούμε ότι η ανάγκη τους να ανταποκριθούν στην είσοδο των νέων τεχνολογιών στην διδακτική πράξη (βλ. [Πίνακα 25δ](#)) φαίνεται να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στη διάθεσή τους για επιμόρφωση από «πολύ» σε ποσοστό 31,5%, ως «πάρα πολύ» σε ποσοστό 30,1% και «μέτρια» σε ποσοστό 26%. Από την άλλη το «λίγο» και το «καθόλου» συγκέντρωσαν 6,8% και 4,1% αντίστοιχα.

Στα ίδια επίπεδα εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς η επιμορφωτική ανάγκη να καλύψουν ελλείψεις τους σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα (βλ. [Πίνακα 25ε](#)). Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να επηρεάζονται «πολύ» από αυτή την ανάγκη σε ποσοστό 34,2%, «μέτρια» σε ποσοστό 30,1% και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 19,2%. Από την άλλη το «λίγο» και το «καθόλου» συγκέντρωσαν 12,3% και 2,7% αντίστοιχα.

Τελευταία ανάγκη, η οποία πιθανώς να επηρεάζει την διάθεση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν οι εξελίξεις στο χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κοινωνία, βλ. [Πίνακα 25στ](#)). Όπως φαίνεται και στην εικόνα 22, ποσοστό 32,9% (συμμετέχοντες 24) συγκέντρωσε το «πολύ» και το «μέτρια». Ποσοστό 20,5% (συμμετέχοντες 15) είχε το «πάρα πολύ» και 8,2% το «λίγο» (συμμετέχοντες 6). Δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν «Καθόλου».



Εικόνα 22: Κατά πόσο επηρεάζουν τη διάθεσή σας για επιμόρφωση οι παραπάνω ανάγκες

Αναφορικά με τις μορφές επιμόρφωσης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων για να είναι κατάλληλες να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες το Σχήμα 23 δείχνει σε ποσοστιαία κλίμακα τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50,6%) προτιμά «πάρα πολύ» (20,5%) έως «Πολύ» (30,1%) την Ενδοσχολική Επιμόρφωση ως την καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης γι' αυτούς, «Μέτριο» όμως ενδιαφέρον για την ενδοσχολική επιμόρφωση έδειξε το 26%, «λίγο» το 16,4% και «καθόλου» ενδιαφέρον το 4,1% του δείγματος (βλ. [Πίνακα 26α](#), Παράρτημα V).

Μεγάλο ενδιαφέρον είχε η εμπιστοσύνη που έδειξε η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,3%) στην επιμόρφωση εν είδη σεμιναρίων που παρέχεται από διάφορα τριτοβάθμια ιδρύματα (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΠΕΚ) (βλ. [Πίνακα 26β](#)), την οποία φάνηκε να προτιμούν «πολύ» το 45,2% (συμμετέχοντες 33), «μέτρια» το 28,8% (συμμετέχοντες 21), «πάρα πολύ» το 15,1% (συμμετέχοντες 11) και «λίγο» το 6,8% (συμμετέχοντες 5). Δύο εκπαιδευτικοί (2,7%) απάντησαν «Καθόλου».

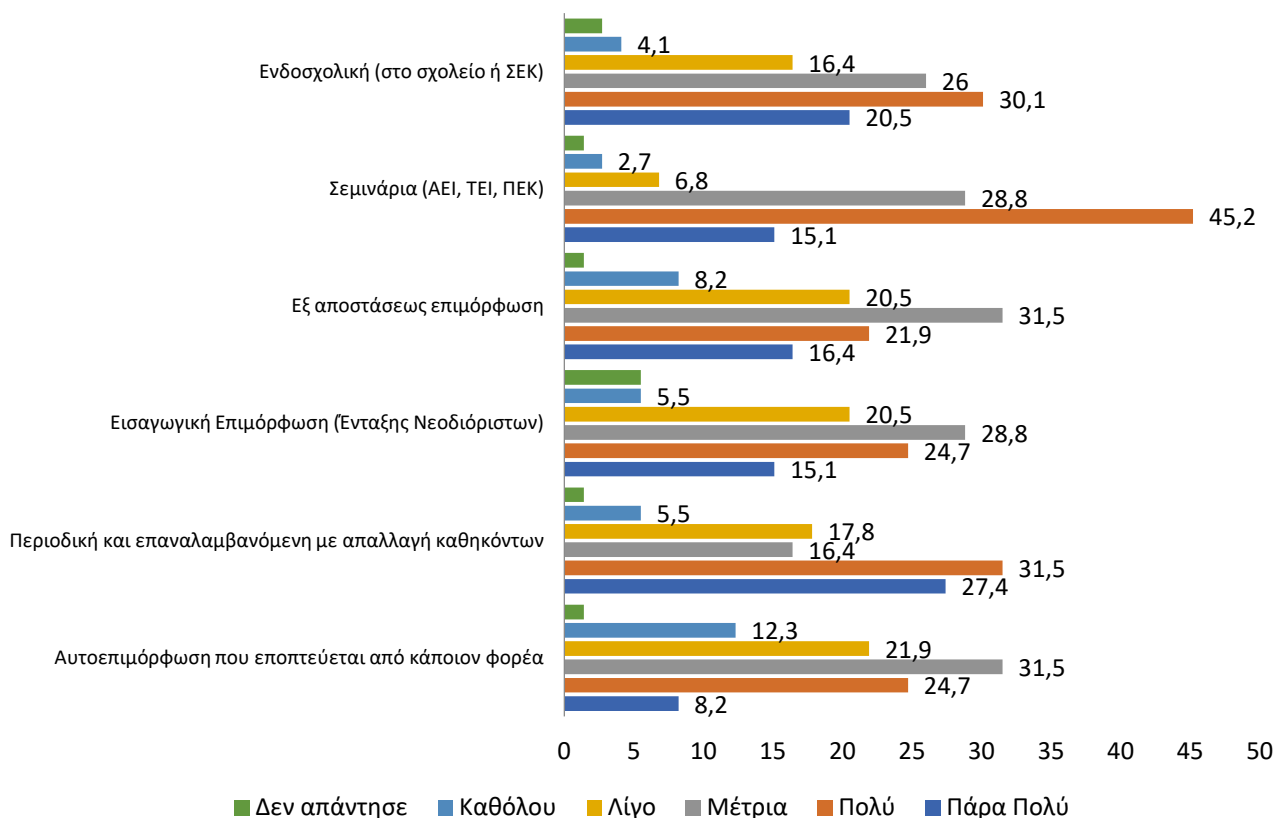
Λιγότερη εμπιστοσύνη έδειξαν για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση (βλ. [Πίνακα 26γ](#)) την οποία προτίμησαν σε «μέτριο» βαθμό το 31,5% (συμμετέχοντες 23), «πολύ» το 21,9% (συμμετέχοντες 16), «λίγο» το 20,5% (συμμετέχοντες 15) και «πάρα πολύ» το 16,4% (συμμετέχοντες 12). Έξι εκπαιδευτικοί (8,2%) απάντησαν «Καθόλου».

Στην λίγο παλαιότερη λύση της Εισαγωγικής επιμόρφωσης (βλ. [Πίνακα26δ](#)) έδειξαν «μέτρια» εμπιστοσύνη το 28,8% (συμμετέχοντες 21), «πολύ» το 24,7% (συμμετέχοντες 18), «λίγο» το 20,5% (συμμετέχοντες 15) και «πάρα πολύ» μεγάλη εμπιστοσύνη το 15,1% (συμμετέχοντες 11). Τέσσερις εκπαιδευτικοί (5,5%) απάντησαν «Καθόλου» και άλλοι τόσοι δεν απάντησαν στο ερώτημα.

Η περιοδική και επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση με απαλλαγή καθηκόντων (βλ. [Πίνακα 26ε](#)) φάνηκε επίσης δελεαστική μορφή επιμόρφωσης δεδομένου ότι προτιμήθηκε «πολύ» από είκοσι τρεις εκπαιδευτικούς (31,5%), «πάρα πολύ» από είκοσι εκπαιδευτικούς (27,4%), ενώ αντιθέτως «λίγο» ενδιαφέρθηκαν δεκατρείς εκπαιδευτικοί (17,8%) και «μέτρια» δώδεκα (16,4%). Τέσσερις εκπαιδευτικοί (5,5%) δεν ενθουσιάστηκαν «καθόλου» ενώ ένας δεν σημείωσε κάτι.

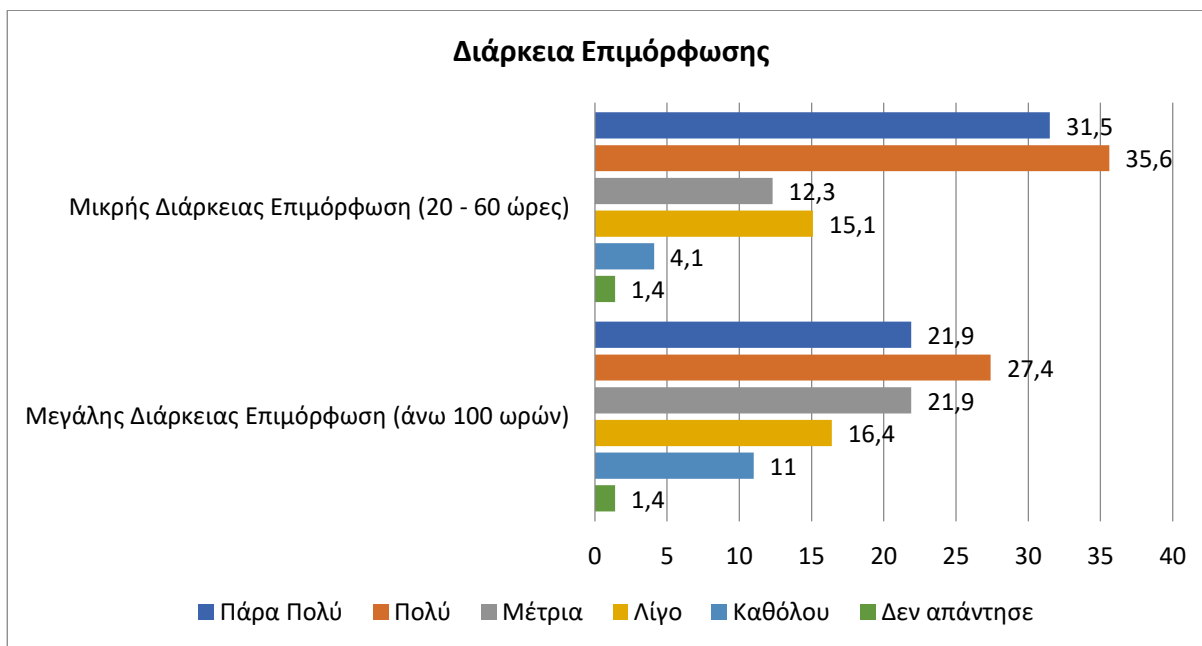
Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη δυσφορία των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοεπιμόρφωση, ελεγχόμενη από κάποιον φορέα (βλ. [Πίνακα 26στ](#)) αφού το 31,5% (23 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «μέτρια», 24,7% (18 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «πολύ», 21,9% (16 εκπαιδευτικοί) «Λίγο», ο 12,3% (9 εκπαιδευτικοί) είναι εντελώς αρνητικοί για αυτοεπιμόρφωση και μόνο ένα μικρό ποσοστό 8,2% (6 εκπαιδευτικοί) θα επιθυμούσε «πάρα πολύ» να παρακολουθήσει αυτό το είδος επιμόρφωσης.

Μορφές Επιμόρφωσης



Εικόνα 23: Μορφές Επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί

Το επόμενο στοιχείο που μας απασχόλησε στην έρευνα ήταν η Διάρκεια της Επιμόρφωσης που θα επιθυμούσαν να λάβουν οι εκπαιδευτικοί (Εικόνα 24). Αναλυτικότερα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν «πολύ» (35,6%- συμμετέχοντες 26) έως «πάρα πολύ» το (31,5% - συμμετέχοντες 23) να παρακολουθήσουν μια μικρής διάρκειας επιμόρφωση (20 – 60 ώρες) (βλ. [Πίνακα 27α](#), Παράρτημα V). Μόνο το 15,1% (συμμετέχοντες 11) ενδιαφέρεται «λίγο» για αυτού του είδους την επιμόρφωση ενώ «μέτριο» ενδιαφέρον έδειξε το 12,3% (συμμετέχοντες 9). Τέλος τρεις εκπαιδευτικοί (4,1%) δεν έδειξαν ενδιαφέρον για αυτή τη διάρκεια επιμόρφωσης. Ωστόσο, ένα σημαντικό επίσης ποσοστό εκπαιδευτικών (49,1%) επιλέγει και μια επιμόρφωση μεγαλύτερης διάρκειας, με άνω των εκατό ωρών πρόγραμμα (βλ. [Πίνακα 27β](#)). Η επιμόρφωση αυτή επιλέχθηκε «πολύ» από το 27,4% (συμμετέχοντες 20) και «πάρα πολύ» και το «μέτρια» από το 21,9% του δείγματος (συμμετέχοντες 16). Στο 16,4% (συμμετέχοντες 12) βρίσκεται το «Λίγο» και στο 11% (συμμετέχοντες 8) το «Καθόλου».



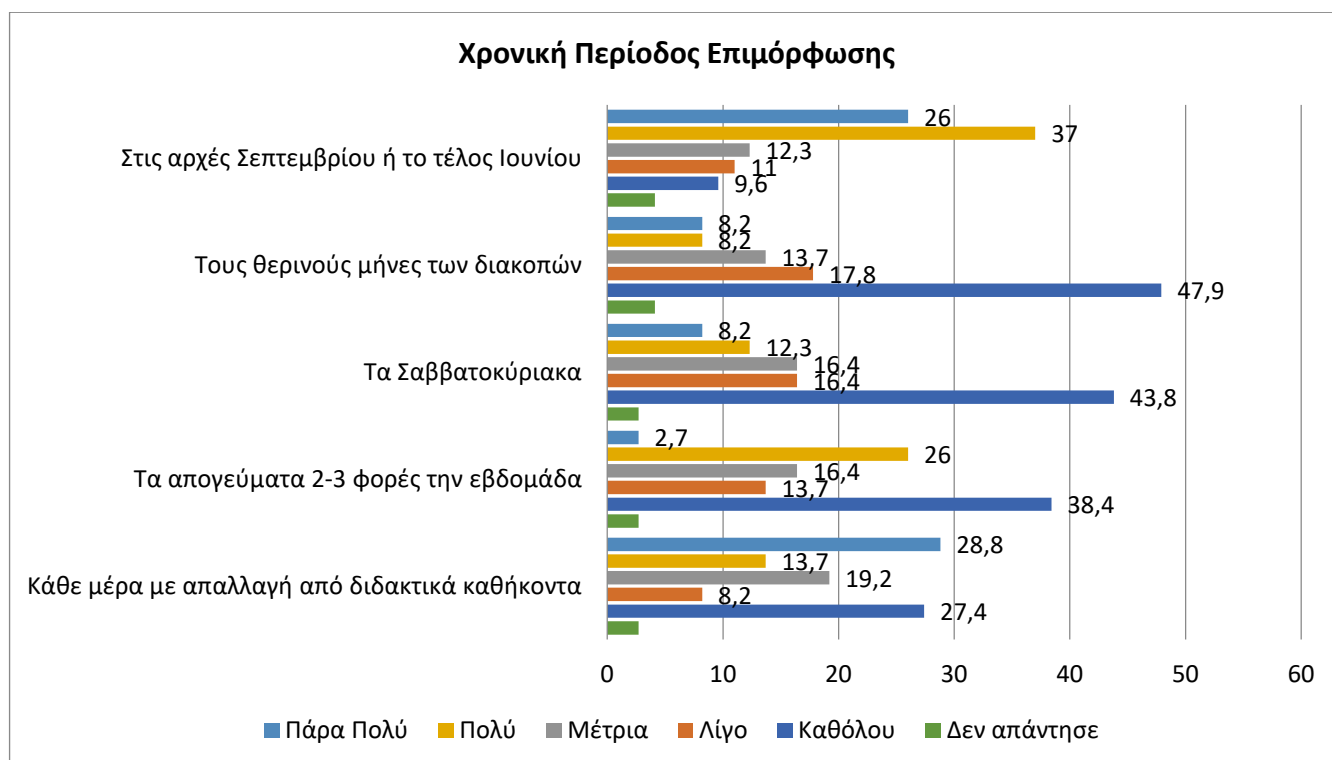
Εικόνα 24: Διάρκεια επιθυμητής επιμόρφωσης

Αναφορικά με την χρονική περίοδο που θα επιθυμούσαν να λαμβάνουν χώρα οι επιμορφώσεις, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στην Εικόνα 25. Η πρώτη επιλογή που δόθηκε ήταν οι αρχές Σεπτεμβρίου ή το τέλος του Ιουνίου (βλ. [Πίνακα 28α](#), Παράρτημα V) με την οποία συμφώνησε «πολύ» το 37% (συμμετέχοντες 27), «πάρα» πολύ» το 26% (συμμετέχοντες 19) και «μέτρια» το 12,3% (συμμετέχοντες 9). «Λίγο» ενδιαφέρεται το 11% (συμμετέχοντες 8) και «Καθόλου» το 9,6% (συμμετέχοντες 7). Τρεις συμμετέχοντες δεν θέλησαν να απαντήσουν. Όσον αφορά τους καλοκαιρινούς μήνες των διακοπών (βλ. [Πίνακα 28β](#)) οι εκπαιδευτικοί με το “ηχηρό” 47,9% (συμμετέχοντες 35) «καθόλου» δείχνουν την αντίθεσή τους σε μια επιμόρφωση εν μέσω διακοπών. Όπως ήταν , άλλωστε αναμενόμενο, το «λίγο» συγκέντρωσε το 17,8% (συμμετέχοντες 13) ενώ από την άλλη, ελάχιστοι ήταν εκπαιδευτικοί που επιθυμούν «πολύ»(8,2%) και «πάρα πολύ» (8,2%) να παρακολουθήσουν μια επιμόρφωση κατά τη διάρκεια των διακοπών τους.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η επιλογή των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση τα Σαββατοκύριακα (βλ. [Πίνακα 28γ](#)), όπου η «καθ’ όλα» αρνητική τους απάντηση συγκέντρωσε το υψηλό ποσοστό του 43,8% (συμμετέχοντες 32), το «λίγο» και το «μέτρια» ίδιο ποσοστό 16,4% (συμμετέχοντες 12), ενώ από την άλλη το «πολύ» επιλέγει το 12,3% (συμμετέχοντες 9) και το «πάρα πολύ» επέλεξε το 8,2% (συμμετέχοντες 6). Δύο εκπαιδευτικοί (2,7%) δεν απάντησαν.

Υπερασπιζόμενοι τα επαγγελματικά τους κεκτημένα και την προσωπική τους ζωή ανάλογα απαντούν οι εκπαιδευτικοί και στην πρόταση να παρακολουθούν μια απογευματινή επιμόρφωση, δύο έως τρεις φορές την εβδομάδα, παράλληλα με την απασχόληση στο σχολείο (βλ. [Πίνακα 28δ](#)). Η πρόταση αυτή φάνηκε ότι δεν είναι «καθόλου» επιθυμητή από το 38,4% (συμμετέχοντες 28), ενώ αντίθετα «πολύ» επιθυμητή είναι από το 26% (συμμετέχοντες 19). Στη μέση «μέτρια» βρίσκονται 16,4% (συμμετέχοντες 12) ενώ το «λίγο» επιλέγει το 13,7% (συμμετέχοντες 10). Δύο εκπαιδευτικοί (2,7%) επέλεξαν το «πάρα πολύ» και δύο δεν έδωσαν απάντηση στο ερώτημα.

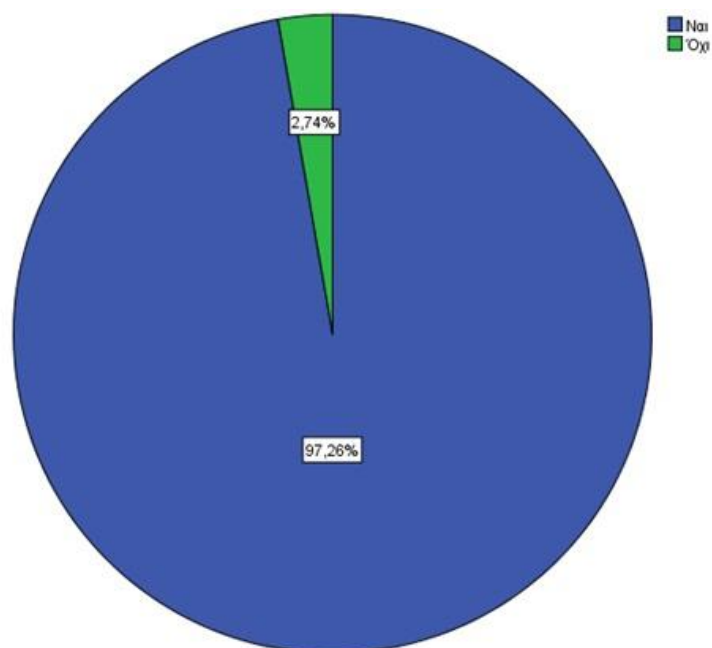
Τελευταία επιλογή ήταν η καθημερινή επιμόρφωση με απαλλαγή καθηκόντων (βλ. [Πίνακα 28ε](#)) η οποία κινείται σε μεγάλα ποσοστά στα δύο άκρα του βαθμού προτιμήσεων με το «πάρα πολύ» να συγκεντρώνει 28,8% (συμμετέχοντες 21) και το «καθόλου» 27,4% (συμμετέχοντες 20). Το «μέτρια» επέλεξε το 19,2% (συμμετέχοντες 14) και το «λίγο» το 8,2% (συμμετέχοντες 6). Δύο συμμετέχοντες (2,7%) δεν κατάφεραν να πάρουν θέση.



Εικόνα 25: Χρονική περίοδος μέσα στην οποία επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν

Στην εικόνα 26 παρουσιάζεται ο βαθμός επιθυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα για τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό μιας επιμόρφωσης. Το «ναι»

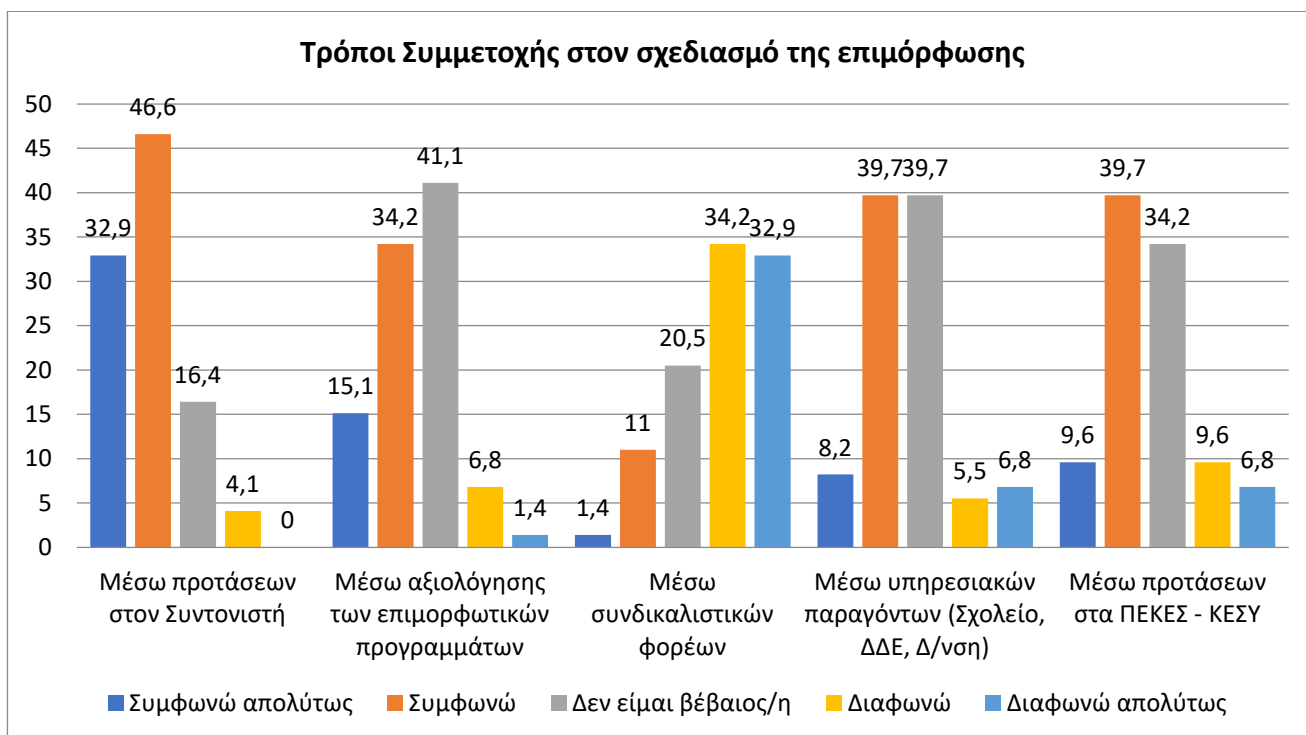
συγκέντρωσε το 97,3% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (συμμετέχοντες 71) και το «όχι» το 2,7% αυτών (συμμετέχοντες 2).



Εικόνα 26: Επιθυμία για συμμετοχή στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης

Αναφορικά με τον τρόπο συμμετοχής στην επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί (όπως φαίνεται στην Εικόνα 27) είχαν να επιλέξουν αρκετούς τρόπους. Συγκεκριμένα η συμμετοχή μέσω προτάσεων προς το Συντονιστή (βλ. [Πίνακας 30α](#)) το 46,6% (συμμετέχοντες 34) «Συμφωνεί», το 32,9% (συμμετέχοντες 24) «Συμφωνεί Απολύτως» ενώ το 16,4% (συμμετέχοντες 12) «Δεν είναι βέβαιο». Τέλος το 4,1% (συμμετέχοντες 3) «Διαφωνεί». Στη συμμετοχή Μέσω Αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων (βλ. [Πίνακας 30β](#)) το 41,1% (συμμετέχοντες 30) «Δεν είναι Βέβαιο», το 34,2% (συμμετέχοντες 25) «Συμφωνεί» και το 15,1% (συμμετέχοντες 11) «Συμφωνεί Απολύτως». Από την άλλη το 6,8% (συμμετέχοντες 5) «Διαφωνεί» και ένας εκπαιδευτικός (1,4%) «Διαφωνεί Απολύτως». Για την συμμετοχή τους στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης μέσω συνδικαλιστικών φορέων (βλ. [Πίνακας 30γ](#)) το 34,2% (συμμετέχοντες 25) «Διαφωνεί» και το 32,9% (συμμετέχοντες 24) «Διαφωνεί Απολύτως». Επιπλέον το 20,5% (συμμετέχοντες 15) «Δεν είναι βέβαιο» ενώ από την άλλη πλευρά το 11% (συμμετέχοντες 8) «Συμφωνεί». «Απόλυτα Σύμφωνος» είναι ένας εκπαιδευτικός (1,4%). Με τους υπηρεσιακούς παράγοντες (Σχολείο, ΔΔΕ, ΠΕΚ), (βλ. [Πίνακα 30δ](#)) «Συμφωνεί» το 39,7% (συμμετέχοντες 29) καθώς επίσης το ίδιο ποσοστό συγκεντρώνει και το «Δεν είμαι βέβαιος/η». Επιπλέον το 8,2% (συμμετέχοντες 6)

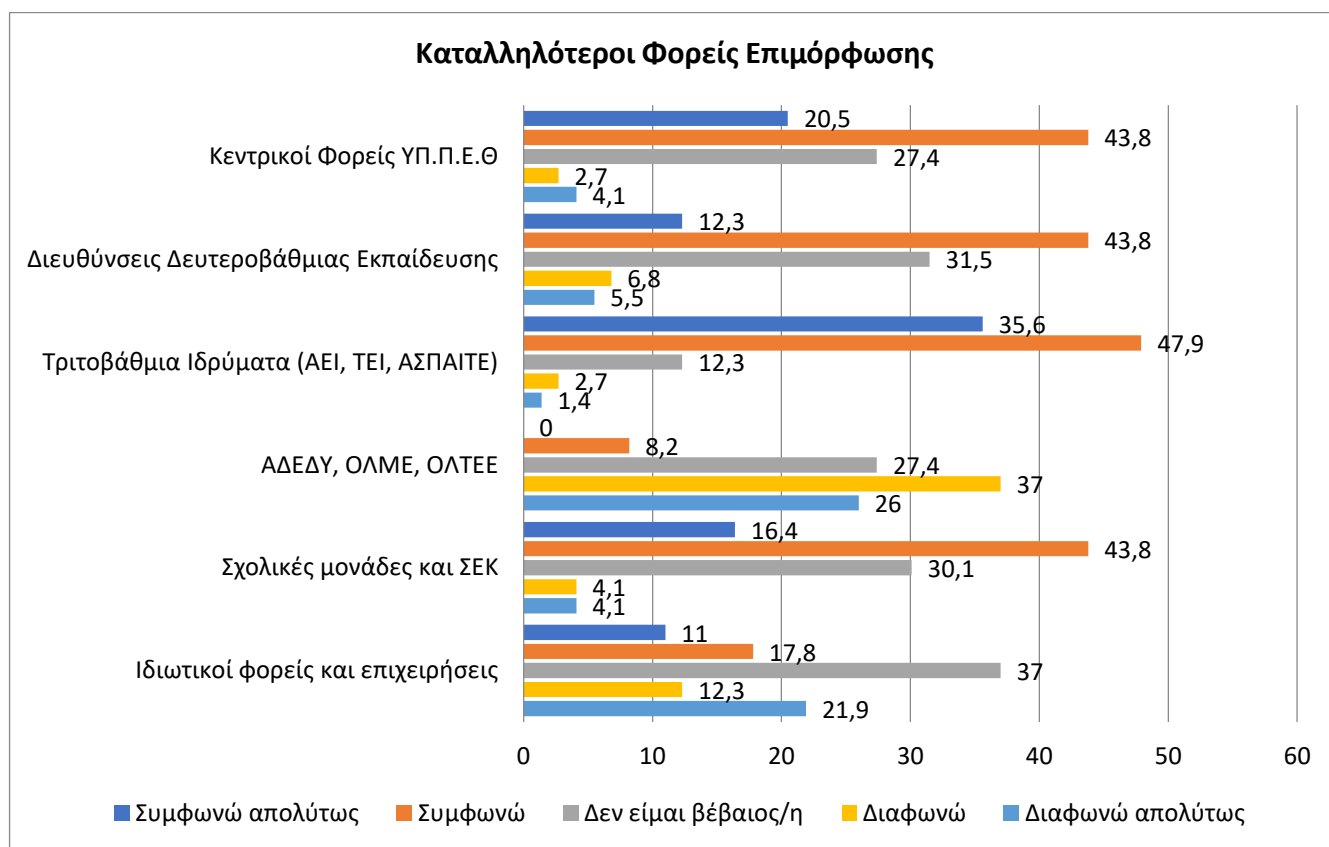
«Συμφωνεί Απολύτως» ενώ το 6,8% (συμμετέχοντες 5) «Διαφωνεί Απολύτως» και το 5,5% (συμμετέχοντες 4) «Διαφωνεί». Τα ΠΕΚΕΣ και τα ΚΕΣΥ (βλ. [Πίνακα 30ε](#)) βρίσκουν «Σύμφωνους» το 39,7% (συμμετέχοντες 29) ενώ «Δεν είναι βέβαιοι» το 34,2% (συμμετέχοντες 25). Το 9,6% (συμμετέχοντες 7) συγκέντρωσε το «Συμφωνά Απολύτως» καθώς επίσης και το «Διαφωνά». Τέλος το «Διαφωνά απολύτως» συγκέντρωσε 6,8% (συμμετέχοντες 5).



Εικόνα 27: Τρόποι Συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση

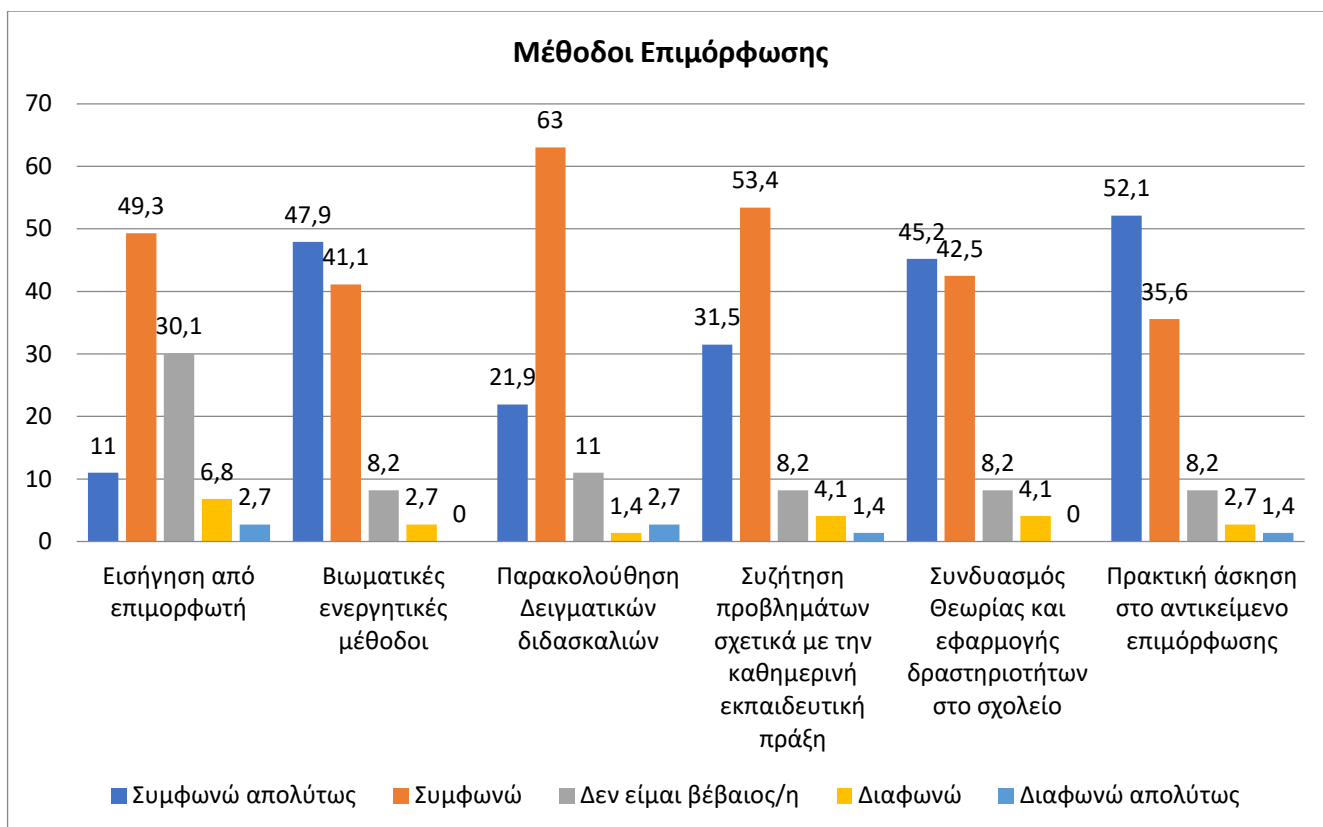
Όσον αφορά τους φορείς που θεωρούν οι συμμετέχοντες καταλληλότερους για σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (Σχήμα 28) οι εκπαιδευτικοί «Συμφωνούν» σε ποσοστό 43,8% (συμμετέχοντες 32) με τους Κεντρικούς φορείς του ΥΠ.Π.Ε.Θ (βλ. [Πίνακα 31α](#)) ενώ το 27,4% «Δεν είναι Βέβαιο» (συμμετέχοντες 20). Επιπλέον το 20,5% (συμμετέχοντες 15) «Συμφωνεί Απολύτως» και στην απέναντι πλευρά «Διαφωνεί Απολύτως» το 4,1% (συμμετέχοντες 3) και «Διαφωνεί» το 2,7% (συμμετέχοντες 2). Με τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (βλ. [Πίνακα 31β](#)) «Συμφωνεί» το 43,8% (συμμετέχοντες 32) ενώ «Δεν είναι βέβαιο» το 31,5% (συμμετέχοντες 23). «Απόλυτα Συμφωνεί» το 12,3% (συμμετέχοντες 9) ενώ «Διαφωνεί» το 6,8 (συμμετέχοντες 5) και «Διαφωνεί Απόλυτα» το 5,5% (συμμετέχοντες 4). Με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμόρφωσης από Τριτοβάθμια Ιδρύματα (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ) (βλ. [Πίνακα 31γ](#)) «Συμφωνεί» το 47,9% (συμμετέχοντες 35) και

επιπλέον «Συμφωνεί Απόλυτα» το 35,6% (συμμετέχοντες 26). Το 12,3% (συμμετέχοντες 9) «Δεν είναι βέβαιο» και το 2,7% (συμμετέχοντες 2) «Διαφωνεί». Ένας εκπαιδευτικός (1,4%) «Διαφωνεί Απόλυτα». Την αντίθεση τους στους φορείς ΑΔΕΔΥ, ΟΛΜΕ, ΟΛΤΕΕ (βλ. Πίνακα 31δ) δείχνει το 37% (συμμετέχοντες 27) το οποίο «Διαφωνεί» και το 26% (συμμετέχοντες 19) το οποίο «Διαφωνεί Απολύτως». Το 27,4% (συμμετέχοντες 20) «Δεν είναι βέβαιο». «Σύμφωνους» βρίσκει το 8,2% (συμμετέχοντες 6). Από την άλλη πλευρά με τις Σχολικές Μονάδες και τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (ΣΕΚ) (βλ. Πίνακα 31ε) «Συμφωνεί» το 43,8% (συμμετέχοντες 32) και «Απόλυτα Συμφωνεί» 16,4% (συμμετέχοντες 12). «δεν είναι βέβαιο» το 30,1% (συμμετέχοντες 22) ενώ το «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ Απολύτως» συγκέντρωσαν έκαστο 4,1% (συμμετέχοντες 3). Με τον ιδιωτικό τομέα (βλ. Πίνακα 31στ) στην επιμόρφωση «Δεν είναι βέβαιο» το 37% (συμμετέχοντες 27) ενώ «Διαφωνεί Απόλυτα» το 21,9% (συμμετέχοντες 16) και «Διαφωνεί» το 12,3% (συμμετέχοντες 9). Σε αυτούς που «Συμφωνούν» βρίσκεται το 17,8% (συμμετέχοντες 13) και το «Συμφωνώ Απολύτως» με 11% (συμμετέχοντες 8).



Εικόνα 28: Καταλληλότεροι Φορείς Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Τεχνικών ειδικοτήτων

Αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν θετικά στην επιμόρφωσή τους, τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα φαίνονται παρακάτω (Εικόνα 29). Συγκεκριμένα με τη Εισήγηση από τον επιμορφωτή (βλ. [Πίνακα 32α](#)) «Συμφωνεί» το 49,3% (συμμετέχοντες 36), «Δεν είναι Βέβαιο» το 30,1% (συμμετέχοντες 22) και «Συμφωνεί Απόλυτα» το 11% (συμμετέχοντες 8). Από την άλλη το 6,8% δείχνει να «Διαφωνεί» (συμμετέχοντες 5) και το 2,7% να «Διαφωνεί Απόλυτα» (συμμετέχοντες 2). Με τις Βιωματικές ενεργητικές μεθόδους (βλ. [Πίνακα 32β](#)) φαίνεται να «Συμφωνεί Απόλυτα» το 47,9% (συμμετέχοντες 35) και το 41,1% (συμμετέχοντες 30) επίσης να «Συμφωνεί». «Δεν είναι Βέβαιο» το 8,2% (συμμετέχοντες 6) ενώ «Διαφωνεί» το 2,7% (συμμετέχοντες 2). «Σύμφωνο» με 63% (συμμετέχοντες 46) το δείγμα ως προς την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών (βλ. [Πίνακα 32γ](#)). Επίσης «Απόλυτα Σύμφωνο» βρίσκεται το 21,9% (συμμετέχοντες 16). Το 11% (συμμετέχοντες 8) «Δεν είναι βέβαιο» ενώ τέλος το 2,7% (συμμετέχοντες 2) «Διαφωνεί Απόλυτα» και το 1,4% (συμμετέχοντες 1) «Διαφωνεί». Η συζήτηση προβλημάτων σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη / διαδικασία (βλ. [Πίνακα 32δ](#)) ήταν η επόμενη επιλογή. Το 53,4% «Συμφωνεί» (συμμετέχοντες 39) και το 31,5% (συμμετέχοντες 23) «Συμφωνεί Απόλυτα». «Δεν είναι βέβαιο» το 8,2% (συμμετέχοντες 6) ενώ τέλος «Διαφωνεί» το 4,1% (συμμετέχοντες 3) και «Διαφωνεί Απόλυτα» το 1,4%. Θετικοί στον συνδυασμό Θεωρίας και εφαρμογής δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου (βλ. [Πίνακα 32ε](#)) είναι οι εκπαιδευτικοί καθώς «Συμφωνούν Απόλυτα» 45,2% (συμμετέχοντες 33) και «Συμφωνούν» 42,5% (συμμετέχοντες 31). «Δεν είναι βέβαιο» το 8,2% (συμμετέχοντες 6) ενώ τέλος «Διαφωνεί» το 4,1% (συμμετέχοντες 3). Η πρακτική άσκηση πάνω στο αντικείμενο της επιμόρφωσης (βλ. [Πίνακα 32στ](#)) συγκέντρωσε «Συμφωνώ Απόλυτα» 52,1% (συμμετέχοντες 38) και «Συμφωνώ» 35,6% (συμμετέχοντες 26). «Δεν είναι βέβαιο» το 8,2% (συμμετέχοντες 6) ενώ «Διαφωνεί» το 2,7% (συμμετέχοντες 2). Απόλυτα διαφωνεί ένας εκπαιδευτικός (1,4%).

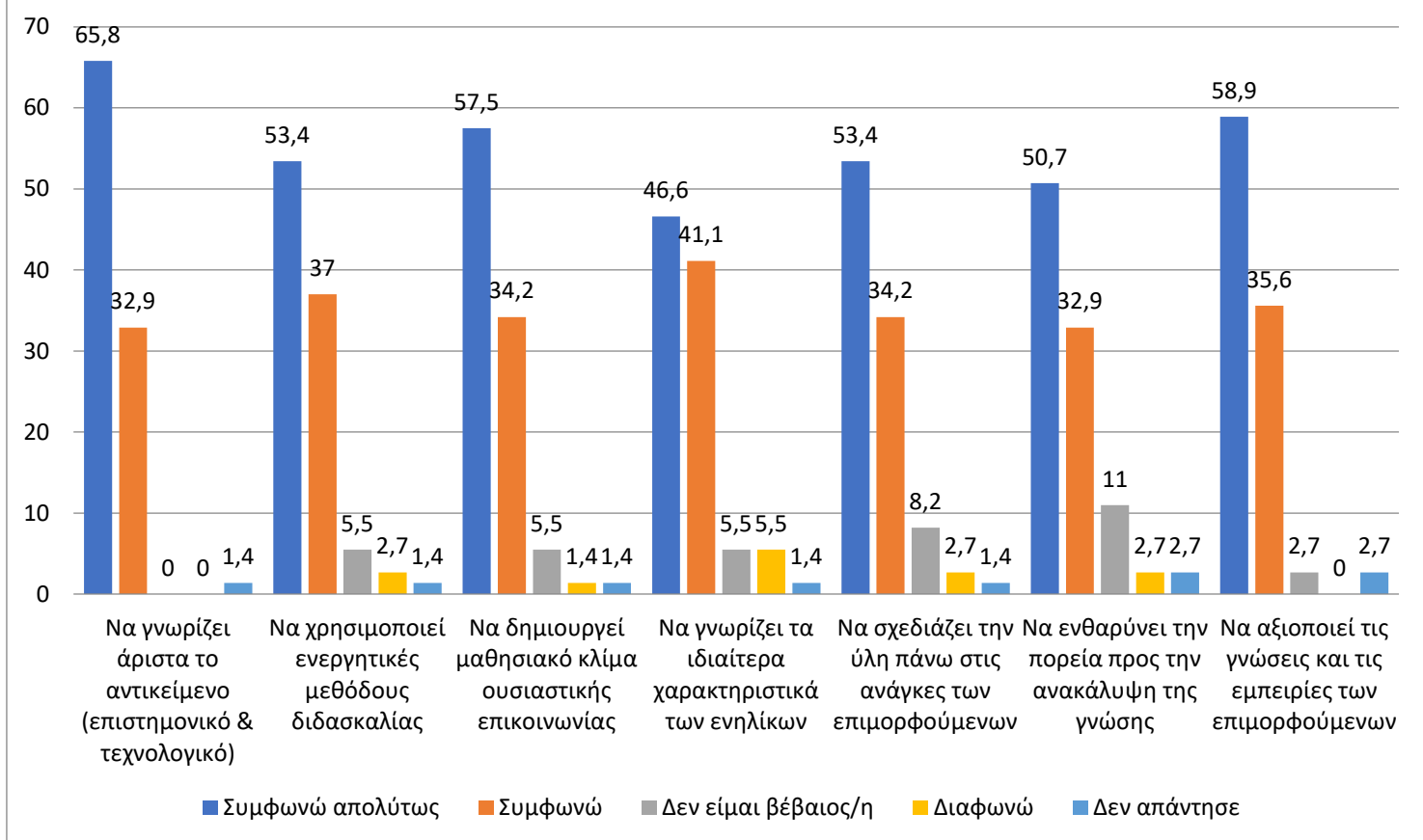


Εικόνα 29: Διδακτικές Μέθοδοι που βοηθούν στην επιμόρφωση

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του επιμορφωτή (Εικόνα 30), οι συμμετέχοντες απάντησαν όσον αφορά τις άριστες γνώσεις του σε επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο (βλ. [Πίνακα 33α](#)) ότι «Συμφωνεί Απολύτως» σε ποσοστό 65,8% (συμμετέχοντες 48) και το 32,9% ότι «Συμφωνεί» (συμμετέχοντες 24). Τέλος ένας εκπαιδευτικός του δείγματος δεν απάντησε. Στο να χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας (βλ. [Πίνακα 33β](#)) «Συμφωνεί Απόλυτα» το 53,4% (συμμετέχοντες 39) και «Συμφωνεί» το 37% (συμμετέχοντες 27). Ένα ποσοστό 5,5% (συμμετέχοντες 4) «Δεν είναι Βέβαιο» ενώ δύο εκπαιδευτικοί (2,7%) «Διαφωνούν». Με την δημιουργία μαθησιακού κλίματος ουσιαστικής επικοινωνίας (βλ. [Πίνακας 33γ](#)) «Συμφωνεί Απόλυτα» το 57,5% (συμμετέχοντες 42) και «Συμφωνεί» το 34,2% (συμμετέχοντες 25). Ένα ποσοστό 5,5% (συμμετέχοντες 4) «Δεν είναι Βέβαιο» ενώ ένας εκπαιδευτικός (1,4%) «Διαφωνεί» και ένας δεν απάντησε. Θετικό φαίνεται το δείγμα και στο χαρακτηριστικό του επιμορφωτή να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και του τρόπου μάθησής τους (βλ. [Πίνακα 33δ](#)) σε ποσοστά «Συμφωνώ Απόλυτα» 46,6% (συμμετέχοντες 34) και «Συμφωνώ» 41,1% (συμμετέχοντες 30). Ένα ποσοστό

5,5% (συμμετέχοντες 4) «Δεν είναι Βέβαιο» και το ίδιο ποσοστό (5,5%) συγκεντρώνει και το «Διαφωνώ». Με το να σχεδιάζει την ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες (βλ. [Πίνακας 33ε](#)), τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των επιμορφούμενων «Συμφωνεί Απόλυτα» το 53,4% (συμμετέχοντες 39) και «Συμφωνώ» 34,2% (συμμετέχοντες 25). Ένα ποσοστό 8,2% (συμμετέχοντες 6) «Δεν είναι Βέβαιο» ενώ δύο εκπαιδευτικοί (2,7%) «Διαφωνούν» και ένας δεν απάντησε. Επόμενο χαρακτηριστικό ήταν η ενθάρρυνση προς την ανακάλυψη της γνώσης (βλ. [Πίνακας 33στ](#)) με την οποία «Συμφωνεί Απόλυτα» το 50,7% (συμμετέχοντες 37) και «Συμφωνεί» το 32,9% (συμμετέχοντες 24). Ένα ποσοστό 11% (συμμετέχοντες 8) «Δεν είναι Βέβαιο» ενώ δύο εκπαιδευτικοί (2,7%) «Διαφωνούν» και άλλοι τόσοι δεν απάντησαν. Τέλος η αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των επιμορφούμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. [Πίνακας 33ζ](#)) βρίσκει «Απόλυτα Σύμφωνους» το 58,9% (συμμετέχοντες 43) και «Σύμφωνους» το 35,6% (συμμετέχοντες 26). Τέλος δύο εκπαιδευτικοί (2,7%) «Δεν είναι βέβαιοι» και το ίδιο ποσοστό (2,7%) δεν απάντησε κάτι.

Χαρακτηριστικά Επιμορφωτή

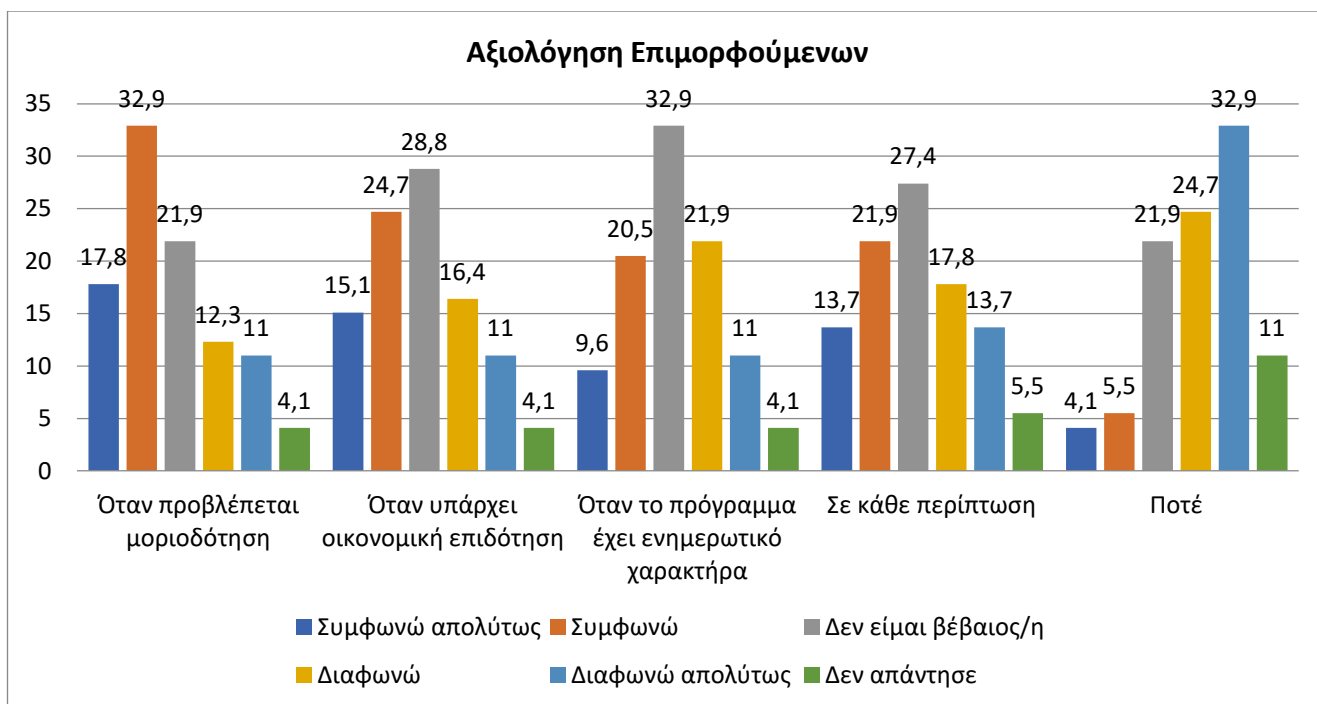


Εικόνα 30: Επιθυμητά Χαρακτηριστικά Επιμορφωτή

Το τελευταίο ερώτημα αφορούσε την άποψη των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων όσον αφορά τον βαθμό αξιολόγησης των επιμορφούμενων μετά τη παρακολούθηση ενός προγράμματος. (Εικόνα 31). Συγκεκριμένα με την αξιολόγησή τους όταν προβλέπεται μοριοδότηση (βλ. [Πίνακας 34α](#)) για την υπηρεσιακή τους ανέλιξη «Συμφωνεί» το 32,9% (συμμετέχοντες 24) και «Συμφωνεί Απόλυτα» το 17,8% (συμμετέχοντες 13) ενώ το 21,9% (συμμετέχοντες 16) «Δεν είναι βέβαιο». Από την άλλη «Διαφωνεί» το 12,3% (συμμετέχοντες 9) και «Διαφωνεί Απόλυτα» το 11% (συμμετέχοντες 8). Τέλος ένα 4,1% (συμμετέχοντες 3) δεν απάντησε. Στην αξιολόγηση των επιμορφούμενων όταν υπάρχει οικονομική επιδότηση (βλ. [Πίνακας 34β](#)) το 28,8% (συμμετέχοντες 21) «δεν είναι βέβαιο», το 24,7% (συμμετέχοντες 18) «Συμφωνεί» ενώ το 16,4% (συμμετέχοντες 12) «Διαφωνεί». Αυτοί που «Συμφωνούν Απόλυτα» βρίσκονται στο 15,1% (συμμετέχοντες 11) και αυτοί που «Διαφωνούν Απόλυτα» στο 11% (συμμετέχοντες 8). Τέλος πάλι το 4,1% (συμμετέχοντες 3) δεν απάντησε.

Στον [Πίνακα 34γ](#) συγκεντρώνονται ποσοστιαία οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση όταν το πρόγραμμα έχει ενημερωτικό χαρακτήρα. Αυτά δείχνουν ότι το 32,9% (συμμετέχοντες 24) «Δεν είναι βέβαιο», το 21,9% (συμμετέχοντες 16) «Διαφωνεί» ενώ το 20,5% (συμμετέχοντες 15) φαίνεται να «Συμφωνεί». Αντίθετοι απόλυτα είναι το 11% (συμμετέχοντες 8) ενώ απόλυτα σύμφωνοι είναι το 9,6% (συμμετέχοντες 7). Τέλος το 4,1% (συμμετέχοντες 3) δεν έδωσε κάποια απάντηση. Με την αξιολόγηση σε κάθε περίπτωση (βλ. [Πίνακα 34δ](#)) «Δεν είναι Βέβαιος/η» το 27,4% (συμμετέχοντες 20), το 21,9% (συμμετέχοντες 16) «Συμφωνεί» ενώ το 17,8% (συμμετέχοντες 13) φαίνεται να «Διαφωνεί». Τα 'απόλυτα' τόσο «Συμφωνώ» όσο και «Διαφωνώ» ισοβαθμούν με 13,7% (συμμετέχοντες 10). Τέλος το 5,5% (συμμετέχοντες 4) δεν έδωσε κάποια απάντηση.

Τελευταίο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς ήταν αν δεν πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση (βλ. [Πίνακα 34ε](#)) των επιμορφούμενων ποτέ μετά από τα προγράμματα που παρακολουθούν, στο οποίο το 32,9% (συμμετέχοντες 24) «Διαφωνεί Απόλυτως», το 24,7% (συμμετέχοντες 18) «Διαφωνεί» και το 21,9% «Δεν είναι βέβαιο» (συμμετέχοντες 16). Καμία απάντηση δεν έδωσε το 11% (συμμετέχοντες 8) ενώ αντίθετα «Συμφωνεί» το 5,5% (συμμετέχοντες 4) και «Συμφωνεί Απόλυτως» το 4,1% (συμμετέχοντες 3).



Εικόνα 31: Η Αξιολόγηση των Επιμορφούμενων είναι απαραίτητη μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

5.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων που διεξήχθησαν σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων για τις περιπτώσεις που υπήρχε στατιστική σημαντικότητα στη συσχέτιση των μεταβλητών. Για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών έγινε η χρήση του στατιστικού ελέγχου χ^2 (chi square test) ενώ για την σύγκριση μέσω έγινε χρήση ανάλυσης διακύμανσης (oneway ANOVA). Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε η τιμή $\alpha = 0.05$ (95% επίπεδο εμπιστοσύνης). Οι πίνακες για το σύνολο των συσχετίσεων που έγιναν με τα δημογραφικά παρατίθενται στα παραρτήματα (Παράρτημα V, Παράρτημα VI, Παράρτημα VII, Παράρτημα VIII). Επιπλέον έγινε για κάποιες μεταβλητές έλεγχος Mann-Whitney U που είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης δύο ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς τη διάμεση τιμή τους. Τέλος πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για τη διερεύνηση της σχέσης περισσότερων από δύο ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς τη διάμεση τιμή τους.

5.2.1 Συσχετίσεις απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου με το φύλο τους

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου με κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας των μεταβλητών χ^2 (chi square). Συγκεκριμένα ελέγχθηκαν οι ανάγκες επιμόρφωσης, η διάρκεια της επιμόρφωσης, οι τρόποι συμμετοχής καθώς και τα χαρακτηριστικά του επιμορφωτή σε σχέση με το φύλο. Ο έλεγχος αυτός έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα στη συσχέτιση των μεταβλητών καθώς σε όλες τις περιπτώσεις τα $p > 0.05$.

Στη συνέχεια, εφόσον το φύλο είναι μια κατηγορική μεταβλητή δύο επιπέδων εκτελέστηκε έλεγχος Mann-Whitney U. Συγκεκριμένα ελέγχθηκε ο βαθμός συσχέτισης των αναγκών επιμόρφωσης σε σχέση με το φύλο (βλ. Πίνακα 35, Παράρτημα VI). Παρακάτω (Πίνακας 1κ) μελετάμε τη συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων και τις ανάγκες που επηρεάζουν τη διάθεσή τους για επιμόρφωση. Ο έλεγχος U των Mann Whitney διαπίστωσε πως η ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός και οι εξελίξεις στο χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί – γονείς – μαθητές- κοινωνία) σχετίζονται ισχυρά στατιστικά σημαντικά ($U_1=340$, $U_2=347,5$, $p_{1,2} < 0,05$) από το φύλο. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου με τις υπόλοιπες μεταβλητές.

Test Statistics^a

	Η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο γνωστικό σας πεδίο.	Η ανάγκη σας για προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός.	Η μοριοδότηση για την υπηρεσιακή σας ανέλιξη.	Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.	Οι ελλείψεις σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα.	Οι εξελίξεις στο χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί – γονείς – μαθητές- κοινωνία).
Mann-Whitney U	461,500	340,000	487,000	464,000	398,000	347,500
Wilcoxon W	1164,500	1043,000	1190,000	1167,000	1101,000	1050,500
Z	-1,239	-2,881	-,882	-1,196	-2,061	-2,555
Asymp. Sig. (2-tailed)	,215	,004	,378	,232	,039	,011

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 1κ: Συσχέτιση μεταξύ φύλου και ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια έγινε ο έλεγχος U των Mann Whitney όσον αφορά την διάρκεια της επιμόρφωσης σε σχέση με το φύλο (βλ. [Πίνακας 36](#), Παράρτημα VI). Στον Πίνακα 2_κ φαίνεται ο έλεγχος μας, ο οποίος έδειξε ότι η μικρής διάρκειας επιμόρφωση σχετίζεται στατιστικά σημαντικά (U=395, p<0,05) με το φύλο των εκπαιδευτικών. Η μεγάλης διάρκειας επιμόρφωση δεν φαίνεται να εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το φύλο.

Test Statistics ^a		
	Μικρής διάρκειας επιμόρφωση, π.χ. 20- 60 ωρών	Μεγάλης διάρκειας επιμόρφωση άνω 100 ωρών
Mann-Whitney U	395,000	474,500
Wilcoxon W	1136,000	1215,500
Z	-2,065	-,992
Asymp. Sig. (2-tailed)	.039	,321

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 2κ: Συσχέτιση μεταξύ φύλου και Διάρκειας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Ακολούθησε ο έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ του τρόπου συμμετοχής στον σχεδιασμό μιας επιμόρφωσης με το φύλο (βλ. [Πίνακα 36](#), Παράρτημα VI). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3_κ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών (p>.05).

Test Statistics ^a					
	Μέσω προτάσεων στον Συντονιστή	Μέσω της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.	Μέσω των συνδικαλιστικών φορέων.	Μέσω των υπηρεσιακών παραγόντων (Σχολείο – Δευτεροβάθμια Δ/νση)	Μέσω προτάσεων στα ΠΕΚΕΣ – ΚΕΣΥ
Mann-Whitney U	559,000	527,000	562,500	515,500	565,000
Wilcoxon W	1024,000	992,000	1027,500	1256,500	1030,000
Z	-,147	-,377	-,097	-,721	-,065
Asymp. Sig. (2-tailed)	,883	,706	,923	,471	,948

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 3κ: Συσχέτιση τρόπου συμμετοχής στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης με το φύλο

Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου μας η οποία ελέγχθηκε ήταν τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι συμμετέχοντες να έχει ο επιμορφωτής σε σχέση με το φύλο (βλ. Πίνακα 37, Παράρτημα VI). Στον Πίνακα 4_κ φαίνεται πως ο έλεγχος U των Mann Whitney διαπίστωσε πως η χρησιμοποίηση ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας σχετίζεται στατιστικά σημαντικά ($U_1=405$, $p_1<0,05$) με το φύλο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των επιμορφούμενων αλλά και η ενθάρρυνση προς την ανακάλυψη της γνώσης σχετίζονται ισχυρά στατιστικά σημαντικά ($U_2=340$, $U_3=347,5$, $P_{2,3}<0,01$). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου με τις υπόλοιπες μεταβλητές.

Test Statistics ^a							
	Να γνωρίζει άριστα το αντικείμενο του σε επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο	Να χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας.	Να δημιουργεί μαθησιακό κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας.	Να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και τον τρόπο μάθησης τους	Να σχεδιάζει την ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των επιμορφούμενων	Να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες των επιμορφούμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία	Να ενθαρρύνει την πορεία προς την ανακάλυψη της γνώσης.
Mann-Whitney U	482,500	405,000	420,000	444,500	454,500	360,000	353,000
Wilcoxon W	1223,500	840,000	855,000	879,500	889,500	766,000	759,000
Z	-1,054	-2,075	-1,899	-1,481	-1,362	-2,613	-2,557
Asymp. Sig. (2-tailed)	,292	,038	,058	,139	,173	,009	,011

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 4κ: Συσχέτιση μεταξύ επιθυμητών χαρακτηριστικών επιμορφωτή και φύλου

5.2.2 Συσχετίσεις των απαντήσεων στις εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Η συσχέτιση της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με αρκετές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας με τον έλεγχο χ^2 (chi square) δεν έδειξε κάποια σημαντική συσχέτιση και για αυτόν τον λόγο δεν παρουσιάζουμε κάποιους πίνακες. Ο έλεγχος που έγινε στη συνέχεια για να εντοπίσουμε συσχετίσεις με την προϋπηρεσία ήταν ο έλεγχος U των Mann Whitney. Αναλυτικότερα, ελέγχθηκε ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε

μικροεπίπεδο σε σχέση με την προϋπηρεσία τους (βλ. [Πίνακας 38](#), Παράρτημα VII). Στον Πίνακα 5_κ φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($U=390$, $p<0.05$) της προετοιμασίας μιας μικρής ενότητας (μικροδιδασκαλία) με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Στο μακροεπίπεδο δεν εντοπίστηκε κάποια συσχέτιση.

Test Statistics^a

	Πόσο χρόνο αφιερώνετε στον προγραμματισμό (σχεδιασμό, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας;	Πόσο χρόνο αφιερώνετε στον προγραμματισμό (σχεδιασμό, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας / ώρας;
Mann-Whitney U	434,500	390,500
Wilcoxon W	687,500	1615,500
Z	-1,257	-1,950
Asymp. Sig. (2-tailed)	,209	,051

a. Grouping Variable: Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητά σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;

Πίνακας 5κ: Συσχέτιση χρόνου προετοιμασίας διδασκαλίας με την προϋπηρεσία

Η επόμενη εξαρτημένη μεταβλητή που ελέγξαμε ήταν ο βαθμός τον οποίο λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί των τεχνικών ειδικοτήτων τα Α.Π του υπουργείου για την στοχοθεσία, την διεξαγωγή της διδασκαλίας τους και την αξιολόγηση σε σχέση με την προϋπηρεσία τους (βλ. [Πίνακα 39](#), Παράρτημα VII). Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6_κ), δεν εντοπίζεται κάποια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών που μελετάμε.

Test Statistics^a

	Για τη διδασκαλία σας, σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τα Α.Π του Υπουργείου αναφορικά με τη στοχοθεσία;	Για τη διδασκαλία σας, σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τα Α.Π του Υπουργείου αναφορικά με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ;	Για τη διδασκαλία σας, σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τα Α.Π του Υπουργείου αναφορικά με την αξιολόγηση;
Mann-Whitney U	476,000	415,000	489,500
Wilcoxon W	1701,000	1640,000	1714,500
Z	-,835	-1,631	-,669
Asymp. Sig. (2-tailed)	,404	,103	,504

a. Grouping Variable: Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;

Πίνακας 6κ: Συσχέτιση βαθμού υπολογισμού Α.Π σε σχέση με την προϋπηρεσία

Η ερώτηση "Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω στοιχεία της διδασκαλίας σας" ήταν η επόμενη ερώτηση που συσχετίστηκε με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών (βλ. [Πίνακα 40](#), Παράρτημα VII). Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($U_1=358$, $P_1<0.05$) των μέσων διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα) με την προϋπηρεσία, καθώς και ισχυρά στατιστικά σημαντική σχέση ($U_2=320$, $P_2<0.05$) της αξιολόγησης της διδασκαλίας με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών (Πίνακας 7κ). Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις.

Test Statistics^a

	Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)	Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)	Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)	Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)	Στυλ διδασκαλίας (π.χ. ανταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)	Έλεγχος αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)
Mann-Whitney U	458,500	481,000	525,000	358,000	455,500	320,000
Wilcoxon W	1634,500	1657,000	778,000	1393,000	1583,500	573,000
Z	-,956	-,657	-,041	-1,951	-,860	-2,899
Asymp. Sig. (2-tailed)	,339	,511	,968	,051	,390	,004

a. Grouping Variable: Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;

Πίνακας 7κ: Συσχέτιση Στοιχείων διδασκαλίας με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Ακολούθησε ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με την προϋπηρεσία τους (βλ. [Πίνακα 41](#), Παράρτημα VII). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8κ, δεν εντοπίστηκε κάποια συσχέτιση στατιστικά σημαντική.

Test Statistics ^a			
	Την παιδαγωγική – διδασκτική σας κατάρτιση	Την επιστημονική και τεχνική σας κατάρτιση (θεωρητικό μέρος Α.Π)	Την επιστημονική και τεχνική σας κατάρτιση (εργαστηριακό μέρος Α.Π)
Mann-Whitney U	428,500	417,500	406,500
Wilcoxon W	1653,500	1642,500	1631,500
Z	-1,587	-1,655	-1,737
Asymp. Sig. (2-tailed)	,113	,098	,082

a. Grouping Variable: Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;

Πίνακας 8κ: Συσχέτιση Επιμορφωτικών αναγκών και προϋπηρεσίας

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πάνω στα προγράμματα επιμόρφωσης μας απασχόλησε αρκετά. Έγινε έλεγχος των επιλογών των θεμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την προϋπηρεσία τους. Συγκεκριμένα, αρχικά ελέγχθηκε η συσχέτιση μεταξύ γενικών θεμάτων επιμόρφωσης με την προϋπηρεσία (βλ. [Πίνακα 42](#), Παράρτημα VII), αλλά και των τεχνικών θεμάτων επιμόρφωσης με την προϋπηρεσία (βλ. [Πίνακα 43](#), Παράρτημα VII) των εκπαιδευτικών. Παρακάτω παρουσιάζονται αυτές οι συσχετίσεις (Πίνακας 9κ, Πίνακας 10κ). Από το σύνολο των μεταβλητών που μελετήθηκαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($U=339$, $p<0.05$) εμφάνισε η συμβουλευτική ή σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός σε σχέση με την προϋπηρεσία.

Test Statistics^a

	Γενική Διδακτική	Γενικά θέματα Ψυχολογίας	Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας	Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας	Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Συμβουλευτική ή- Σχολικός Επαγγελματίας Προσανατολισμός (ΣΕΠ)	Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα	Εκπαιδευτική πολιτική	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου
Mann-Whitney U	495,500	431,000	498,000	517,500	447,000	339,500	498,500	445,000	506,500
Wilcoxon W	748,500	1607,000	1674,000	770,500	700,000	1564,500	1674,500	1670,000	1731,500
Z	-,422	-,1280	-,394	-,139	-,1,214	-,2,315	-,383	-,1,202	-,415
Asymp. Sig. (2-tailed)	,673	,201	,693	,889	,225	,021	,702	,230	,678

a. Grouping Variable: Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;

Πίνακας 9κ: Γενικά θέματα επιμόρφωσης σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Test Statistics ^a						
	Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό	Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)	Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων	Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων	Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων	Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας
Mann-Whitney U	445,000	468,500	464,000	389,000	507,500	417,000
Wilcoxon W	698,000	721,500	717,000	642,000	1683,500	670,000
Z	-,1,279	-,851	-,910	-,1,848	-,274	-,1,527
Asymp. Sig. (2-tailed)	,201	,395	,363	,065	,784	,127

a. Grouping Variable: Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;

Πίνακας 10κ: Τεχνικά θέματα επιμόρφωσης σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Test Statistics ^a						
	Η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο γνωστικό σας πεδίο.	Η ανάγκη σας για προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός.	Η μοριοδότηση για την υπηρεσιακή σας ανέλιξη.	Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.	Οι ελλείψεις σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα.	Οι εξελίξεις στο χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί – γονείς – μαθητές-κοινωνία).
Mann-Whitney U	409,500	451,000	428,000	460,500	335,000	406,000
Wilcoxon W	1585,500	1627,000	1604,000	1636,500	1511,000	1534,000

Z	-1,581	-1,039	-1,300	-,889	-2,547	-1,494
Asymp. Sig. (2-tailed)	,114	,299	,193	,374	,011	,135

a. Grouping Variable: Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;

Πίνακας 11κ: Συσχέτιση Αναγκών επιμόρφωσης με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 11_κ παραπάνω μελετάμε τη συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων και τις ανάγκες που επηρεάζουν τη διάθεσή τους για επιμόρφωση (βλ. [Πίνακα 44](#)). Ο έλεγχος U των Mann Whitney διαπίστωσε πως η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο γνωστικό πεδίο, η ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός, η ανάγκη για μοριοδότηση στην υπηρεσιακή ανέλιξη, η ανάγκη να ανταποκριθούν στη είσοδο των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη και στις εξελίξεις στο χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί – γονείς – μαθητές- κοινωνία) δεν επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων. Ωστόσο, οι ελλείψεις σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, ως ανάγκη που επηρεάζει τη διάθεση για επιμόρφωση, παρουσιάζει ισχυρά στατιστικά σημαντική επιρροή από την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας (U=335, $p<0,05$).

Επόμενη συσχέτιση που μελετήθηκε ήταν ανάμεσα στη διάρκεια της επιθυμητής επιμόρφωσης και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (βλ. [Πίνακας 45](#), Παράρτημα VII). Ο έλεγχος U (Πίνακας 12_κ) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις συγκεκριμένες μεταβλητές.

	Μικρής διάρκειας επιμόρφωση, π.χ. 20- 60 ωρών	Μεγάλης διάρκειας επιμόρφωση άνω 100 ωρών
Mann-Whitney U	379,000	505,000
Wilcoxon W	1555,000	1681,000
Z	-1,972	-,298
Asymp. Sig. (2-tailed)	,049	,765

a. Grouping Variable: Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας,

πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;

Πίνακας 12κ: Συσχέτιση διάρκειας επιμόρφωσης και προϋπηρεσίας

Αναφορικά με τον τρόπο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης και την συσχέτιση του με την προϋπηρεσία τους (βλ. [Πίνακα 46](#), Παράρτημα VII), ο έλεγχος U των Mann Whitney έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά

σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήθηκαν καθώς $P > 0,05$ για κάθε συσχέτιση.

Test Statistics ^a					
	Μέσω προτάσεων στον Συντονιστή	Μέσω της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.	Μέσω των συνδικαλιστικών φορέων.	Μέσω των υπηρεσιακών παραγόντων (Σχολείο – Δευτεροβάθμια Δ/ση)	Μέσω προτάσεων στα ΠΕΚΕΣ – ΚΕΣΥ
Mann-Whitney U	513,000	482,500	476,500	519,500	526,000
Wilcoxon W	766,000	1658,500	1701,500	1744,500	779,000
Z	-,350	-,611	-,812	-,259	-,171
Asymp. Sig. (2-tailed)	,726	,541	,417	,796	,864

a. Grouping Variable: Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;

Πίνακας 13κ: Συσχέτιση του Σχεδιασμού της επιμόρφωσης και της προϋπηρεσίας

5.2.3 Συσχετίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου με τις σπουδές τους

Η επόμενη μεταβλητή που θέλαμε να συσχετίσουμε με κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν οι σπουδές που έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτή την περίπτωση λόγω του ότι η μεταβλητή μας αυτή είναι κατηγορική, μεγαλύτερη των δύο επιπέδων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος U, καθώς επίσης και ο Kruskal Wallis. Συγκεκριμένα ελέγξαμε τα στοιχεία της διδασκαλίας που θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί καθώς και τα «θέματα επιμόρφωσης (γενικά και τεχνολογικά)» που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν σε σχέση με τις «σπουδές» τους (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ - ΑΣΠΑΙΤΕ, Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό).

Όσον αφορά τα «στοιχεία διδασκαλίας» που θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη «παιδαγωγική /ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ» (βλ. [Πίνακα 47](#), Παράρτημα VIII).

Test Statistics ^a						
	Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)	Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)	Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)	Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)	Στυλ διδασκαλίας (π.χ. αυταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)	Έλεγχος αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)
Mann-Whitney U	237,500	242,500	329,000	246,500	275,500	310,500
Wilcoxon W	303,500	308,500	2159,000	1957,500	341,500	388,500
Z	-1,603	-1,541	-,017	-,803	-,861	-,794
Asymp. Sig. (2-tailed)	,109	,123	,986	,422	,389	,427

a. Grouping Variable: Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ

Πίνακας 14κ: Συσχέτιση στοιχείων διδασκαλίας με τις σπουδές (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ - ΑΣΠΑΙΤΕ)

Στον πίνακα 14κ, μελετάμε τη συσχέτιση ανάμεσα στο πόσο σημαντικά θεωρούν οι συμμετέχοντες τα «στοιχεία της διδασκαλίας» σε σχέση με την «παιδαγωγική τους κατάρτιση». Σύμφωνα με τον έλεγχο U των Mann Whitney δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές.

Στη συνέχεια έγινε αναζήτηση της συσχέτισης μεταξύ των «σημαντικών στοιχείων διδασκαλίας» με το «δεύτερο πτυχίο» των συμμετεχόντων (βλ. Πίνακα 48, Παράρτημα VIII). Ο έλεγχος Kruskal Wallis (Πίνακας 15κ) ανάμεσα στα στοιχεία της διδασκαλίας που θεωρούν σημαντικά οι συμμετέχοντες και την κατοχή δεύτερου πτυχίου δε σχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Test Statistics ^{ab}						
	Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)	Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)	Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)	Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)	Στυλ διδασκαλίας (π.χ. αυταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)	Έλεγχος αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)
Chi-Square	5,656	1,661	3,237	3,543	,972	4,689
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,226	,798	,519	,471	,914	,321

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ

Πίνακας 15κ: Συσχέτιση στοιχείων διδασκαλίας με τις σπουδές (Δεύτερο Πτυχίο)

Ανάλογο αποτέλεσμα είχε και η αντιπαραβολή των «στοιχείων της διδασκαλίας» με την «κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος» (βλ. Πίνακα 49, Παράρτημα VIII). Όπως

φαίνεται και στον Πίνακα 16κ δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Test Statistics^{a,b}

	Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)	Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)	Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)	Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)	Στυλ διδασκαλίας (π.χ. αυταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)	Έλεγχος αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)
Chi-Square	6,903	2,530	2,026	1,427	5,263	3,556
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,141	,639	,731	,840	,261	,469

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Πίνακας 16κ: Συσχέτιση στοιχείων διδασκαλίας με τις σπουδές (Μεταπτυχιακό Δίπλωμα)

Όσον αφορά τη σχέση του «διδασκτορικού τίτλου σπουδών» με τα «στοιχεία διδασκαλίας», τα οποία θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί (βλ. [Πίνακα 50](#), Παράρτημα VIII) έγινε έλεγχος Kruskal Wallis ο οποίος έδειξε ότι δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήσαμε (Πίνακας 17κ).

Test Statistics^{a,b}

	Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)	Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)	Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)	Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)	Στυλ διδασκαλίας (π.χ. αυταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)	Έλεγχος αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)
Chi-Square	5,268	2,440	2,800	1,860	1,597	1,079
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,072	,295	,247	,394	,450	,583

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Διδακτορικό Δίπλωμα

Πίνακας 17κ: Συσχέτιση στοιχείων διδασκαλίας με τις σπουδές (Διδακτορικό Δίπλωμα)

Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συσχέτισης μεταξύ των θεμάτων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση σε σχέση με τα πτυχία τους. Αρχικά μελετήσαμε τη σχέση της «παιδαγωγικής» (ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ) κατάρτισης σε σχέση με τα «γενικά θέματα επιμόρφωσης» (βλ. [Πίνακα 51](#), Παράρτημα VIII), καθώς και με τα «τεχνικά θέματα επιμόρφωσης» (βλ. [Πίνακα 52](#), Παράρτημα

VIII). Στην πρώτη περίπτωση, της συσχέτισης δηλαδή της «παιδαγωγικής» με τα «γενικά θέματα επιμόρφωσης», όπως βλέπουμε στον Πίνακα 18κ υπάρχει μια ασθενής στατιστικά σημαντική συσχέτιση καθώς το p value είναι στο 0,052 (οριακό).

Test Statistics ^a									
	Γενική Διδακτική	Γενικά θέματα Ψυχολογίας	Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας	Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας	Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Συμβουλευτική- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)	Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα	Εκπαιδευτική πολιτική	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου
Mann-Whitney U	270,000	286,000	302,500	322,500	319,000	280,500	230,500	239,500	249,500
Wilcoxon W	2040,000	364,000	380,500	400,500	397,000	2050,500	2000,500	2069,500	2079,500
Z	-1,322	-1,090	-,821	-,505	-,659	-1,166	-1,944	-1,869	-1,716
Asymp. Sig. (2-tailed)	,186	,276	,412	,614	,510	,244	,052	,062	,086

a. Grouping Variable: Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ

Πίνακας 18κ: Συσχέτιση Γενικών Θεμάτων Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ - ΑΣΠΑΙΤΕ)

Στην περίπτωση, της συσχέτισης της «παιδαγωγικής» με τα «τεχνικά θέματα επιμόρφωσης», όπως βλέπουμε στον Πίνακα 19κ υπάρχει μία ισχυρά στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($U_1=192,5$, $p_1<0,01$) και δύο στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ($U_2=219,5$, $U_3=235$, $P_{2,3}<0,05$). Συγκεκριμένα ισχυρή συσχέτιση εντοπίστηκε στα «νέα επιστημονικά – τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας» που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη) με τις «παιδαγωγικές σπουδές» και επιπλέον στατιστικά σημαντικές ήταν οι σχέσεις των «θεμάτων αξιοποίησης των ΤΠΕ στην διδασκαλία» και της «απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας σε χώρους εργασίας» με τις «παιδαγωγικές σπουδές».

Test Statistics^a

	Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό	Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)	Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων	Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων	Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων	Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας
Mann-Whitney U	271,500	192,500	260,000	240,000	219,500	235,000
Wilcoxon W	2101,500	1962,500	2030,000	2010,000	1989,500	2005,000
Z	-1,457	-2,785	-1,617	-1,840	-2,176	-1,988
Asymp. Sig. (2-tailed)	,145	,005	,106	,066	,030	,047

a. Grouping Variable: Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ

Πίνακας 19κ: Συσχέτιση Τεχνικών Θεμάτων Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ - ΑΣΠΑΙΤΕ)

Ακολούθησε έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στα «θέματα επιμόρφωσης» και του «δεύτερου πτυχίου». Αρχικά ελέγχθηκε ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ «γενικών θεμάτων επιμόρφωσης» με το «δεύτερο πτυχίο» (βλ. [Πίνακα 53](#), Παράρτημα VIII). Στον Πίνακα 20_κ φαίνεται ότι ο έλεγχος Kruskal Wallis έδειξε ότι δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Test Statistics^{a,b}

	Γενική Λιδακτική	Γενικά θέματα Ψυχολογίας	Σύγχρονες μαθητοκεντρικ ές μέθοδοι διδασκαλίας	Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας	Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα	Εκπαιδευτική πολιτική	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	Συμβουλευτική– Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)
Chi-Square	1,824	2,410	3,353	2,420	3,091	3,051	2,604	1,054	3,191
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,768	,661	,501	,659	,543	,549	,626	,902	,526

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ

Πίνακας 20κ: Συσχέτιση Γενικών Θεμάτων Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Δεύτερο Πτυχίο)

Στη συνέχεια ελέγχθηκε ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ «τεχνικών θεμάτων επιμόρφωσης» με το «δεύτερο πτυχίο» (βλ. [Πίνακα 54](#), Παράρτημα VIII). Στον Πίνακα 21_κ φαίνεται ότι ο έλεγχος Kruskal Wallis έδειξε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Test Statistics^{ab}

	Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό	Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)	Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων	Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων	Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων	Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας
Chi-Square	1,997	3,887	4,985	3,971	1,456	4,696
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,736	,422	,289	,410	,834	,320

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ

Πίνακας 21κ: Συσχέτιση Τεχνικών Θεμάτων Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Δεύτερο Πτυχίο)

Επόμενος έλεγχος συσχέτισης που έγινε ήταν αυτός ανάμεσα στα «θέματα επιμόρφωσης» και του «μεταπτυχιακού». Αρχικά ελέγχθηκε ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ «γενικών θεμάτων επιμόρφωσης» με το «μεταπτυχιακό» (βλ. [Πίνακα 55](#), Παράρτημα VIII) και στη συνέχεια ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ «τεχνικών θεμάτων επιμόρφωσης» με το «μεταπτυχιακό» (βλ. [Πίνακα 56](#), Παράρτημα VIII). Στους Πίνακες 22_κ και 23_κ που ακολουθούν φαίνεται ότι μετά τον έλεγχο Kruskal Wallis δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Test Statistics^{ab}

	Γενική Διδακτική	Γενικά θέματα Ψυχολογίας	Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας	Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας	Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα	Εκπαιδευτική πολιτική	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	Συμβουλευτική- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)
Chi-Square	2,712	3,016	8,052	4,537	2,459	2,738	1,461	3,286	1,150
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,607	,555	,090	,338	,652	,603	,834	,511	,886

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Πίνακας 22κ: Συσχέτιση Γενικών Θεμάτων Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Μεταπτυχιακό)Test Statistics^{ab}

	Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό	Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)	Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων	Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων	Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων	Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας
Chi-Square	2,667	9,004	4,378	2,234	5,899	1,599
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,615	,061	,357	,693	,207	,809

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Πίνακας 23κ: Συσχέτιση Τεχνικών Θεμάτων Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Μεταπτυχιακό)

Ο τελευταίος έλεγχος συσχέτισης που έγινε αφορούσε την σχέση του «διδαστορικού διπλώματος» με τα «θέματα επιμόρφωσης». Συγκεκριμένα αρχικά ελέγχθηκε ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ «γενικών θεμάτων επιμόρφωσης» και «κατοχής διδαστορικού διπλώματος» (βλ. Πίνακα 57, Παράρτημα VIII) και στη συνέχεια ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ «τεχνικών θεμάτων επιμόρφωσης» με την «κατοχή διδαστορικού διπλώματος» (βλ. Πίνακα 58, Παράρτημα VIII). Στους Πίνακες 24_κ και

25_κ που ακολουθούν φαίνεται ότι μετά τον έλεγχο Kruskal Wallis δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Test Statistics^{ab}

	Γενική Διδακτική	Γενικά θέματα Ψυχολογίας	Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας	Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας	Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα	Εκπαιδευτική πολιτική	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	Συμβουλευτική-Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)
Chi-Square	,712	,695	,649	,032	1,430	,434	,265	,507	,406
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,700	,707	,723	,984	,489	,805	,876	,776	,816

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Διδακτορικό Δίπλωμα

Πίνακας 24κ: Συσχέτιση Γενικών Θεμάτων Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Διδακτορικό Δίπλωμα)

Test Statistics^{ab}

	Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό	Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)	Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων	Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων	Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων	Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας
Chi-Square	,716	1,514	1,465	,012	2,513	1,173
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,699	,469	,481	,994	,285	,556

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Διδακτορικό Δίπλωμα

Πίνακας 25κ: Συσχέτιση Τεχνικών Θεμάτων Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Διδακτορικό Δίπλωμα)

Κεφάλαιο 6^ο – Ερμηνεία αποτελεσμάτων- Συμπεράσματα- Προτάσεις

Το παρόν κεφάλαιο ξεκινά με τη συζήτηση όπου παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και γίνεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων με την βιβλιογραφία όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας βάση των ερευνητικών ερωτημάτων και τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

6.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως αντικείμενο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων β/θμιας εκπαίδευσης του ν. Ρεθύμνου σχετικά με τη *διδασκτική των μαθημάτων και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες*. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιμόρφωση που έχουν λάβει και τον βαθμό ικανοποίησής τους, τη σύνδεση της επιμόρφωσής τους με την πρόοδο των μαθητών, τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες τους, τις απόψεις για την μορφή, τη διάρκεια, τη χρονική περίοδο και γενικότερα τον σχεδιασμό και την οργάνωση της επιμόρφωσης που επιθυμούν:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Τ.Ε) για τη διδασκτική των επαγγελματικών μαθημάτων.

Η πρώτη προσέγγιση στην άποψη των εκπαιδευτικών μέσω μιας ανοιχτού τύπου ερώτησης για το «Τι σημαίνει για σας Διδασκτική Επαγγελματικών Μαθημάτων» έδειξε τη σύγχυση για το ορισμό της, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (23,3%) δεν έδωσε καμία απάντηση και επιπλέον υπήρχαν πολλές διαφορετικές απαντήσεις πάνω στο ερώτημα που τέθηκε. Αυτό πιθανότατα μπορεί να δείχνει άγνοια του ορισμού ή ακόμα απροθυμία συμμετοχής στην έρευνα σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ή δυσκολία ν' απαντήσουν σε μια τόσο γενική έννοια. Η στενή σχέση μεταξύ διδασκαλίας, διδακτικής, γενικής διδακτικής, διδακτικής επαγγελματικών μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2005) είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή χωρίς συστηματική έρευνα της βιβλιογραφίας από τους εκπαιδευτικούς. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών συνδύασαν την θεωρία με την πράξη, την διδασκαλία εξειδικευμένων μαθημάτων και μετάδοση γνώσεων στους μελλοντικούς επαγγελματίες καθώς και την διδασκαλία στα ΕΠΑ.Λ που έρχεται σε

συμφωνία με τους (Πλαγιανάκο, 2002 · Καψάλη & Νημά, 2015). Τέλος ένα μέρος των εκπαιδευτικών συνέδεσε τη Διδακτική με τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (τρόποι, μέθοδοι, μέσα), (Χατζηδήμου, 2012 · Ματσαγγούρας, 2005).

Αναφορικά με τον χρόνο που αφιερώνουν στον προγραμματισμό (σχεδιασμό, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας τους το μεγαλύτερο ποσοστό ξοδεύει «μέτριο» χρόνο τόσο στο μακροεπίπεδο όσο και στο μικροεπίπεδο, δείχνοντας έτσι ότι δεν αδιαφορεί για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας αλλά δεν δίνει και τον καλύτερο του εαυτό. Ένα μικρό ποσοστό ξοδεύει πολύ και πάρα πολύ χρόνο στον σχεδιασμό τόσο μεγάλων όσο και μικρών ενοτήτων που έρχεται σε συμφωνία με την βιβλιογραφία (Πλαγιανάκο, 2002). Πιθανότατα το μέτρια να κρύβει και μια προσπάθεια (εφόσον ο ερευνητής είναι συνάδελφος τους) απόκρυψης του πραγματικού χρόνου που αφιερώνεται στον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Στο συγκεκριμένο ερώτημα εντοπίστηκε και μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον σχεδιασμό μια μικρής διδακτικής ενότητας με την προϋπηρεσία, το οποίο δείχνει ότι με την πάροδο των ετών ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί μειώνεται, κάτι που έρχεται σε αντιδιαστολή με τις γνώσεις τους για την διδακτική όπως φάνηκε προηγουμένως.

Όσο αναφορά τον βαθμό που λαμβάνουν υπόψη τους τα αναλυτικά προγράμματα (Α.Π) του Υπουργείου Παιδείας σε σχέση με τη στοχοθεσία, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιοποιούν σε έντονο βαθμό (74%) τα ΑΠ για την στοχοθεσία των μαθημάτων τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τις έρευνες και τις προτάσεις που είδαμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Cedefop, 2014 · Πλαγιανάκος, 2002), ενώ αντίθετα υπάρχει μια μέση κατάσταση τόσο στην διεξαγωγή όσο και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας τους. Συγκεκριμένα, στη διεξαγωγή της διδασκαλίας «μέτρια» λαμβάνουν υπόψη το 43,8% με το υπόλοιπο ποσοστό να μοιράζεται ισάξια στο πολύ και στο λίγο, κάτι που είναι ακόμα πιο έντονο στην αξιολόγηση καθώς «μέτρια» απαντά το 53,4%. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει μια ταύτιση στον μέτριο χρόνο που αφιερώνεται στον σχεδιασμό και την οργάνωση μιας διδακτικής ενότητας με την χρήση των Α.Π που πιθανότατα δείχνει μια "μέτρια" αντιμετώπιση αυτού του σημαντικού παράγοντα από τους εκπαιδευτικούς τεχνικών ειδικοτήτων.

Ο βαθμός σημαντικότητας κάποιων στοιχείων της διδασκαλίας τους (οργάνωση της διδασκαλίας, η πορεία, οι μορφές, τα μέσα, το στυλ διδασκαλίας, έλεγχος αποτελέσματος) έδειξαν να παίζουν σημαντικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκέντρωσαν σε όλες τις περιπτώσεις υψηλά

ποσοστά (60-80%). Συγκεκριμένα το υψηλότερο ποσοστό συγκέντρωσε το «στυλ διδασκαλίας» με περίπου 80% και το λιγότερο «ο έλεγχος της διδασκαλίας / αξιολόγηση» (ποσοστό). Επιπλέον ο έλεγχος Mann Whitney έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα «μέσα διδασκαλίας» τόσο σύγχρονα όσο και παραδοσιακά αλλά και στην «αξιολόγηση της διδασκαλίας» με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Οι δύο αυτές μεταβλητές φαίνεται να επηρεάζονται όσο περνούν τα χρόνια των εκπαιδευτικών.

Τέλος, στην ανοιχτού τύπου ερώτηση «Τι σημαίνει για εσάς αποτελεσματική διδασκαλία», το 80% περίπου των εκπαιδευτικών έδωσε πολύ σημαντικές απαντήσεις με κυρίαρχες την «επίτευξη των διδακτικών στόχων», την «κατάκτηση γνώσεων» (γνωστική ανάπτυξη των μαθητών) (Χατζηδήμου, 2012 · Ματσαγγούρας, 2005), την «ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές», την ενεργοποίησή τους", την «ενεργή συμμετοχή» τους" (Πλαγιανάκο, 2002 · Καψάλη και Νημά, 2015 · Hotaman, 2010). Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν ένα έντονο ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών τόσο για την διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας όσο και για τους ίδιους τους μαθητές. Δυσάρεστη αίσθηση αφήνει ένα 19,2% των εκπαιδευτικών που δεν έδωσαν καμία απάντηση στην συγκεκριμένη ερώτηση. Πιθανότατα αυτό δείχνει μια συνολική απροθυμία στην απάντηση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων που ίσως συνέβαλε και ο μεγάλος αριθμός των ερωτημάτων στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Ερευνητικό ερώτημα 2: Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας τεχνικών ειδικοτήτων (Τ.Ε) για την επιμόρφωση που έχουν λάβει μέχρι σήμερα και τον βαθμό ικανοποίησής τους.

Όπως φαίνεται στην έρευνά μας, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων έχει λάβει κάποιας μορφής επιμόρφωση, χαρακτηριστικό το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Παπαναούμ, 2005 · Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015). Όσο αναφορά τη θεματολογία της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει μια σταθερή, συνεχής μορφή επιμόρφωσης που να καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τόσο σε παιδαγωγικά θέματα όσο και σε θέματα γνωστικού αντικείμενου (Παπαναούμ, 2005 · Βιτσιλάκη, 2004).

Στη συνέχεια αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από τις επιμορφώσεις που έχουν λάβει έως σήμερα ένα μεγάλο ποσοστό (μεγαλύτερο του 50%) φαίνεται να

μην είναι ευχαριστημένο, αποτέλεσμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Βεργίδης, 2012 · Βιτσιλάκη, 2004 · Καλογρίδη, 2006 · Καρράς & Οικονομίδης, 2015 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Π.Ι, 2011).

Ερευνητικό ερώτημα 3: Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Τ.Ε) για την σύνδεση της επιμόρφωσής τους με την πρόοδο των μαθητών.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνου, ένα μεγάλο ποσοστό (75%) θεωρεί ότι η επιμόρφωσή τους θα βελτιώνει (πολύ, 51,5% ως και πάρα πολύ 23,5%) το επίπεδο των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ με σκοπό την άμεση σχέση τους, στη συνέχεια, με την αγορά εργασίας. Αξίζει στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί Τ.Ε πιστεύουν ότι τα θεωρητικά μαθήματα του Α.Π δεν συνδέονται με την σύγχρονη τεχνολογία, καθώς επίσης και με την αγορά εργασίας των εκάστοτε αντικειμένων (Spöttl & Windelband, 2013). Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι θεωρούν τον εργαστηριακό εξοπλισμό ανεπαρκή όσο αναφορά την σύγχρονη τεχνολογία και την δυνατότητα που δίνουν στους μαθητές να έχουν μια σαφή εικόνα της αγοράς εργασίας μέσω των ασκήσεων που προσφέρουν. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη όπου η επαγγελματική εκπαίδευση απευθύνεται συνήθως σε μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων, με μαθησιακά κενά που συνήθως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τα ενεργοποιήσουν, να εντοπίσουν τα ενδιαφέροντά τους που συνήθως ταιριάζουν με την μελλοντική τους επιθυμία για ενασχόληση, ώστε να αυξήσουν το επίπεδό τους, έστω και σαν επαγγελματίες (Π.Ι, 2009 · Lucas, Spencer & Claxton, 2012).

Ερευνητικό ερώτημα 4: Να εντοπιστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας (Τ.Ε) όσον αφορά το περιεχόμενο και τα κίνητρα συμμετοχής σε μια επιμόρφωση.

Όσο αναφορά τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τεχνολογικών ειδικοτήτων το ερώτημα είχε χωριστεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες, αυτή των γενικών θεμάτων επιμόρφωσης και σε αυτή της επιμόρφωσης σε τεχνικά θέματα. Τα αποτελέσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης σε γενικά θέματα δείχνουν το μεγάλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σε όλες τις θεματικές ενότητες. Αυτές που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτιμήσεων είναι τα ειδικά παιδαγωγικά θέματα (διαχείριση σχολικής τάξης, πειθαρχία στην τάξη, παραβατικότητα, μαθησιακές

δυσκολίες, διαχείριση συγκρούσεων κ.α.), για τα οποία έχουν κάνει λόγο οι Κατσαρού & Δεδούλη, (2008) και ο ΟΕΠΕΚ (2008α) αλλά από την άλλη έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Βιτσιλάκη (2004) όπου τα αποτελέσματα έδειχναν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να προβληματίζονται από τα θέματα αντιμετώπισης ειδικών συμπεριφορών στην τάξη. Επιπλέον έντονη είναι και η ανάγκη για τα γενικά θέματα ψυχολογίας (Καρράς & Οικονομίδης, 2015), καθώς και οι σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας (Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015 · Ο.Ε.Π.Ε.Κ, 2008 · Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009) ανάγκες που διαπιστώθηκαν και από τις προηγούμενες σχετικές έρευνες.

Οι στατιστικοί έλεγχοι που έγιναν φανέρωσαν επίσης στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επιλογής του θέματος της Συμβουλευτικής – Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Ίσως όσο περνούν τα χρόνια οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι η έλλειψη γνώσεων συμβουλευτικής και σχολικού προσανατολισμού οδηγεί τους μαθητές της τεχνικής εκπαίδευσης σε λανθασμένες επιλογές ως αναφορά το μέλλον τους (Ο.Ε.Π.Ε.Κ, 2007).

Σχετικά με τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση πάνω σε τεχνικά ζητήματα η έρευνά μας έδειξε ότι είναι αυξημένες για τεχνική επιμόρφωση, καθώς όλες οι κατηγορίες συγκέντρωσαν υψηλό ενδιαφέρον σε ποσοστά (70 – 90%). Συγκεκριμένα οι κατηγορίες που παρατηρείται η υψηλότερη ζήτηση είναι τα νέα επιστημονικά – τεχνικά αντικείμενα (γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια), η στοχευμένη επιμόρφωση για διδασκαλία εργαστηριακών μαθημάτων του Α.Π, καθώς επίσης και η απόκτηση εμπειρίας και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών σε πραγματικούς χώρους εργασίας με την μορφή μαθητείας και πρακτικής άσκησης. Η έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών Τ.Ε για επιμόρφωση κυρίως πάνω στο γνωστικό αντικείμενο και ειδικότερα στο εργαστηριακό του μέρος επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Ανδρής, 2015 · Λαγουδάκος, & Καραγεώργος, 2014 · Πάγκαλος, 2010 · Pantazis & Sakelariou, 2011 · Mullens, Murnane & Willett, 1996 · Loewenberg-Ball & Williamson-McDiarmid, 1990 · Wineburg, 2015). Επιπλέον, στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας, που αφορούσαν στα τεχνικά θέματα επιμόρφωσης, εντοπίστηκε ο μεγαλύτερος αριθμός συσχετίσεων. Συγκεκριμένα οι σπουδές (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ - ΑΣΠΑΙΤΕ) βρέθηκαν να συνδέονται στατιστικά σημαντικά με τις βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις, τα νέα τεχνικά αντικείμενα καθώς επίσης και με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία τεχνικών μαθημάτων αλλά και την απόκτηση εμπειρίας σε πραγματικούς

χώρους εργασίας. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από τις ΣΕΛΕΤΕ –ΑΣΠΑΙΤΕ δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην διδακτική των επαγγελματικών μαθημάτων και τη σύνδεσή της με την πρακτική (εργαστηριακή) άσκησή της.

Όσον αναφορά στα κίνητρα των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στις ανάγκες οι οποίες τους επηρεάζουν για συμμετοχή σε μία επιμόρφωση, ως πολύ σημαντική καταγράφεται η ανάγκη του εκπαιδευτικού για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη τα οποία έρχονται σε συμφωνία με τα εσωτερικά κίνητρα βελτίωσης που έχουν αναδειχθεί σε προηγούμενες έρευνες (Rogers, 1999 · Δημακόπουλος, 2008 · Ηλιοπούλου, 2015). Επιπλέον ίσως να αναδεικνύεται το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να αναζητούν την προσωπική τους εξέλιξη αλλά και των μόνιμων που αντιμετωπίζουν με φόβο πιθανή αξιολόγηση. Ο έλεγχος Mann Whitney έδειξε, επίσης ότι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη συνδέεται άμεσα με το φύλλο των ερωτώμενων.

Η διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών ΤΕ του δείγματός μας για επιμόρφωση φάνηκε επίσης να πηγάζει από την ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο γνωστικό αντικείμενο (Ο.Ε.Π.Ε.Κ, 2007). Το αποτέλεσμα αυτό συνδέεται άμεσα με το προηγούμενο ερώτημα και τη διάθεση των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων για επιμόρφωση κυρίως σε τεχνικής φύσεως θέματα. Τρίτη σε σειρά έρχεται η ανάγκη κάλυψης και παρακολούθησης της εισόδου νέων τεχνολογιών στην διδακτική πράξη που πιθανόν δυσκολεύει ακόμα τους εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας μας συμπίπτουν με άλλη διπλωματική (Τζαμαρά, 2017) αλλά φαίνεται μέσα σε δύο χρόνια να διαφοροποιείται η θέση και το ποσοστό που καταλαμβάνει η ανάγκη προσωπικής εξέλιξης καθώς από την τρίτη θέση που βρισκόταν τώρα εμφανίζεται πρώτη στις προτιμήσεις.

Ο έλεγχος Mann Whitney για τυχόν συσχετίσεις έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου με την ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικού καθώς επίσης και με τις εξελίξεις στο χώρο του σχολείου. Τέλος, ισχυρή στατιστικά σημαντική συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ των ελλείψεων σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα και την προϋπηρεσία των εν λόγω εκπαιδευτικών. Αυτή η παράμετρος πιθανόν να ερμηνεύει την αδυναμία εκ μέρους της Πολιτείας μιας διαρκούς και κατάλληλα οργανωμένης μορφής επιμόρφωσης (Αναστασιάδης, 2011).

Ερευνητικό ερώτημα 5: Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Τ.Ε) για την μορφή, τη διάρκεια και τη χρονική περίοδο της επιμόρφωσής τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι μορφές τις οποίες προτιμούν να έχει η επιμόρφωσή τους είναι αρχικά με τη μορφή σεμιναρίων υπό την ευθύνη κάποιου τριτοβάθμιου ιδρύματος (ΑΕΙ / ΤΕΙ). Θεωρούν, επίσης, κατάλληλη την περιοδική και επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση με απαλλαγή από τα καθήκοντα (Μπάμπλας, 2012) δείχνοντας για ακόμα μια φορά την διάθεση των εκπαιδευτικών για σταθερή και διαρκή επιμόρφωση. Τέλος, φαίνεται να αντιμετωπίζουν θετικά την ενδοσχολική επιμόρφωση ή τη δημιουργία εργαστηριακών κέντρων, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει τις απαιτήσεις πολλών εκπαιδευτικών εδώ και πολλά χρόνια. (Κότσιφας, 2010 · ΟΕΠΕΚ, 2008^α · Πάγκαλος, 2010).

Έκπληξη αποτέλεσε το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων για την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση, με την οποία δεν φαίνεται να συμφωνούν πλέον όπως συνέβαινε στο παρελθόν, σε αντίθεση με την βιβλιογραφία (Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015) Αρνητική διάθεση φαίνεται να έχουν και για την αυτοεπιμόρφωση υπό την εποπτεία κάποιου φορέα, αλλά και την επιστροφής της εισαγωγικής επιμόρφωσης που έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Καρρά & Οικονομίδα (2015).

Αναφορικά με την διάρκεια της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να προτιμούν τις επιμορφώσεις σύντομης διάρκειας (20 – 60 ώρες) συμφωνώντας με τους Ηλιοπούλου (2015), Μπάμπλα (2012) και Πάγκαλο (2010), οι οποίοι μιλούσαν για προγράμματα σύντομα και ευέλικτα. Επιπλέον, ο έλεγχος των Mann whitney U έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της μικρής διάρκειας της επιμόρφωσης.

Η χρονική περίοδος που επιλέγουν να λάβουν τις επιμορφώσεις τους οι εκπαιδευτικοί Τ.Ε όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα είναι είτε στις αρχές Σεπτέμβρη, λίγο πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα είτε στο τέλος Ιουνίου που τελειώνουν οι υποχρεώσεις των εξετάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Εδώ φαίνεται να έχουν επηρεαστεί οι εκπαιδευτικοί από τις αντιλήψεις του κόσμου για μεγάλες περιόδους διακοπών και ίσως να θέλουν να καλύψουν τον κενό χρόνο με επιμόρφωση. Κάποιο ποσοστό εκπαιδευτικών θα επέλεγε και την καθημερινή επιμόρφωσή του με απαλλαγή βέβαια από τα σχολικά του καθήκοντα. Απόλυτα αντίθετοι είναι οι εκπαιδευτικοί με μία πιθανότητα επιμόρφωσης κατά τους μήνες των θερινών διακοπών

τους, καθώς επίσης και με την επιμόρφωση μέσα στα Σαββατοκύριακα . Αρνητική κρίνεται και η προδιάθεσή τους για κάποια απογευματινή επιμόρφωση εκτός ωραρίου. Όλα τα παραπάνω συμπίπτουν απόλυτα με τα ευρήματα της έρευνας του (Μπάμπλα, 2012).

Ερευνητικό ερώτημα 6: Όσον αφορά τον σχεδιασμό και την οργάνωση της επιμόρφωσης, να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους φορείς, τις διδακτικές μεθόδους και τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτών που θα επιθυμούσαν.

Τα αποτελέσματα στην ερώτηση είκοσι εννέα φανερώνουν την απόλυτη διάθεση των εκπαιδευτικών (97,3%) για συμμετοχή τους στον σχεδιασμό του περιεχομένου της επιμόρφωσης που θα λάβουν, που έρχεται σε συμφωνία με τον πρόσφατο Νόμο (Ν.4547/ 2018) του Υπουργείου Παιδείας που δίνει την δυνατότητα μέσω ερωτηματολογίων (ΙΕΠ, 2019) να καθορίσουν οι εκπαιδευτικοί στοιχεία της επιμόρφωσης που θέλουν να λάβουν. Η κυρίαρχη αυτή άποψη των εκπαιδευτικών για συμμετοχή τους στην διαδικασία του σχεδιασμού της επιμόρφωσης έρχεται σε συμφωνία τόσο με την έρευνα του μείζονος προγράμματος επιμόρφωσης, (Αναστασιάδης 2011) όσο και με τα αποτελέσματα των ερευνών των Καρρά & Οικονομίδη (2015) και Παπαναούμ (2005).

Αναφορικά με τους τρόπους συμμετοχής στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί Τ.Ε επιλέγουν αρχικά την συμμετοχή τους μέσω προτάσεων στον συντονιστή της επιμόρφωσης. Στη συνέχεια θετικό αντίκτυπο φαίνεται να έχουν τα νεοσυσταθέντα (Ν.4547/ 2018) ΠΕΚΕΣ – ΚΕΣΥ στους εκπαιδευτικούς, καθώς τα επιλέγουν μέσω των προτάσεων τους προς αυτά. Στην μόνη επιλογή που είναι ξεκάθαρα αντίθετοι και διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί είναι η συμμετοχή των συνδικαλιστικών τους φορέων στην επιμόρφωση που έρχονται σε συμφωνία με άλλες βιβλιογραφικές έρευνες (Κότσιφας, 2010 · Μπάμπλας, 2012).

Ως καταλληλότερους φορείς για την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέγουν αρχικά τα τριτοβάθμια ιδρύματα (ΑΕΙ – ΤΕΙ – ΑΣΠΑΙΤΕ) με το μεγαλύτερο ποσοστό αποδοχής (Λαγουδάκος, & Καραγεώργος, 2014 · Μπάμπλας, 2012, ,Ο.ΕΠ.Ε.Κ., 2007 · Πάγκαλος 2010), στη συνέχεια έρχονται με μεγάλη αποδοχή τόσο οι κεντρικοί φορείς του ΥΠ.Π.Ε.Θ. όσο και οι σχολικές μονάδες και τα ΣΕΚ (Λαγουδάκος, & Καραγεώργος, 2014). Την αποδοχή των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν και οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας στην υλοποίηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης. Από την άλλη αντίθετοι φαίνεται να είναι

στους φορείς (ΑΔΕΔΥ, ΟΛΜΕ, ΟΛΤΕΕ) τους οποίους δεν φαίνεται να εμπιστεύονται οι εκπαιδευτικοί. Τέλος οι ιδιωτικοί φορείς και οι επιχειρήσεις δεν φαίνεται να συγκαταλέγονται ανάμεσα στις αγαπημένες επιλογές των εκπαιδευτικών, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες (Κότσιφας, 2010 · Μπάμπλας, 2012).

Στην δομή της επιμόρφωσης, οι διδακτικές μέθοδοι που θα συμβάλλουν στο να γίνει αποδοτικότερη είναι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της επιμόρφωσης, οι βιωματικές – ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας, η παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών και ο συνδυασμός θεωρίας και εφαρμογής στην δραστηριότητα. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ανοιχτοί σε συμμετοχικές και ενεργητικές μεθόδους ενώ δεν υποστηρίζουν ένθερμα τη διάλεξη ως μέθοδο διδασκαλίας από τον επιμορφωτή (Ανθοπούλου, 1999 · Μαυρογιώργος, 2001).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του επιμορφωτή οι συμμετέχοντες σκιαγραφούν με μεγάλα ποσοστά έναν επιμορφωτή που να γνωρίζει άριστα το αντικείμενό του σε επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο, να δημιουργεί μαθησιακό κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας, να χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, να αξιοποιεί τις εμπειρίες των επιμορφούμενων, απόψεις που επιβεβαιώνουν απόλυτα το προφίλ του επιμορφωτή που προτείνεται από την μέχρι σήμερα υπάρχουσα βιβλιογραφία στην εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, & Κόκκος, 2002 · Κόκκος, 2005 · Jarvis, 2004 · Rogers, 1999). Στα χαρακτηριστικά του επιμορφωτή διαπιστώθηκαν επιπλέον από τον έλεγχο που έγινε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και με την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των επιμορφούμενων. Ισχυρά σημαντικά στατιστική συσχέτιση διαπιστώθηκε επίσης μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και την ενθαρρυντική πορεία προς την ανακάλυψη της γνώσης.

6.2. Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας τα αποτελέσματα που προέκυψαν μαρτυρούν την ανάγκη των εκπαιδευτικών β/ θμιας εκπαίδευσης τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνου για επιμόρφωση τόσο σε γενικά παιδαγωγικά θέματα όσο και σε πιο εξειδικευμένα, τεχνικά και σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε μια σχετική σύγχυση ως αναφορά τον ορισμό και το περιεχόμενο της έννοιας διδακτικής. Η σύγχυση αυτή φανερώνει, ενδεχομένως κάποια έλλειψη στις βασικές παιδαγωγικές τους γνώσεις αν αποκλείσουμε φυσικά την περίπτωση αδιαφορίας των συμμετεχόντων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις ανάπτυξης του ερωτηματολογίου.

Αναφορικά με τον χρόνο που αφιερώνουν στην οργάνωση της διδασκαλίας τους, τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο (από άποψη έκτασης ύλης σύμφωνα με το Α.Π) προβληματίζει η μετριοπαθής στάση των εκπαιδευτικών που πιθανόν να φανερώνει ακόμα λιγότερο χρόνο προετοιμασίας. Έτσι κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων στην διδακτική και ακόμα πιο συγκεκριμένα στη διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων.

Ο βαθμός στον οποίο λαμβάνουν υπόψη τους τα Α.Π έδειξε ότι αφορά μόνο την στοχοθεσία και όχι την διεξαγωγή και την αξιολόγηση. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά τα στοιχεία της διδασκαλίας (μέσα, μορφές, πορεία) με σημαντικότερο για αυτούς το Στυλ Διδασκαλίας. Τέλος όσο αναφορά την αποτελεσματική διδασκαλία, η επίτευξη των διδακτικών στόχων, η κατάκτηση γνώσεων, η επικοινωνία με τους μαθητές, η ενεργοποίηση τους και η ενεργή συμμετοχή τους φαίνεται να ξεχωρίζουν.

Οι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνου φαίνεται να έχουν λάβει στο σύνολό τους κάποιας μορφής επιμόρφωση. Η ποικιλομορφία στις επιμορφώσεις που έχουν λάβει δείχνει έναν μη οργανωμένο τρόπο επιμόρφωσης από πλευράς Πολιτείας. Επιπλέον, φαίνεται σε μεγάλο ποσοστό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ευχαριστημένοι με τις επιμορφώσεις που έχουν λάβει μέχρι σήμερα.

Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων θεωρεί ότι η επιμόρφωσή τους θα βελτίωνε το επίπεδο των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ με σκοπό την άμεση σχέση τους, στη συνέχεια, με την αγορά εργασίας. Ωστόσο, δείχνουν να μην εκτιμούν τον εργαστηριακό εξοπλισμό και τα Α.Π των θεωρητικών μαθημάτων σε σχέση με την σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας και τις σύγχρονες εξελίξεις στα γνωστικά αντικείμενα.

Όσο αναφορά τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Τ.Ε φαίνονται σε κάποια σημεία να συσχετίζονται με τις σπουδές που έχουν λάβει. Τα αποτελέσματα δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για πολλές θεματικές ενότητες. Στα γενικά θέματα ξεχωρίζουν τα ειδικά παιδαγωγικά θέματα, θέματα γενικής ψυχολογίας, καθώς και συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας. Τα θέματα τεχνικής επιμόρφωσης

συγκεντρώνουν πολύ υψηλά ποσοστά σε όλες τις κατηγορίες, φανερώνοντας έτσι την έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμορφώσεις πάνω σε τεχνικά θέματα. Συγκεκριμένα οι κατηγορίες νέα επιστημονικά – τεχνικά αντικείμενα, στοχευμένη επιμόρφωση για διδασκαλία εργαστηριακών μαθημάτων, απόκτηση εμπειρίας σε πραγματικούς χώρους εργασίας με την μορφή μαθητείας και πρακτικής άσκησης συγκέντρωσαν τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τις περισσότερες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις σπουδές.

Στα *κίνητρα* που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην συμμετοχή σε κάποια επιμόρφωση ξεχωρίζουν τα εσωτερικά κίνητρα και συγκεκριμένα η επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη καθώς επίσης και η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και τις νέες τεχνολογίες που έχουν εισέλθει στην διδακτική πράξη.

Σύντομης διάρκειας επιμορφώσεις φαίνεται να προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, είτε με τη μορφή σεμιναρίων από τριτοβάθμια ιδρύματα, είτε ενδοσχολικά μέσω ΣΕΚ. Κουρασμένοι φαίνονται απέναντι στις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις, ενώ αρνητικοί είναι απέναντι στην αυτοεπιμόρφωση. Η χρονική περίοδος που προτιμούν είναι, είτε στις αρχές Σεπτεμβρίου λίγο πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα, είτε στο τέλος Ιουνίου που τελειώνουν οι υποχρεώσεις των εξετάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Εκ διαμέτρου αντίθετοι είναι απέναντι στην πρόταση οι επιμορφώσεις να υλοποιούνται τους μήνες των διακοπών και των Σαββατοκύριακων.

Επιβεβλημένη θεωρεί την συμμετοχή του στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης, το σύνολο των εκπαιδευτικών, είτε μέσω προτάσεων προς τους συντονιστές των επιμορφώσεων, είτε μέσω προτάσεων προς τα ΠΕΚΕΣ - ΚΕΣΥ. Το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τον πρόσφατο σχεδιασμό του ΙΕΠ, το οποίο προσπαθεί να εντάξει τις έρευνες των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με στόχο την βελτίωση τόσο της επιμόρφωσης αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας θεωρούν τα τριτοβάθμια ιδρύματα και τα ΣΕΚ καταλληλότερα να αναλάβουν όλη την διαδικασία της επιμόρφωσης, από τον σχεδιασμό μέχρι την υλοποίησή της. Στην άποψη αυτή έρχεται να προστεθεί και η πρόταση κάποιων εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην επιμόρφωσή τους και ιδιωτικών εταιρειών που πραγματεύονται πάνω στο γνωστικό αντικείμενο των τεχνικών ειδικοτήτων.

Την πρακτική άσκηση θεωρούν την καταλληλότερη για μέθοδο επιμόρφωσης τους οι εκπαιδευτικοί (Τ.Ε) καθώς και τις βιωματικές / ενεργητικές μεθόδους και την παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών. Μαζί με τα χαρακτηριστικά του

επιμορφωτή που προτείνονται από την εκπαίδευση ενηλίκων, φαίνεται επιπλέον να ξεχωρίζουν την επαρκή γνώση του επιστημονικού και τεχνολογικού αντικειμένου.

6.3. Περιορισμοί έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ο ερευνητής, δεδομένου ότι ήταν σε προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου κατά την διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, διέκρινε ότι οι συμμετέχοντες είχαν έντονη ανησυχία για τα αποτελέσματα της έρευνας και αν αυτά συνδέονται με το κομμάτι της αξιολόγησης που τα τελευταία χρόνια αποτελεί θέμα συζήτησης στα σχολεία, γεγονός που μπορεί να περιόρισε τις απαντήσεις τους.

Επιπλέον, δεδομένου ότι ο ερευνητής είναι εκπαιδευτικός του νομού Ρεθύμνου στην β/θμια Εκπαίδευση, οπότε και συνάδελφος μερίδας των συμμετεχόντων, αυτό μπορεί να απέτρεψε κάποιους από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν δεδομένα που δεν θα ήθελαν να εκμυστηρευτούν σε έναν συνάδελφό τους.

Επιπρόσθετα, όσο αναφορά την συλλογή των ερωτηματολογίων, παρόλο που έγινε προσπάθεια να μοιραστούν και να παραληφθούν την ίδια μέρα, σε κάποιες μεγάλες σχολικές μονάδες αυτό δεν ήταν εφικτό. Στις περιπτώσεις αυτές, χρειάστηκε να συγκεντρωθούν και να παραληφθούν, γεγονός που οδήγησε στην αδυναμία του ερευνητή να ελέγξει επαρκώς τη διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και την απώλεια αριθμού ερωτηματολογίων, καθώς δεν είχαν συμπληρωθεί όλες οι ερωτήσεις του από τους ερωτώμενους (είχαν διακοπεί σχεδόν στη μέση).

Τέλος, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα στο σύνολο των εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης της Ελλάδος δεδομένου ότι το δείγμα προέρχεται από μόνο ένα νομό της. Από την άλλη πλευρά, δεδομένου ότι το δείγμα μας δεν είναι μικρό, μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα γενικά για νομούς της Ελλάδος που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του νομού Ρεθύμνου.

6.4. Προτάσεις για νέες έρευνες

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών β/θμιας εκπαίδευσης τεχνικών επαγγελμάτων ως μελέτη περίπτωσης στο ν. Ρεθύμνου. Θα ήταν όμως εξίσου σημαντικό να πραγματοποιηθούν μελλοντικά παρόμοιες έρευνες

σε διάφορους νομούς της χώρας με μεγαλύτερο το δείγμα, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα προκειμένου να καταλήξουμε σε γενικεύσιμα συμπεράσματα για το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί Τ.Ε β/θμιας την επιμόρφωσή τους πάνω στη διδακτική αλλά και το γνωστικό αντικείμενο.

Επιπλέον, ενδιαφέρον θα ήταν να γίνει μια συγκριτική μελέτη και να διερευνηθεί με γεωγραφικό κριτήριο κατά πόσο διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών β/θμιας των μεγάλων αστικών κέντρων και της επαρχίας σε θέματα επιμόρφωσης.

Επιπρόσθετα, η διενέργεια ποιοτικών ερευνών θα μας έδιναν τη δυνατότητα μιας βαθύτερης διερεύνησης των εν γένει επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων.

Επιπλέον, όπως διαπιστώθηκε από την έρευνά μας αξίζει να γίνει μια πιο στοχευμένη έρευνα πάνω στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αναλυτικά προγράμματα, τη χρήση, την συμβολή τους και την συμμετοχή τους σε αυτά, καθώς και τη σύνδεσή τους με την ποιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

Μια σημαντική πρόταση που αναδείχθηκε μέσα από την έρευνά μας είναι η πραγματοποίηση στοχευμένων τεχνικών επιμορφώσεων ανάλογα την ειδικότητα και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και η συνέχιση του θεσμού των επιμορφώσεων εκ μέρους της Πολιτείας πάνω στις Τ.Π.Ε, που απ' ότι φάνηκε αποτελεί ακόμη μια από τις πιο σημαντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Όσο αναφορά τον νέο θεσμό του ΠΕΚΕΣ που βρίσκεται υπό την αιγίδα του ΙΕΠ είναι χρήσιμο να βοηθήσουμε με παρόμοιες έρευνες μιας και βρισκόμαστε θεωρητικά στην ίδια οπτική του θεσμού της επιμόρφωσης και την συνεχόμενη τροφοδότηση των κεντρικών θεσμών με προτάσεις, ιδέες και λύσεις. Ίσως αυτό βοηθήσει μελλοντικά σε έναν θεσμοθετημένο και καλά οργανωμένο θεσμό.

Κλείνοντας τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα μας δεν μπορούν να θεωρηθούν πανάκια στο φαινόμενο της επιμόρφωσης αλλά είναι μια πρώτη προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας τεχνικών ειδικοτήτων η οποία προσπάθησε να συνδέσει την βιβλιογραφία και τη θεωρία και να την αντιπαραβάλει με τα ευρήματα των ερωτηματολογίων.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2011). «Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών» Βασικές αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης. *6th International Conference in Open & Distance Learning*, σελ. 685- 701.

Αναστασιάδης, Θ. & Μανούσου, Ε. (2017). Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ανάπτυξης και οργάνωσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 182-190. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1084>

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση –Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Λιβάνης (Νέα Σύνορα).

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρής (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 156-160. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.136>

Ανθόπουλος, Κ., Δαγκλής, Β., Μπουζάκης, Σ., & Τσολάκης, Χ. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (Πεμ.). Ανθόπουλος, Κ. Θεσσαλονίκη: Artoftext.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού. Στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. & Μαυρογιώργος Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων — Διοίκηση Ανθρωπίνου Δυναμικού / Τόμος Β΄*, Πάτρα, ΕΑΠ.

ΑΣΠΑΙΤΕ (2019). *Ιστορική επισκόπηση*. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2019 από: <http://files.aspete.gr/aspete/istoria/istorikh%20episkophsh.pdf>

Βεϊκου, Χ., Σιγανού, Α., & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* (13), 55-68. Ανακτήθηκε 04 Ιανουαρίου 2019 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/055-068.pdf>

Βεργίδης, Δ., (2012). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής*. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας. 29, σελ. 97-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/sas.871>

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (Τόμος Γ). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (2002). Η επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση στην Ελλάδα. *Πρακτικά του Ιου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΛΣΕΚΕΚ*. Αθήνα: ΕΛΣΕΚΕΚ.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2004). Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Στο: Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα: σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533–548.

Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook for Research on Teacher Education*. New York: Macmillan (sel).

Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.

Caffarella, R. (2002). *Planning programmes for adult learners. A practical guide for educators, trainers and staff developers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cambell, C. (2017). Developing teachers' professional learning: Canadian evidence and experiences in a world of educational improvement. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Education*. 40, 2 pages.

Cedefop, (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου 2019 από: http://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf

Cedefop, (2010). *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020. Προσφορά και ζήτηση δεξιοτήτων στην Ευρώπη: μεσοπρόθεσμη πρόγνωση έως το 2020*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2018 από: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cranton, P. (2000). *Planning instruction for adult learners*. Toronto: Wall & Emerson.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφ.: Νάνση Κουβαράκου) Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Δημακόπουλος, Γ. (2008). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα και η αποτελεσματικότητά της*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2018 από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1502/6/Dimakopoulos%28ptde%29.pdf>

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Εγκύκλιος 56263/2018. «Πρόσκληση υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κλάδων Γενικής Εκπαίδευσης (πλην Μουσικών) για ένταξη στους πίνακες αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σχολικού έτους 2018-2019.» Ανακτήθηκε 13 Απριλίου από: https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/05_04_18_ya_genikis_2018-parartimata.pdf

Ζησιάκος, Β.(2010). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ04*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ηλιοπούλου, Κ., & Αναστασιάδου, Α. (2015). Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*. 3(3), 69-82.

Harbison, R., & Hanushek, E. (1992). *Educational performance of the poor: lessons from rural Northeast Brazil*. Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, A. & Fullan, G. M. (1995) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Μτφ.: Χατζηπαντελή Π., Αθήνα: Πατάκης.

Hotaman, D. (2010). The teaching profession: knowledge of subject matter, teaching skills and personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 1416–1420

Hudson, P. (2013). Strategies for mentoring pedagogical knowledge, *Teachers and Teaching*, 19(4), 363-381, DOI: 10.1080/13540602.2013.770226

ΙΕΠ, (2019). *Ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου 2019 από: <http://iep.edu.gr/el/deltia-tyrou-genika/erotimatologio-gia-ti-diereynisi-epimorfotikon-anagkon-ton-ekpaideftikon>

ΙΕΠ, (2019β). *Η μαθητική διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Περίοδος Αναφοράς: 2014 – 2017*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2019 από:

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Paratiritirio/2017/Mathitiki_Diarroi_Ereyna_2013-2016_Paratiritirio_Mathitikis_Diarrois.pdf

Global Youth Network. (2004). *Schools: School-based education for drug abuse prevention*. Retrieved from United Nation website: https://www.unodc.org/pdf/youthnet/handbook_school_english.pdf

Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.Ε.Κ. Ανακτήθηκε 1 Ιανουαρίου 2019 από: http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_03.pdf

Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2008α) *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.Ε.Κ. Ανακτήθηκε 1 Ιανουαρίου 2019 από: www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=108

Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2008β) *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.Ε.Κ. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2019 από: www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=108

OECD, (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. OECD Publishing. Ανακτήθηκε από: www.oecd.org/education/school/34990905.pdf

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Joerger, M. & Bremer, D. (2001). *Teacher induction programs: A strategy for improving the professional experience of beginning career and technical education teachers*. Ohio State University. Ohio.

Καλογρίδη, Σ. (2006). Προβλήματα στη σχολική τάξη, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και οι προτάσεις τους για επιμόρφωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ). *Εκπαιδευτικές αλλαγές η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ.304-311). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καπενέκας, Γ. (2007). *Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στα επαγγελματικά λύκεια*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής, Θ. (2004). *Σχεδιασμός, διοίκηση, οργάνωση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (Τόμος 2^{ος}). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραφύλλης, Α., Τ. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.

Καρράς, Κ. Γ., & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Κ.Γ. Καρράς, C.C. Wolhuter (επιμ.). *Συστήματα εκπαίδευσης επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο* (σελ. 112- 153). Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι. Ανακτήθηκε από: www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Αθανασούλα Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ., (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων — Διοίκηση Ανθρωπίνου Δυναμικού / Τόμος Β΄*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καψάλης, Α, Γ. & Νημά, Ε, Α. (2015). *Σύγχρονη διδακτική*. γ΄ έκδ. Αθήνα: Χιωτέλλης.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κότσιφας, Α. (2010). *Η επιμόρφωση και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας ΤΕΕ που υπηρετούν σε σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β Αθήνας*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Λαγουδάκος, Μ. & Καραγεώργος, Ν. (2014). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 134-152.

Λαγουδάκος, Μ. (2012). *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωσή τους σε καινοτόμα προγράμματα: Το παράδειγμα της Αγωγής Σταδιοδρομίας -ΣΕΠ*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,

Livingston, K., & Hutchinson, C. (2016). Developing teachers' capacities in assessment through career-long professional learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (2), 290-307. DOI: [10.1080/0969594X.2016.1223016](https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1223016).

Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teaching education: understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.

Lucas, B., Spencer, E., & Claxton, G. (2012). *How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy*. London: City & Guilds Centre for Skills Development. Centre for Real-World Learning, University of Winchester.

Μαντάς, Π. (2001). Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/12597

Ματσαγουράς, Η. (2005). Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος Γ., (2001) *Σχολείο: διδασκαλία και αξιολόγηση*, Γιάννενα: έκδοση Τυπογραφείου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μεσσάρης, Δ., Κωδωνάς, Δ. & Κομσέλη, Φ. (2011). *Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών και αποτίμηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης*. Αθήνα: Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Ανακτήθηκε από: http://www.ekdd.gr/ekdda/images/aksiologisi_apotimisi/methodologia_odigos_efarmogis_v2.pdf

Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ., (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-158. Ανακτήθηκε από: www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f15.pdf

Μπάμπλας, Θ. (2012). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ και των ΕΠΑΣ του Νομού Σερρών*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο..

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων/διδασκालισσών και των νηπιαγωγών 1993-1990. Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Mullens, J. E., Murnane, R. J., Willett, J. B. (1996). The Contribution of training and subject matter knowledge to teaching effectiveness: A multilevel analysis of longitudinal evidence from Belize. *Comparative Education Review*, 40(2), 139-157. Εκδόσεις: The University of Chicago Press.

Νόμος 4397/1929. *Περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 309/Α/24.08.192). Ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2018 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4397-1929.html>

Νόμος 1825/1951. «Περί συστάσεως του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.)». Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 126/Α'/1951).

Νόμος 4379/1964. "Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως". Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 182, 24-10-1964). Ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2018 από: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=05-00009&tab=02>

Νόμος 186/1975. «Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως» (Κ.Ε.Μ.Ε). Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 214/τ.Α΄).

Νόμος 1304/ 1982. Για την επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 144, 7-12-1982). Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2018 από: http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/pdf/N.1304-82.pdf

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 167Α/30-9-1985) Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2018 από: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Νόμος 2009/1992. Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ. 18 -Α- 14-2-1992).

Νόμος 2525/19-9-1997 *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ. 188-Α-23-9-1997)

Νόμος 2640/1998 (άρθρο 19) *Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 2916/2001 (άρθρο 1) *Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής.*

Νόμος 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* Εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002). Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2018 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html>

Νόμος 3027/2002 (άρθρο 4) *Ίδρυση Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Κατάρτιση της ΣΕΛΕΤΕ.*

Ν. 3255/2004 *Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων* (ΦΕΚ. 138/Α/22-7-2004).

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.* Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 71, 19-03-2010). Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2018 από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_3848-2010.pdf

Νόμος 3966/2011. *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.* Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 2355/ 24-4-2011) Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2018 από: http://aee.iiep.edu.gr/sites/default/files/iiep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%B%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%9D_3966_2011%2C%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1%20%CE%A0%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf

Νόμος 4186/2013. *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.* Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 193, 17-09-2013). Ανακτήθηκε 15

Δεκεμβρίου

2019

από:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf

Νόμος 4210/2013. *Ρυθμίσεις Υπουργείου Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α' 254/21-11-2013) Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2018 από:

<https://www.taxheaven.gr/laws/law/index/law/556>

Νόμος 4186/2013 (άρθρο 29) *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*.

Νόμος 4415/2016 (Κεφ. Γ', άρθρο 27) *Ρυθμίσεις για την Ανώτατη Εκπαίδευση*.

Νόμος 4547/ 2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 102/ 12-06-2018). Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2018 από:

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_454718_feka102.pdf

Νόμος ΓΨΙΗ/1910. *Περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργών της Μέσης Εκπαιδύσεως*. Εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ ΙΕ'/ 14-4-1910). Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2018 από:

http://digital.lib.auth.gr/record/145818/files/5421_15.pdf.

Ν.Δ. 3439/1955 «*Περί Ιδρύσεως Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού της Διοικήσεως της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*».

Ν.Δ. 3971/1959 «*Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας*».

Ν.Δ. 4588/1966 «*Περί επανιδρύσεως της ΣΕΛΕΤΕ*».

Ν.Δ. 789/1970 «*Περί οργανώσεως της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδύσεως (ΣΕΛΕΤΕ)*».

Ξωχέλλης, Π. (2003). *Παιδαγωγική του σχολείου*. (ε' έκδ.) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Π.Δ. 250/1992. *Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής. Επιμόρφωσης. Εκπ/κών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων*. Εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ. 138 -Α- 10-8-1992).

Π.Δ. 101/2013. *Κατάργηση, συγχώνευση, μετονομασία Τμημάτων και ίδρυση Σχολής στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)*. Εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ. 135 -Α- 5-6-2013).

Π.Δ 306/7-8-1984. *Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων και ασκήσεων των Παιδαγωγικών ακαδημιών κατά έτη σπουδών*. Εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ. 113 -Α- 7-8-1984).

Πάγκαλος, Σ, Χ. (2010). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στον Ηλεκτρολογικό Τομέα των ΕΠΑ.Α. και των ΕΠΑ.Σ.* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). , Πάτρα:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1990) (Τόμος 3^{ος}). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2018 από: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/eisig_tee.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/geniko_meros/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπασταμάτης, Α. (2003). *Σχεδιασμός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μακεδόν, 11, 35-45.

Πασχαλούδης, Ε. (2010). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ηλεκτρολόγων και μηχανολόγων της τεχνικής εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Νομού Θεσσαλονίκης*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Πλαγιανάκος, Σ, Ι. (2002). *Διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων*. Αθήνα: Ελλην.

Pantazis, S. & Sakellariou, M. (2011). The education of future educators –Pre-school teachers in the pedagogical schools through their own perspective: A pan-Hellenic research. Στο: P. Anastasiades, P. Calogiannakis, & K. Karras, C.C. Wolhuter (επιμ.). *Teacher Education in Modern Era Trends and Issues* (σελ. 37-58). Rethymno: University of Crete.

Robinson, V. M. J., (1998). *Methodology and the research-practice gap*. *Educational Researcher*, 27, 17–26.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (μτφ.: Παπαδοπούλου, Μ. & Τόμπρου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996).

Σχέδιο Νόμου, (2019). *Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό ταμείο και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου 2019 από: <https://www.minedu.gov.gr/news/38986-02-01-19-katatethike-sti-vouli-to-sxedio-nomou-gia-tis-synergeies-ekpa-geoponikoy-panepistimiou-panepistimiou-thessalias-me-ta-t-e-i-thessalias-kai-stereas-elladas>

Spöttl, G., & Windelband, L. (2013). Innovations in vocational education and training – a successful paradigm shift within the dual system in Germany. *Institut Technik und Bildung (ITB)*. Universität Bremen.

Steven Z., Athanases, J. A., Gordon, J., Virginia, J., Susan, K., Judy McCurdy, S. R., & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770, DOI: 10.1080/00220270701784319

Τζαμαρά, Α. (2017). *Ο ρόλος των Επαγγελματικών Σχολών του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού στην τεχνική εκπαίδευση και οι επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Αθήνα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Τσιρίμπα, Α, Α. (1969). *Γενική διδακτική*. (ε' έκδ.) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Φωτεινός, Δ. (2004). Αναλυτικά προγράμματα: ιδεολογία και τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας (μέσα από το παράδειγμα ορισμένων μαθημάτων). Στο *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Δημήτριος Ι. Φωτεινός Σελίδα 4 από 7 Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Παν/μιο Πατρών. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2018 από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/fotinos.htm>

Φωτεινός, Δ. (2009). Αναλυτικά προγράμματα: ερμηνείες και ερωτήματα –Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των μεθοδολογικών παραδοχών μέσα από την εξέταση της ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (κατά το διάστημα 1950-1977). *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 8, 174-219.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). *A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry*. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.

Wineburg, S. (2015). The role of subject-matter knowledge in teacher assessment, στο: *Assessing Teachers for Professional Certification: The First Decade of the National Board for Professional Teaching*. *Standards Advances in Program Evaluation*, 11, 113–138

Υπουργείο Οικονομίας & Ανάπτυξης. (2018). *Πρόσκληση για την υποβολή προτάσεων στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»*. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου 2019 από: https://www.espa.gr/Lists/Proclamations/Attachments/4068/prosklhsh_iep_keg_edvm94_ada.pdf

Yip, J., & Kram, K, E. (2015). *Developmental networks: Enhancing the science and practice of mentoring*. DRAFT (for the SAGE Handbook of Mentoring).

Fullan, M., Langworthy, M. (2014). *A rich seam how new pedagogies find deep learning*. London: Pearson.

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής: συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Κλάδοι και ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού
πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

1. Οι νέοι κλάδοι και ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι προέρχονται από την ενοποίηση των υφιστάμενων μέχρι τη δημοσίευση του παρόντος κλάδων, έχουν ως εξής:

a/a	ΝΕΟΙ/ΕΣ ΚΛΑΔΟΙ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ		ΠΑΛΑΙΟΙ ΚΛΑΔΟΙ - ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (από τους οποίους προέρχονται οι νέοι)
1.	ΠΕ78 ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ		ΠΕ10 ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ ΠΕ13 ΝΟΜΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
2.	ΠΕ79 ΜΟΥΣΙΚΗΣ	ΠΕ79.01 ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ	ΠΕ16.01 ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ, ΠΕ16.02 ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ/ΛΑΪΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ,
3.		ΠΕ79.02 ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΤΕΧΝ. ΗΧΟΥ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ	ΠΕ17.14 ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΤΕΧΝ. ΗΧΟΥ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ
4.	ΠΕ80 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ		ΠΕ09 ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ ΠΕ18.02 ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΠΕ18.03 ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΠΕ18.35 ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΠΕ18.40 ΕΜΠΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ (MARKETING) ΠΕ15 ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
5.	ΠΕ81 ΠΟΛ.ΜΗΧΑΝΙΚ ΩΝ - ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩ Ν		ΠΕ12.01 ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ, ΠΕ12.02 ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ, ΠΕ12.03 ΤΟΠΟΓΡΑΦΟΙ, ΠΕ17.01 ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΑΣΕΤΕΜ, ΠΕ17.05 ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΤΕΙ - ΚΑΤΕΕ, ΠΕ17.11 ΤΟΠΟΓΡΑΦΟΙ ΤΕΙ-

			ΚΑΤΕΕ
6.	ΠΕ82 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩ Ν		ΠΕ12.04 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ, ΠΕ12.07 ΝΑΥΠΗΓΟΙ, ΠΕ12.11 ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, ΠΕ17.02 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ ΑΣΕΤΕΜ, ΠΕ17.06 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ ΤΕΙ - ΝΑΥΠ. ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ, ΠΕ18.18 ΟΧΗΜΑΤΩΝ ΤΕΙ, ΠΕ18.31 ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΝΑΥΤΙΚΟΥ, ΠΕ18.32 ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘ. ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ
7.	ΠΕ83 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩ Ν		ΠΕ12.05 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ ΠΕ17.03 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ ΑΣΕΤΕΜ, ΠΕ17.07 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ ΤΕΙ- ΚΑΤΕΕ
8.	ΠΕ84 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩ Ν		ΠΕ12.06 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ, ΠΕ12.10 ΦΥΣΙΚΟΙ ΡΑΔΙΟΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ (με επιλογή τους), ΠΕ17.04 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΑΣΕΤΕΜ, ΠΕ17.08 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΤΕΙ- ΚΑΤΕΕ, ΠΕ17.09 ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ
9.	ΠΕ85 ΧΗΜΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ		ΠΕ12.08 ΧΗΜΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ - ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ, ΠΕ18.22 ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ- ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΟΡΥΧΕΙΩΝ- ΤΕΧΝ.ΓΕΩΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΠΕ17.12 ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΥ

			ΑΕΡΙΟΥ
10.	ΠΕ86 ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤ ΟΣ		ΠΕ12.13 ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΛΟΓΩΝ ΠΕ14.05 ΔΑΣΟΛΟΓΙΑΣ & ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ , ΠΕ18.16 ΔΑΣΟΠΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
11.	ΠΕ87 ΥΓΕΙΑΣ – ΠΡΟΝΟΙΑΣ - ΕΥΞΕΙΑΣ	ΠΕ87.01 ΙΑΤΡΙΚΗΣ	ΠΕ14.01 ΙΑΤΡΟΙ, ΠΕ14.02 ΟΔΟΝΤΙΑΤΡΟΙ, ΠΕ14.03 ΦΑΡΜΑΚΟΠΟΙΟΙ
12.		ΠΕ87.02 ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ	ΠΕ14.06 ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ, ΠΕ18.10 ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ, ΠΕ18.11 ΜΑΙΕΥΤΙΚΗΣ, ΠΕ18.39 ΕΠΙΣΚΕΠΤΕΣ ΥΓΕΙΑΣ
13.		ΠΕ87.03 ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ	ΠΕ18.04 ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ
14.		ΠΕ87.04 ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	ΠΕ18.07 ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
15.		ΠΕ87.05 ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗ	ΠΕ18.08 ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ
16.		ΠΕ87.06 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΕ18.09 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
17.		ΠΕ87.07 ΡΑΔΙΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΕ18.21 ΡΑΔΙΟΛΟΓΙΑΣ -
18.		ΠΕ87.08 ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	ΠΕ18.24 ΕΡΓΑΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ, ΠΕ18.25 ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
19.		ΠΕ87.09 ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ	ΠΕ18.33 ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ
20.		ΠΕ87.10 ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ	ΠΕ18.37 ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ
21.	ΠΕ88 ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ	ΠΕ88.01 ΓΕΩΠΟΝΟΙ	ΠΕ14.04 ΓΕΩΠΟΝΟΙ
22.	ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	ΠΕ88.02 ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	ΠΕ18.12 ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ, ΠΕ18.15 ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΩΝ & ΑΡΔΕΥΣΕΩΝ - ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΥΔΑΤΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΠΕ18.17 ΔΙΟΙΚΗΣΗ

			ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΕΚΜΕΤΑΛ. ΠΕ18.30 ΘΕΡΜΟΚΗΠΙΑΚΩΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΩΝ & ΑΝΘΟΚΟΜΙΑΣ,
23.		ΠΕ88.03 ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	ΠΕ18.13 ΖΩΪΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ , ΠΕ18.14 ΙΧΘΥΟΚΟΜΙΑΣ - ΑΛΙΕΙΑΣ,
24.		ΠΕ88.04 ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	ΠΕ18.36 ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΤΡΟΦΙΜΩΝ - ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ-ΟΙΝΟΛΟΓΙΑΣ & ΤΕΧΝ. ΠΟΤΩΝ
25.	ΠΕ89 ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝ ΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	ΠΕ89.01 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΠΕ18.01 ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΠΕ18.26 ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗΣ ΠΕ18.27 ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΗΣ ΠΕ18.28 ΣΥΝΤΗΡΗΤΕΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ & ΑΡΧΑΙΟΛ. ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΠΕ18.29 ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ
26.		ΠΕ89.02 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ	ΠΕ18.38 ΚΕΡΑΜΙΚΗΣ ΠΕ18.44 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΕΥΛΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΠΛΟΥ ΠΕ18.20 ΚΛΩΣΤΟΥΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ
27.	ΠΕ90ΝΑΥΤΙΚΩΝ		ΠΕ18.23 ΝΑΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ (ΠΛΟΙΑΡΧΟΙ)
28.	28 ΠΕ91 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ Σ		ΠΕ19 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΔΕΙ ΠΕ20 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΤΕΙ
29.	ΠΕ92 ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΕ92.01 ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΠΕ32 ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ,
30.		ΠΕ92.02 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	ΠΕ18.41 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
	ΤΕ		
1.	ΤΕ02	ΤΕ02.01 ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ- ΔΟΜΙΚΟΙ	ΤΕ01.01 ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ, ΤΕ01.05 ΔΟΜΙΚΟΙ

2.		TE02.02 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	TE01.02 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ, TE01.03 ΜΗΧΑΝ. ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ , TE01.28 ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΕΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ
3.		TE02.03 ΧΗΜΙΚΟΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	TE01.08 ΧΗΜΙΚΟΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ TE01.23 ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ
4.		TE02.04 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ- ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	TE01.10 ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΓΡΑΦΕΙΟΥ, TE01.11 ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΛΟΓΙΣΤΗΡΙΟΥ
5.		TE02.05 ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	TE01.12 ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΗΣ TE01.14 ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ TE01.17 ΣΥΝΤΗΡΗΤΕΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ
6.		TE02.06 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ	TE01.22 ΚΟΠΤΙΚΗΣ - ΡΑΠΤΙΚΗΣ TE01.27 ΚΛΩΣΤΟΎΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ TE01.37ΚΟΠΤΙΚΗΣ - ΡΑΠΤΙΚΗΣ ΚΛΩΣΤΟΎΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ
7.		TE02.07 ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ	TE01.32 ΑΝΘΟΚΟΜΙΑΣ & ΚΗΠΟΤΕΧΝΙΑΣ, TE01.33 ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ, TE01.34 ΖΩΪΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ, TE01.35 ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΩΝ TE01.36 ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΥΝ/ΜΩΝ & ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΕΩΝ
	Δ.Ε.		
1.	ΔΕ02	ΔΕ02.01 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ- ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ	ΔΕ01.01 ΗΛΕΚΤΡΟΤΕΧΝΙΤΕΣ ΔΕ01.04 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΔΕ01.07 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ
2.		ΔΕ02.02 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	ΔΕ01.02 ΜΗΧΑΝΟΤΕΧΝΙΤΕΣ, ΔΕ01.06 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ,

			ΔΕ01.08 ΗΛΕΚΤΡΟΣΥΓΚΟΛΛΗΤΕΣ, ΔΕ01.10 ΤΕΧΝΙΤΕΣ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ, ΔΕ01.11 ΤΕΧΝΙΤΕΣ ΨΥΞΕΩΣ, ΔΕ01.12 ΥΔΡΑΥΛΙΚΟΙ, ΔΕ01.16 ΤΕΧΝ. ΑΜΑΞΩΜΑΤΩΝ
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		
1.	ΠΕ21 ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΛΟΓΟΥ		ΠΕ21 ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΠΕ26 ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΛΟΓΟΥ

2. Το εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετά την ενοποίηση της παρ. 1, υπάγεται συνολικά σε κλάδους και ειδικότητες ως εξής:

Α. ΠΕ κατηγορία

ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	
ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	
ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	
ΠΕ04 ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	ΠΕ04.01 ΦΥΣΙΚΟΙ
	ΠΕ04.02 ΧΗΜΙΚΟΙ
	ΠΕ04.03 ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΕΣ
	ΠΕ04.04 ΒΙΟΛΟΓΟΙ
	ΠΕ04.05 ΓΕΩΛΟΓΟΙ
ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ	
ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ	
ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ	
ΠΕ08 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	
ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	
ΠΕ33 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΜΙΘΕ)	
ΠΕ34 ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	
ΠΕ40 ΙΣΠΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	
ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ	
ΠΕ61 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗΣ	
ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ	
ΠΕ71 ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗΣ	
ΠΕ78 ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	
ΠΕ79 ΜΟΥΣΙΚΗΣ	ΠΕ79.01 ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
	ΠΕ79.02 ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΤΕΧΝ. ΗΧΟΥ ΚΑΙ

ΠΕ81 ΠΟΛ.ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ-ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ	
ΠΕ82 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ	
ΠΕ83 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ	
ΠΕ84 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ	
ΠΕ85 ΧΗΜΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ	
ΠΕ86 ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	
ΠΕ87 ΥΓΕΙΑΣ – ΠΡΟΝΟΙΑΣ - ΕΥΞΕΙΑΣ	ΠΕ87.01 ΙΑΤΡΙΚΗΣ
	ΠΕ87.02 ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
	ΠΕ87.03 ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ
	ΠΕ87.04 ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
	ΠΕ87.05 ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ
	ΠΕ87.06 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
	ΠΕ87.07 ΡΑΔΙΟΛΟΓΙΑΣ - ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΑΣ
	ΠΕ87.08 ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
	ΠΕ87.09 ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ
	ΠΕ87.10 ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ
ΠΕ88 ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	ΠΕ88.01 ΓΕΩΠΟΝΟΙ
	ΠΕ88.02 ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
	ΠΕ88.03 ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
	ΠΕ88.04 ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ
ΠΕ89 ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	ΠΕ89.01 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
	ΠΕ89.02 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
ΠΕ90 ΝΑΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	
ΠΕ91 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	
ΠΕ92 ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΕ92.01 ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
	ΠΕ92.02 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Β. ΤΕ Κατηγορία

ΤΕ01.04 ΨΥΚΤΙΚΟΙ	
ΤΕ01.06 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	
ΤΕ01.07 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ	
ΤΕ01.13 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΕΣ Η/Υ	
ΤΕ01.19 ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ	
ΤΕ01.20 ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ	
ΤΕ01.25 ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ	
ΤΕ01.26 ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ	
ΤΕ01.29 ΒΟΗΘΩΝ ΙΑΤΡ. & ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	
ΤΕ01.30 ΒΟΗΘΟΙ ΒΡΕΦΟΚΟΜΩΝ – ΠΑΙΔΟΚΟΜΩΝ	
ΤΕ01.31 ΧΕΙΡΙΣΤΕΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ (ΒΟΗΘ. ΑΚΤΙΝ.)	
ΤΕ02	ΤΕ02.01 ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ-ΔΟΜΙΚΟΙ
	ΤΕ02.02 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ
	ΤΕ02.03 ΧΗΜΙΚΟΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
	ΤΕ02.04 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ- ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
	ΤΕ02.05 ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

	ΤΕ02.06 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ
	ΤΕ02.07 ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ
ΤΕ16 ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΗ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ	

Γ. ΔΕ Κατηγορία

ΔΕ01.05 ΟΙΚΟΔΟΜΟΙ	
ΔΕ01.11 ΤΕΧΝΙΤΕΣ ΨΥΞΕΩΣ	
ΔΕ01.13 ΕΥΛΟΥΡΓΟΙ	
ΔΕ01.14 ΚΟΠΤΙΚΗΣ – ΡΑΠΤΙΚΗΣ	
ΔΕ01.15 ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ	
ΔΕ01.17 ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ,	
ΔΕ02	ΔΕ02.01 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ - ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ
	ΔΕ02.02 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνου

ΓΥΜΝΑΣΙΑ						
ΟΝΟΜΑΣΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	ΤΗΛΕΦΩΝΟ	FAX	E-MAIL	ΤΑΧΥΔΡΟΜΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΤΚ
1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΠΑΠΑΔΑΚΙΣ	2831022283	2831021187	mail@1gym-rethymn.reth.sch.gr	Ι. ΜΗΤΡΟΠΟΛΕΩΣ 15	74100
2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΣΤΕΛΛΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΒΗΤΟΥ	2831023560	2831023562	mail@2gym-rethymn.reth.sch.gr	Ν. ΑΣΚΟΥΤΣΗ 62	74100
3ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΜΙΧΑΗΛ ΦΩΤΑΚΗΣ	2831022359	2831022086	mail@3gym-rethymn.reth.sch.gr	ΚΟΥΝΤΟΥΡΙΩΤΗ 1	74132
4ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΦΛΩΡΕΤΤΑ ΣΥΚΙΩΤΗ	2831029261	2831029261	mail@4gym-rethymn.reth.sch.gr	ΜΑΧΗΣ ΚΡΗΤΗΣ 35 ΜΙΣΙΡΙΑ	74100
5ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΕΙΡΗΝΗ ΠΑΠΑΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ	2831073938	2831073939	mail@5gym-rethymn.reth.sch.gr	ΣΦΑΚΑΚΙ	74100
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΝΩΓΕΙΩΝ	ΔΗΜΗΤΡΑ ΣΤΑΣΙΝΟΥ	2834031331	2834031467	mail@gym-anogeion.reth.sch.gr	ΑΝΩΓΕΙΑ ΜΥΛΟΠΟΤΑΜΟΥ	74051
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΤΣΙΠΟΠΟΥΛΟΥ	ΕΛΕΝΗ ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΥ	2831022741	2831022742	mail@gym-atsip.reth.sch.gr	ΑΤΣΙΠΟΠΟΥΛΟ	74100
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΑΡΑΖΟΥ	ΜΑΡΙΑ ΠΑΔΟΥΒΑ	2834041366	2834041596	mail@gym-garaz.reth.sch.gr	ΓΑΡΑΖΟ	74054
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣ	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΝΙΚΗΤΑΡΑΣ	2831061491	2831061491	mail@gym-episk.reth.sch.gr	ΕΠΙΣΚΟΠΗ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	74055
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΞΑΡΕΣ	ΘΕΟΝΥΜΦΗ ΘΩΜΑΔΑΚΗ	2832051138	2832051138	mail@gym-koxar.reth.sch.gr	ΚΟΞΑΡΕ	74053
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΡΑΝΑΣ	ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΒΑΣΣΑΚΗ	2834061417	2834061834	mail@gym-kranas.reth.sch.gr	ΚΡΑΝΑ ΜΥΛΟΠΟΤΑΜΟΥ	74051
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΝΟΡΜΟΥ	ΙΩΑΝΝΗΣ ΓΑΖΑΝΟΣ	2834051206	2834051206	mail@gym-panorm.reth.sch.gr	ΠΑΝΟΡΜΟ ΜΥΛΟΠΟΤΑΜΟΥ	74057
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ	ΜΑΡΙΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΙΔΗ	2834022235	2834022235	mail@gym-peram.reth.sch.gr	ΠΕΡΑΜΑ ΜΥΛΟΠΟΤΑΜΟΥ	74052
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΠΗΛΙΟΥ	ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΣΙΚΙΝΤΙΚΟΥ	2832022035	2832022035	mail@gym-spiliou.reth.sch.gr	ΣΠΗΛΙ ΔΗΜΟΥ ΑΓΙΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	74053
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΥΒΡΙΤΟΥ	ΜΑΡΙΑ ΣΤΑΥΡΙΔΑΚΗ	2833022325	2833022325	mail@gym-syvrit.reth.sch.gr	ΑΓΙΑ ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΜΑΡΙΟΥ	74061
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΦΟΥΡΦΟΥΡΑ	ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΥΡΟΚΟΜΑΚΗΣ	2833041264	2833041264	mail@gym-fourf.reth.sch.gr	ΦΟΥΡΦΟΥΡΑΣ ΑΜΑΡΙΟΥ	74062
ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΡΑΦΤΑΚΗΣ	2831027553	2831050216	mail@gym-mous-rethymn.reth.sch.gr	ΚΑΝΤΑΝΟΛΕΟΝΤΟΣ 10	74100
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΙΩΑΝΝΗΣ ΜΑΡΚΑΝΤΕΣ	2831027230	2831027230	mail@gym-aei.reth.sch.gr	ΕΥΑΓΓ. ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ 3	74100
ΕΠΑΛ-ΕΚ						
ΟΝΟΜΑΣΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	ΤΗΛΕΦΩΝΟ	FAX	E-MAIL	ΤΑΧΥΔΡΟΜΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΤΚ
1ο ΕΠΑΛ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΣΕΙΡΑΓΑΚΗ	2831029048	2831029048	mail@1epal-rethymn.reth.sch.gr	ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ 3, ΠΕΡΙΒΟΛΙΑ	74100
2ο ΕΠΑΛ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΑΠΙΣΤΕΙΔΗΣ ΓΙΑΚΟΥΜΑΚΗΣ	2831024375	2831024375	mail@2epal-rethymn.reth.sch.gr	Ε ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ 3	74100
ΕΠΑΛ ΓΑΡΑΖΟΥ	ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΖΕΚΑΚΗΣ	2834041440	2834041440	mail@epas-garaz.reth.sch.gr	ΓΑΡΑΖΟ	74052
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΕΠΑΛ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΒΑΡΔΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ	2831022248		mail@epal-esp-rethymn.reth.sch.gr	Ε. ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ 3	74100
ΕΚ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ	2831029683	2831029683	mail@1sek-rethymn.reth.sch.gr	Ε.ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ 3	74100

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Εκπαιδευτικοί Τεχνικών ειδικοτήτων ΔΔΕ Ρεθύμνου 2018 – 2019

ΚΩΔ. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΜΟΝΙΜΟΙ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΠΕ80	19	6	25
ΠΕ81	8	4	12
ΠΕ82	8	7	15
ΠΕ83	8	3	11
ΠΕ84	7	3	10
ΠΕ85	0	1	1
ΠΕ86	35	4	39
ΠΕ87	11	5	16
ΠΕ88	1	5	6
ΠΕ89	2	1	3
ΠΕ90	0	0	0
ΠΕ91	1	0	1
ΣΥΝΟΛΟ	100	39	139

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Ερωτηματολόγιο και συνοδευτική επιστολή.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΠΣ Επιστήμες της αγωγής

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ονομάζομαι Αλέξανδρος Κόλκας, είμαι εκπαιδευτικός του κλάδου Π.Ε. 82. Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία με τίτλο «Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τεχνικών ειδικοτήτων: Η περίπτωση του νομού Ρεθύμνου.».

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως σκοπό την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τεχνικών ειδικοτήτων σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο τόσο στο θεωρητικό όσο και στο εργαστηριακό μέρος, καθώς επίσης και την αντιστοιχία της γνώσης αυτής με την σύγχρονη τεχνολογία και την αγορά εργασίας. Σας παρακαλώ όπως αφιερώσετε λίγα λεπτά προκειμένου να συμβάλετε στην έρευνα αυτή. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη, καθώς και η επεξεργασία των δεδομένων που θα ακολουθήσει.

Παρακαλώ σημειώστε X στην απάντηση της επιλογή σας.

I. Προσωπικά Στοιχεία.

A. Ατομικά

1.	Φύλο	Ανδρας		Γυναίκα				
2.	Κλάδος	ΠΕ.		ΤΕ.		Ειδικότητα:		
3.	Ηλικία	25-34		35-44		45-54		55 - άνω
4.	Διδακτική εμπειρία σε έτη		0-10		11-20		21 - άνω	

B. Σπουδές

5.	Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ - ΑΣΠΑΙΤΕ	ΝΑΙ		ΟΧΙ				
6.	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	Στην Παιδαγωγική		Στο γνωστικό αντικείμενο		Άλλο		
7.	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Στην Παιδαγωγική		Στο γνωστικό αντικείμενο		Άλλο		
(παρακαλώ αναφέρετε το πεδίο της διπλωματικής):								
8.	Διδακτορικό Δίπλωμα	Στην Παιδαγωγική		Στο γνωστικό αντικείμενο		Άλλο		
(παρακαλώ αναφέρετε το πεδίο της διπλωματικής εργασίας σας):								
9.	Σχέση Εργασίας	Μόνιμος		Αναπληρωτής		Ωρομίσθιος		

10. Τι είδους μαθήματα (θεωρητικά / εργαστηριακά) διδάσκετε κατά το τρέχον σχολικό έτος; (στην περίπτωση των μικτών μαθημάτων υπολογίζετε θεωρητικές και εργαστηριακές ώρες σύμφωνα με το Α.Π) (μία επιλογή)

Μόνο Θεωρητικά μαθήματα	
Κυρίως Θεωρητικά μαθήματα	
Θεωρητικά και εργαστηριακά σε περίπου ίση αναλογία	
Κυρίως εργαστηριακά μαθήματα	
Μόνο εργαστηριακά μαθήματα	

11. Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητά σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;

Όχι		Ναι		Αν ναι, σημειώστε τον αριθμό των ετών:	
-----	--	-----	--	--	--

II. Διδακτική.

12. Τι σημαίνει για εσάς Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων; Παρακαλώ συμπληρώστε:

.....

Μεθόδευση της διδασκαλίας:

13. Πόσο χρόνο αφιερώνετε στον προγραμματισμό (σχεδιασμό, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας σας;

i) μακροεπίπεδο Για τον σχεδιασμό μεγάλης διδακτικής περιόδου (π.χ ενός κεφαλαίου, μιας θεματικής ενότητας)		ii) μικροεπίπεδο Για τον σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας / ώρας	
Καθόλου		Καθόλου	
Λίγο		Λίγο	
Μέτρια		Μέτρια	
Πολύ		Πολύ	
Πάρα πολύ		Πάρα πολύ	

14. Για τη διδασκαλία σας, σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τα Α.Π του Υπουργείου Παιδείας;

i. Στοχοθεσία		ii. Διεξαγωγή διδασκαλίας		iii. Αξιολόγηση	
Καθόλου		Καθόλου		Καθόλου	
Λίγο		Λίγο		Λίγο	
Μέτρια		Μέτρια		Μέτρια	
Πολύ		Πολύ		Πολύ	
Πάρα πολύ		Πάρα πολύ		Πάρα πολύ	

15. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω στοιχεία της διδασκαλίας σας;

a/a	Στοιχεία Διδασκαλίας	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
i	Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)					
ii	Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)					

iii	Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)					
iv	Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)					
v	Στυλ διδασκαλίας (π.χ. αυταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)					
vi	Έλεγχο αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)					

16. Τι σημαίνει για εσάς «αποτελεσματική διδασκαλία»; Παρακαλώ περιγράψτε:

.....
.....
.....

III. Επιμορφωτικές Ανάγκες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

17. Σε σχέση με τις υποχρεώσεις σας στο σχολείο πώς κρίνετε:

α/α		Πολύ Επαρκή	Επαρκή	Σχεδόν Επαρκή	Μάλλον Ανεπαρκή	Ανεπαρκή
i	Την παιδαγωγική – διδακτική σας κατάρτιση					
ii	Την επιστημονική και τεχνική σας κατάρτιση (θεωρητικό μέρος Α.Π)					
iii	Την επιστημονική και τεχνική σας κατάρτιση (εργαστηριακό μέρος Α.Π)					

18. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι συνδέεται η γνώση των μαθητών στα θεωρητικά μαθήματα (Α.Π):

α/α	Σύνδεση γνωστικού αντικείμενου	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α)	Με την σύγχρονη τεχνολογία					
β)	Με την αγορά εργασίας στο αντικείμενο					

19. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων συνδέεται: με τη σύγχρονη τεχνολογία και την αγορά εργασίας στο αντικείμενο;

α/α	Επάρκεια εξοπλισμού	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α)	Με την σύγχρονη τεχνολογία					
β)	Με την αγορά εργασίας στο αντικείμενο					

20. Έχετε παρακολουθήσει κάποια μορφή επιμόρφωσης;

ΝΑΙ		ΟΧΙ	
-----	--	-----	--

21. Αν ναι, ποια ήταν και τι αντικείμενο είχε;

.....
.....
.....

α/α	Επιμόρφωση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
22.	Πόσο ικανοποιημένος /-η είστε με την επιμόρφωση που έχετε λάβει;					

23.	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα βελτιώνει το επίπεδο των αποφοίτων ΕΠΑΛ με σκοπό την άμεση σχέση τους με την αγορά εργασίας;					
-----	--	--	--	--	--	--

24. Θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τις παρακάτω θεματικές ενότητες;

Γενικά θέματα επιμόρφωσης	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α. Γενική Διδακτική (αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα διδασκαλίας, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικοί στόχοι, σχεδιασμός διδασκαλίας, διδακτικές αρχές, μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας, αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, κλπ)					
β. Γενικά θέματα Ψυχολογίας (θεωρίες μάθησης, εξελικτική ψυχολογία, μαθησιακά στυλ των μαθητών, ψυχολογία του εφήβου, ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, κλπ.)					
γ. Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εκπόνηση εργασιών με τη μέθοδο project, εξατομικευμένη – διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μικτές τάξεις, διαθεματικότητα, κλπ.)					
δ. Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας (ερωτήσεις – απαντήσεις, συζήτηση, καταγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης, επίλυση προβλήματος, προσομοίωση πραγματικών καταστάσεων, παιχνίδι ρόλων, συνέντευξη από ειδικό, εκπαιδευτική επίσκεψη, κλπ.)					
ε. Ειδικά παιδαγωγικά θέματα (διαχείριση σχολικής τάξης, πειθαρχία στην τάξη, νεανική παραβατικότητα, μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές συμπεριφοράς, διαχείριση πολυπολιτισμικότητας, διαχείριση συγκρούσεων, σχολική αποτυχία, κ.λπ)					
στ. Συμβουλευτική – Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)					
ζ. Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (συμμετοχή σε προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, μαθήματα επιχειρηματικότητας, ανάπτυξη πολιτιστικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων στο σχολείο, κ.ά.)					
η. Εκπαιδευτική πολιτική της Ευρ. Ένωσης, Εκπαιδευτικά συστήματα Τεχνικής Εκπαίδευσης σε άλλες χώρες, ευρωπαϊκοί κανονισμοί για τα επαγγελματικά προσόντα και τα επίπεδα των αποφοίτων, κλπ.					
θ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου , σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπ. προγραμμάτων, διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας , εφαρμογή της μεθόδου έρευνα-δράση στη σχολική μονάδα, κλπ					

Τεχνική Επιμόρφωση:	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
ι. Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό					
ια. Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)					
ιβ. Στοιχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος με βάση τον εργαστηριακό εξοπλισμό των σχολείων (κατάστρωση φύλλων έργων, τεχνικές αξιολόγησης, επίδειξη ασκήσεων, πρακτική άσκηση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, εκπόνηση εργασιών με τη μέθοδο project, κλπ)					
ιγ. Στοιχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (παρουσίαση σχεδίων μαθήματος, τεχνικές αξιολόγησης, επισήμανση διδακτικών λαθών, υποδειγματικές διδασκαλίες, εφαρμογή κατάλληλων συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας κατά περίπτωση, κλπ)					
ιδ. Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων, σχετικά εκπαιδευτικά λογισμικά, εκμάθηση επαγγελματικών λογισμικών, χρήση λογισμικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των μαθητών, κλπ.					
ιε. Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας , με τοποθέτηση - μαθητεία των εκπαιδευτικών για ένα χρονικό διάστημα σε επιχειρήσεις τεχνικού ενδιαφέροντος και πρακτική άσκησή τους					

25. Οι παρακάτω ανάγκες επηρεάζουν τη διάθεσή σας για επιμόρφωση;

α/α	Ανάγκες Επιμόρφωσης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο γνωστικό σας πεδίο.					
β.	Η ανάγκη σας για προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός.					
γ.	Η μοριοδότηση για την υπηρεσιακή σας ανέλιξη.					
δ.	Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.					
ε.	Οι ελλείψεις σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα.					
στ.	Οι εξελίξεις στο χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί – γονείς – μαθητές- κοινωνία).					

26. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι κατάλληλες να καλύψουν τις ανάγκες σας οι παρακάτω μορφές επιμόρφωσης;

α/α	Μορφές Επιμόρφωσης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Ενδοσχολική (Στο σχολείο ή ΣΕΚ)					
β.	Σεμινάρια (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΠΕΚ, κ.ά.).					

γ.	Εξ αποστάσεως επιμόρφωση.					
δ.	Ένταξης-εισαγωγική νεοδιόριστων					
ε.	Περιοδική και επαναλαμβανόμενη με απαλλαγή από τα καθήκοντα.					
στ.	Αυτοεπιμόρφωση που εποπτεύεται από φορέα επιμόρφωσης.					

27. Ποιας διάρκειας επιμόρφωση θα σας ενδιέφερε περισσότερο;

α/α	Διάρκεια Επιμόρφωσης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α.	Μικρής διάρκειας π.χ. 20-60 ωρών					
β.	Μεγάλης διάρκειας άνω 100 ωρών					

28. Ποια χρονική περίοδο θα σας ικανοποιούσε περισσότερο να διεξάγονται οι παραπάνω μορφές επιμόρφωσης;

α/α		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
α.	Στις αρχές Σεπτεμβρίου ή στο τέλος του Ιουνίου					
β.	Σους μήνες των θερινών διακοπών					
γ.	Στα Σαββατοκύριακα.					
δ.	Στα απογεύματα 2-3 φορές την εβδομάδα, παράλληλα με την απασχόληση στο σχολείο					
ε.	Κάθε μέρα με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα					

29. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό του περιεχομένου της επιμόρφωσής τους;

ΝΑΙ		ΟΧΙ	
-----	--	-----	--

30. Στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης πρέπει να συμμετάσχω μέσω:

Τρόποι Συμμετοχής	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
Μέσω προτάσεων στον Συντονιστή					
Μέσω της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.					
Μέσω των συνδικαλιστικών φορέων.					
Μέσω των υπηρεσιακών παραγόντων (Σχολείο – Δευτεροβάθμια Δ/νση)					
Μέσω προτάσεων στα ΠΕΚΕΣ - ΚΕΣΥ					
Άλλο:					

31. Καταλληλότεροι φορείς για την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι οι εξής:

α/α	Φορείς επιμόρφωσης	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
α.	Κεντρικοί φορείς του ΥΠ.Π.Ε.Θ					
β.	Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας					

	Εκπαίδευσης.					
γ.	ΑΕΙ – ΤΕΙ – ΑΣΠΑΙΤΕ.					
δ.	ΑΔΕΔΥ – ΟΛΜΕ – ΟΛΤΕΕ.					
ε.	Σχολικές μονάδες και ΣΕΚ					
στ.	Ιδιωτικοί φορείς ΚΕΚ – Επιχειρήσεις κ.ά.					

32. Οι παρακάτω διδακτικές μέθοδοι συμβάλλουν στο να γίνει πιο αποδοτική η επιμόρφωση:

α/α	Μέθοδοι Επιμόρφωσης	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
α.	Εισήγηση από επιμορφωτή.					
β.	Βιωματικές ενεργητικές μέθοδοι.					
γ.	Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών.					
δ.	Συζήτηση προβλημάτων σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.					
ε.	Συνδυασμός της θεωρίας και εφαρμογής δραστηριοτήτων στο σχολείο.					
στ.	Πρακτική άσκηση στο αντικείμενο της επιμόρφωσης.					

33. Ο επιμορφωτής πρέπει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

α/α	Χαρακτηριστικά επιμορφωτή	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
α.	Να γνωρίζει άριστα το αντικείμενο του σε επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο.					
β.	Να χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας.					
γ.	Να δημιουργεί μαθησιακό κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας.					
δ.	Να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και τον τρόπο μάθησης τους.					
ε.	Να σχεδιάζει την ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των επιμορφωμένων.					
στ.	Να ενθαρρύνει την πορεία προς την ανακάλυψη της γνώσης.					
ζ.	Να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες των επιμορφούμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.					

34. Η αξιολόγηση των επιμορφούμενων μετά τη παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης χρειάζεται:

α/α	Αξιολόγηση επιμορφούμενων	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
α.	Όταν προβλέπεται μοριοδότηση για την υπηρεσιακή σας ανέλιξη.					
β.	Όταν υπάρχει οικονομική επιδότηση.					
γ.	Όταν το πρόγραμμα έχει ενημερωτικό χαρακτήρα.					
δ.	Σε κάθε περίπτωση.					
ε.	Ποτέ					

Ευχαριστούμε πολύ για την πολύτιμη βοήθεια σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Πίνακες ποσοτικών δεδομένων από SPSS.

Πίνακας 1: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	38	52,1	52,1	52,1
	Γυναίκα	30	41,1	41,1	93,2
	Δεν απάντησε	5	6,8	6,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τον κλάδο τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕ	66	90,4	90,4	90,4
	ΤΕ	5	6,8	6,8	97,3
	Δεν απάντησε	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25-34	6	8,2	8,3	8,3
	35-44	45	61,6	62,5	70,8
	45-54	18	24,7	25,0	95,8
	55 - άνω	3	4,1	4,2	100,0
	Total	72	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		73	100,0		

Πίνακας 4: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την διδακτική εμπειρία σε έτη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	27	37,0	37,0	37,0
	11-20	31	42,5	42,5	79,5
	21 - άνω	5	6,8	6,8	86,3
	Δεν απάντησε	10	13,7	13,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 5: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ - ΑΣΠΑΙΤΕ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	60	82,2	82,2	82,2
	Όχι	12	16,4	16,4	98,6

	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 6: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές (Δεύτερο Πτυχίο)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Στην Παιδαγωγική	1	1,4	1,4	1,4
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	6,8	6,8	8,2
	Άλλο	1	1,4	1,4	9,6
	Όχι	64	87,7	87,7	97,3
	Και στα δύο	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές (Μεταπτυχιακό Δίπλωμα)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Στην Παιδαγωγική	5	6,8	6,8	6,8
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	17,8	17,8	24,7
	Άλλο	3	4,1	4,1	28,8
	Όχι	49	67,1	67,1	95,9
	Και στα δύο	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 8: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές (Διδακτορικό Δίπλωμα)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	1,4	1,4	1,4
	Άλλο	1	1,4	1,4	2,7
	Όχι	71	97,3	97,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 9: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	37	50,7	50,7	50,7
	Αναπληρωτής	34	46,6	46,6	97,3
	Ωρομίσθιος	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 10: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τα μαθήματα που διδάσκουν το τρέχον διδακτικό έτος (θεωρητικά / εργαστηριακά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνο Θεωρητικά μαθήματα	10	13,7	13,7	13,7
	Κυρίως Θεωρητικά μαθήματα	18	24,7	24,7	38,4
	Θεωρητικά και εργαστηριακά σε περίπου ίση αναλογία	22	30,1	30,1	68,5
	Κυρίως εργαστηριακά μαθήματα	19	26,0	26,0	94,5
	Μόνο εργαστηριακά μαθήματα	2	2,7	2,7	97,3
	Δεν απάντησε	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 11: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική εμπειρία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	49	67,1	67,1	67,1
	Όχι	22	30,1	30,1	97,3
	Δεν απάντησε	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 12: Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνδυασμός θεωρίας και πράξης	13	17,8	17,8	17,8
	Σχεδιασμός και οργάνωση της διδασκαλίας(τρόπος, μέθοδος, μέσα)	15	20,5	20,5	38,4
	Διδασκαλία σε Επαγγελματικά Λύκεια	5	6,8	6,8	45,2
	Διδασκαλία εξειδικευμένων μαθημάτων και μετάδοση γνώσεων στους μελλοντικούς επαγγελματίες	13	17,8	17,8	63,0
	Διδασκαλία πρακτικών μαθημάτων (εργαστήρια)	4	5,5	5,5	68,5
	Άλλη απάντηση	6	8,2	8,2	76,7
	Καμία απάντηση	17	23,3	23,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 13α: Χρόνος τον οποίο αφιερώνουν στον προγραμματισμό (σχεδιασμός, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας μεγάλων ενοτήτων (μακροεπίπεδο)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,7	2,8	2,8
	Λίγο	14	19,2	19,7	22,5
	Μέτρια	30	41,1	42,3	64,8
	Πολύ	23	31,5	32,4	97,2
	Πάρα Πολύ	2	2,7	2,8	100,0
	Total	71	97,3	100,0	
Missing	System	2	2,7		
Total		73	100,0		

Πίνακας 13β: Χρόνος τον οποίο αφιερώνουν στον προγραμματισμό (σχεδιασμός, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας (μικροεπίπεδο)

Πόσο χρόνο αφιερώνετε στον προγραμματισμό (σχεδιασμό, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας
/ ώρας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,4	1,4	1,4
	Λίγο	19	26,0	26,4	27,8
	Μέτρια	29	39,7	40,3	68,1
	Πολύ	19	26,0	26,4	94,4
	Πάρα Πολύ	4	5,5	5,6	100,0
	Total	72	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		73	100,0		

Πίνακας 14α: Βαθμός συμβολής του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π) όσον αφορά την στοχοθεσία της διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	8,2	8,2	8,2
	Λίγο	10	13,7	13,7	21,9
	Μέτρια	21	28,8	28,8	50,7
	Πολύ	33	45,2	45,2	95,9
	Πάρα Πολύ	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 14β: Βαθμός συμβολής του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π) όσον αφορά την διεξαγωγή της διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	9,6	9,6	9,6
	Λίγο	15	20,5	20,5	30,1
	Μέτρια	32	43,8	43,8	74,0
	Πολύ	17	23,3	23,3	97,3
	Πάρα Πολύ	2	2,7	2,7	100,0
	Total		73	100,0	100,0

Πίνακας 14γ: Βαθμός συμβολής του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π) όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	9,6	9,6	9,6
	Λίγο	12	16,4	16,4	26,0
	Μέτρια	39	53,4	53,4	79,5
	Πολύ	13	17,8	17,8	97,3
	Πάρα Πολύ	2	2,7	2,7	100,0
	Total		73	100,0	100,0

Πίνακας 15α: Βαθμός σημαντικότητας της Οργάνωσης της Διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,4	1,4	1,4
	Λίγο	4	5,5	5,6	6,9
	Μέτρια	15	20,5	20,8	27,8
	Πολύ	38	52,1	52,8	80,6
	Πάρα Πολύ	14	19,2	19,4	100,0
	Total		72	98,6	100,0
Missing	System	1	1,4		
Total		73	100,0		

Πίνακας 15β: Βαθμός σημαντικότητας της Πορείας της Διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	6	8,2	8,3	8,3

	Μέτρια	19	26,0	26,4	34,7
	Πολύ	40	54,8	55,6	90,3
	Πάρα Πολύ	7	9,6	9,7	100,0
	Total	72	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		73	100,0		

Πίνακας 15γ: Βαθμός σημαντικότητας των Μορφών Εργασίας (μονολογική, διαλογική)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,7	2,8	2,8
	Λίγο	5	6,8	6,9	9,7
	Μέτρια	20	27,4	27,8	37,5
	Πολύ	35	47,9	48,6	86,1
	Πάρα Πολύ	10	13,7	13,9	100,0
	Total	72	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		73	100,0		

Πίνακας 15δ: Βαθμός σημαντικότητας των Μέσων διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	4,1	4,3	4,3
	Μέτρια	13	17,8	18,8	23,2
	Πολύ	28	38,4	40,6	63,8
	Πάρα Πολύ	25	34,2	36,2	100,0
	Total	69	94,5	100,0	
Missing	System	4	5,5		
Total		73	100,0		

Πίνακας 15ε: Βαθμός σημαντικότητας του Στυλ Διδασκαλίας (αυταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	4,1	4,2	4,2
	Λίγο	2	2,7	2,8	7,0
	Μέτρια	7	9,6	9,9	16,9
	Πολύ	34	46,6	47,9	64,8
	Πάρα Πολύ	25	34,2	35,2	100,0

	Total	71	97,3	100,0	
Missing	System	2	2,7		
Total		73	100,0		

Πίνακας 15στ: Βαθμός σημαντικότητας του Ελέγχου αποτελέσματος της Διδασκαλίας (αξιολόγηση)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,4	1,4	1,4
	Λίγο	14	19,2	19,2	20,5
	Μέτρια	14	19,2	19,2	39,7
	Πολύ	33	45,2	45,2	84,9
	Πάρα Πολύ	11	15,1	15,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 16: Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την Αποτελεσματική Διδασκαλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επίτευξη στόχων διδασκαλίας	24	32,9	32,9	32,9
	Υπαρξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και μαθητών	5	6,8	6,8	39,7
	Κατάκτηση γνώσεων-γνωστική ανάπτυξη μαθητών	12	16,4	16,4	56,2
	Ενεργή συμμετοχή των μαθητών	3	4,1	4,1	60,3
	Κατανόηση και εφαρμογή της νέας γνώσης	4	5,5	5,5	65,8
	Κινητοποίηση και προβληματισμός μαθητών	4	5,5	5,5	71,2
	Άλλη απάντηση	7	9,6	9,6	80,8
	Καμία απάντηση	14	19,2	19,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 17α: Απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ Επαρκή	15	20,5	20,5	20,5
	Επαρκή	45	61,6	61,6	82,2
	Σχεδόν Επαρκή	11	15,1	15,1	97,3
	Μάλλον Ανεπαρκή	1	1,4	1,4	98,6
	Ανεπαρκή	1	1,4	1,4	100,0

Total	73	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Πίνακας 17β: Απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό επιστημονικής και τεχνικής τους κατάρτισης (θεωρητικό μέρος Α.Π)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ Επαρκή	18	24,7	24,7	24,7
	Επαρκή	39	53,4	53,4	78,1
	Σχεδόν Επαρκή	15	20,5	20,5	98,6
	Μάλλον Ανεπαρκή	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 17γ: Απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό επιστημονικής και τεχνικής τους κατάρτισης (εργαστηριακό μέρος Α.Π)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ Επαρκή	11	15,1	15,1	15,1
	Επαρκή	30	41,1	41,1	56,2
	Σχεδόν Επαρκή	22	30,1	30,1	86,3
	Μάλλον Ανεπαρκή	10	13,7	13,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 18α: Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό σύνδεσης της γνώσης των μαθητών (θεωρητικό μέρος) με την σύγχρονη τεχνολογία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	6,8	6,8	6,8
	Λίγο	21	28,8	28,8	35,6
	Μέτρια	32	43,8	43,8	79,5
	Πολύ	14	19,2	19,2	98,6
	Πάρα Πολύ	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 18β: Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό σύνδεσης της γνώσης των μαθητών (θεωρητικό μέρος) με την αγορά εργασίας στο αντικείμενο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	8,2	8,2	8,2
	Λίγο	24	32,9	32,9	41,1
	Μέτρια	30	41,1	41,1	82,2

	Πολύ	12	16,4	16,4	98,6
	Πάρα Πολύ	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 19α: Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό σύνδεσης του εργαστηριακού εξοπλισμού με την σύγχρονη τεχνολογία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	9,6	9,6	9,6
	Λίγο	33	45,2	45,2	54,8
	Μέτρια	22	30,1	30,1	84,9
	Πολύ	9	12,3	12,3	97,3
	Πάρα Πολύ	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 19β: Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό σύνδεσης του εργαστηριακού εξοπλισμού με την αγορά εργασίας στο αντικείμενο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	11,0	11,1	11,1
	Λίγο	28	38,4	38,9	50,0
	Μέτρια	23	31,5	31,9	81,9
	Πολύ	11	15,1	15,3	97,2
	Πάρα Πολύ	2	2,7	2,8	100,0
	Total	72	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		73	100,0		

Πίνακας 20: Βαθμός παρακολούθησης οποιαδήποτε μορφής επιμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	55	75,3	75,3	75,3
	Όχι	17	23,3	23,3	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 21: Ποιο το αντικείμενο της επιμόρφωσης που έχετε λάβει

α/α	Ομαδοποιημένες Απαντήσεις Εκπαιδευτικών Τ.Ε
1.	Τ.Π.Ε (H/Y, Autocad, Arduino)
2.	Νέες Τεχνολογίες, νέα συστήματα
3.	Παιδαγωγικά Θέματα (Διδακτική μαθημάτων, σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι, σχεδιασμός εκπαιδευτικών σεναρίων)
4.	Γνωστικό Αντικείμενο (δομικών, Μηχανολογικών, Ηλεκτρολόγων, Γεωπόνων, Πληροφορικής)
5.	Συμβουλευτική (ΣΕΠ)
6.	Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης
7.	Διαχείριση Τάξης (συμπεριφοράς, βελτίωση κλίματος)
8.	Εκπαίδευση Ενηλίκων
9.	Ειδική Αγωγή (εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδική διδακτική)
10.	Project
11.	Γενικά Θέματα Ψυχολογίας
12.	Περιβαλλοντικά Θέματα
13.	Πρώτες βοήθειες και διάφορα άλλα σεμινάρια

Πίνακας 22: Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έχουν λάβει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	8,2	8,2	8,2
	Λίγο	9	12,3	12,3	20,5
	Μέτρια	22	30,1	30,1	50,7
	Πολύ	25	34,2	34,2	84,9
	Πάρα Πολύ	3	4,1	4,1	89,0
	Δεν απάντησε	8	11,0	11,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 23: Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό βελτίωσης των αποφοίτων των ΕΠΑ.Α από τη δική τους επιμόρφωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,7	2,9	2,9
	Λίγο	3	4,1	4,4	7,4
	Μέτρια	12	16,4	17,6	25,0
	Πολύ	35	47,9	51,5	76,5
	Πάρα Πολύ	16	21,9	23,5	100,0
	Total	68	93,2	100,0	
Missing	System	5	6,8		

Total	73	100,0		
--------------	----	-------	--	--

Πίνακας 24α: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Γενικής επιμόρφωσης πάνω στην Γενική Διδακτική

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	14	19,2	19,2	19,2
	Πολύ	20	27,4	27,4	46,6
	Αρκετά	12	16,4	16,4	63,0
	Λίγο	18	24,7	24,7	87,7
	Καθόλου	8	11,0	11,0	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24β: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Γενικής επιμόρφωσης πάνω σε Γενικά Θέματα Ψυχολογίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	28	38,4	38,4	38,4
	Πολύ	19	26,0	26,0	64,4
	Αρκετά	11	15,1	15,1	79,5
	Λίγο	8	11,0	11,0	90,4
	Καθόλου	6	8,2	8,2	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24γ: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Γενικής επιμόρφωσης πάνω στις Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους Διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	15	20,5	20,5	20,5
	Πολύ	24	32,9	32,9	53,4
	Αρκετά	21	28,8	28,8	82,2
	Λίγο	10	13,7	13,7	95,9
	Καθόλου	2	2,7	2,7	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24δ: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Γενικής επιμόρφωσης πάνω στις Σύγχρονες συμμετοχικές Τεχνικές Διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	20	27,4	27,4	27,4
	Πολύ	27	37,0	37,0	64,4
	Αρκετά	16	21,9	21,9	86,3
	Λίγο	7	9,6	9,6	95,9
	Καθόλου	2	2,7	2,7	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24ε: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Γενικής επιμόρφωσης πάνω σε Ειδικά παιδαγωγικά θέματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	32	43,8	43,8	43,8
	Πολύ	20	27,4	27,4	71,2
	Αρκετά	15	20,5	20,5	91,8
	Λίγο	3	4,1	4,1	95,9
	Καθόλου	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24στ: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Γενικής επιμόρφωσης πάνω στην Συμβουλευτική / ΣΕΠ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	15	20,5	20,5	20,5
	Πολύ	24	32,9	32,9	53,4
	Αρκετά	16	21,9	21,9	75,3
	Λίγο	13	17,8	17,8	93,2
	Καθόλου	4	5,5	5,5	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24ζ: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Γενικής επιμόρφωσης πάνω σε Ειδικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	15	20,5	20,5	20,5
	Πολύ	18	24,7	24,7	45,2
	Αρκετά	18	24,7	24,7	69,9
	Λίγο	15	20,5	20,5	90,4
	Καθόλου	6	8,2	8,2	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24η: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Γενικής επιμόρφωσης πάνω σε θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής Ε.Ε, Εκπαιδευτικά Συστήματα Τ.Ε, Επαγγελματικά Προσόντα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	18	24,7	24,7	24,7
	Πολύ	21	28,8	28,8	53,4
	Αρκετά	9	12,3	12,3	65,8
	Λίγο	15	20,5	20,5	86,3
	Καθόλου	10	13,7	13,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24θ: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Γενικής επιμόρφωσης πάνω σε θέματα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	12	16,4	16,4	16,4
	Πολύ	20	27,4	27,4	43,8
	Αρκετά	13	17,8	17,8	61,6
	Λίγο	20	27,4	27,4	89,0
	Καθόλου	8	11,0	11,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24ι: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Τεχνικής επιμόρφωσης πάνω σε βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	35	47,9	47,9	47,9
	Πολύ	26	35,6	35,6	83,6
	Αρκετά	8	11,0	11,0	94,5
	Λίγο	3	4,1	4,1	98,6
	Καθόλου	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24ια: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Τεχνικής επιμόρφωσης πάνω σε νέα επιστημονικά – τεχνικά αντικείμενα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	38	52,1	52,1	52,1
	Πολύ	28	38,4	38,4	90,4
	Αρκετά	5	6,8	6,8	97,3
	Λίγο	1	1,4	1,4	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24ιβ: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Τεχνικής Στοχευμένης επιμόρφωσης για τη διδασκαλία Εργαστηριακών Μαθημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	39	53,4	53,4	53,4
	Πολύ	25	34,2	34,2	87,7
	Αρκετά	6	8,2	8,2	95,9
	Λίγο	2	2,7	2,7	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24γ: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Τεχνικής Στοχευμένης επιμόρφωσης για τη διδασκαλία Θεωρητικών Μαθημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	24	32,9	32,9	32,9
	Πολύ	27	37,0	37,0	69,9
	Αρκετά	14	19,2	19,2	89,0
	Λίγο	7	9,6	9,6	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24ιδ: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον παρακολούθησης Τεχνικής επιμόρφωσης πάνω στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία τεχνικών μαθημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	28	38,4	38,4	38,4
	Πολύ	23	31,5	31,5	69,9
	Αρκετά	15	20,5	20,5	90,4
	Λίγο	4	5,5	5,5	95,9
	Καθόλου	2	2,7	2,7	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 24ιε: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον επιμόρφωσης σε πραγματικούς χώρους εργασίας – Μαθητεία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα Πολύ	36	49,3	49,3	49,3
	Πολύ	21	28,8	28,8	78,1
	Αρκετά	11	15,1	15,1	93,2
	Λίγο	2	2,7	2,7	95,9
	Καθόλου	2	2,7	2,7	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 25α: Κατά πόσο επηρεάζει τη διάθεση σας για επιμόρφωση η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών – τεχνολογικών εξελίξεων στο γνωστικό πεδίο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,4	1,4	1,4
	Λίγο	3	4,1	4,1	5,5
	Μέτρια	18	24,7	24,7	30,1
	Πολύ	27	37,0	37,0	67,1
	Πάρα Πολύ	23	31,5	31,5	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 25β: Κατά πόσο επηρεάζει τη διάθεση σας για επιμόρφωση η ανάγκη σας για προσωπική ανάπτυξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	3	4,1	4,1	6,8
	Μέτρια	11	15,1	15,1	21,9
	Πολύ	30	41,1	41,1	63,0
	Πάρα Πολύ	26	35,6	35,6	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 25γ: Κατά πόσο επηρεάζει τη διάθεση σας για επιμόρφωση η μοριοδότηση για την υπηρεσιακή σας εξέλιξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	15,1	15,1	15,1
	Λίγο	10	13,7	13,7	28,8
	Μέτρια	20	27,4	27,4	56,2
	Πολύ	21	28,8	28,8	84,9
	Πάρα Πολύ	10	13,7	13,7	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 25δ: Κατά πόσο επηρεάζει τη διάθεση σας για επιμόρφωση η είσοδος νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	4,1	4,1	4,1
	Λίγο	5	6,8	6,8	11,0
	Μέτρια	19	26,0	26,0	37,0
	Πολύ	23	31,5	31,5	68,5
	Πάρα Πολύ	22	30,1	30,1	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 25ε: Κατά πόσο επηρεάζει τη διάθεση σας για επιμόρφωση οι ελλείψεις σας σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	9	12,3	12,3	15,1
	Μέτρια	22	30,1	30,1	45,2
	Πολύ	25	34,2	34,2	79,5
	Πάρα Πολύ	14	19,2	19,2	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 25στ: Κατά πόσο επηρεάζει τη διάθεση σας για επιμόρφωση οι εξελίξεις στο χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κοινωνία)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	6	8,2	8,2	11,0
	Μέτρια	24	32,9	32,9	43,8
	Πολύ	24	32,9	32,9	76,7
	Πάρα Πολύ	15	20,5	20,5	97,3
	Δεν απάντησε	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 26α: Βαθμός κάλυψης των αναγκών των εκπαιδευτικών με Ενδοσχολική Επιμόρφωση (Σχολείο ή ΣΕΚ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	4,1	4,1	4,1
	Λίγο	12	16,4	16,4	20,5
	Μέτρια	19	26,0	26,0	46,6
	Πολύ	22	30,1	30,1	76,7
	Πάρα Πολύ	15	20,5	20,5	97,3
	Δεν απάντησε	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 26β: Βαθμός κάλυψης των αναγκών των εκπαιδευτικών με Σεμινάρια (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΠΕΚ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	5	6,8	6,8	9,6
	Μέτρια	21	28,8	28,8	38,4
	Πολύ	33	45,2	45,2	83,6
	Πάρα Πολύ	11	15,1	15,1	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 26γ: Βαθμός κάλυψης των αναγκών των εκπαιδευτικών με Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	8,2	8,2	8,2
	Λίγο	15	20,5	20,5	28,8
	Μέτρια	23	31,5	31,5	60,3
	Πολύ	16	21,9	21,9	82,2
	Πάρα Πολύ	12	16,4	16,4	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 26δ: Βαθμός κάλυψης των αναγκών των εκπαιδευτικών με Εισαγωγική Επιμόρφωση (ένταξης νεοδιόριστων)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	5,5	5,5	5,5
	Λίγο	15	20,5	20,5	26,0
	Μέτρια	21	28,8	28,8	54,8
	Πολύ	18	24,7	24,7	79,5
	Πάρα Πολύ	11	15,1	15,1	94,5
	Δεν απάντησε	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 26ε: Βαθμός κάλυψης των αναγκών των εκπαιδευτικών με Περιοδική και επαναλαμβανόμενη Επιμόρφωση με απαλλαγή από καθήκοντα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	5,5	5,5	5,5
	Λίγο	13	17,8	17,8	23,3
	Μέτρια	12	16,4	16,4	39,7
	Πολύ	23	31,5	31,5	71,2
	Πάρα Πολύ	20	27,4	27,4	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 26στ: Βαθμός κάλυψης των αναγκών των εκπαιδευτικών με Αυτοεπιμόρφωση που εποπτεύεται από κάποιο φορέα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	12,3	12,3	12,3
	Λίγο	16	21,9	21,9	34,2
	Μέτρια	23	31,5	31,5	65,8
	Πολύ	18	24,7	24,7	90,4
	Πάρα Πολύ	6	8,2	8,2	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 27α: Βαθμός ενδιαφέροντος για Μικρής διάρκειας επιμόρφωσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	4,1	4,1	4,1
	Λίγο	11	15,1	15,1	19,2

	Μέτρια	9	12,3	12,3	31,5
	Πολύ	26	35,6	35,6	67,1
	Πάρα Πολύ	23	31,5	31,5	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 27β: Βαθμός ενδιαφέροντος για Μεγάλης διάρκειας επιμόρφωσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	11,0	11,0	11,0
	Λίγο	12	16,4	16,4	27,4
	Μέτρια	16	21,9	21,9	49,3
	Πολύ	20	27,4	27,4	76,7
	Πάρα Πολύ	16	21,9	21,9	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 28α: Βαθμός προτίμησης για επιμόρφωση τα αρχές Σεπτεμβρίου ή στο τέλος Ιουνίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	9,6	9,6	9,6
	Λίγο	8	11,0	11,0	20,5
	Μέτρια	9	12,3	12,3	32,9
	Πολύ	27	37,0	37,0	69,9
	Πάρα Πολύ	19	26,0	26,0	95,9
	Δεν απάντησε	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 28β: Βαθμός προτίμησης για επιμόρφωση τους μήνες των θερινών διακοπών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	35	47,9	47,9	47,9
	Λίγο	13	17,8	17,8	65,8
	Μέτρια	10	13,7	13,7	79,5
	Πολύ	6	8,2	8,2	87,7
	Πάρα Πολύ	6	8,2	8,2	95,9
	Δεν απάντησε	3	4,1	4,1	100,0

	Total	73	100,0	100,0	
--	--------------	----	-------	-------	--

Πίνακας 28γ: Βαθμός προτίμησης για επιμόρφωση τα Σαββατοκύριακα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	32	43,8	43,8	43,8
	Λίγο	12	16,4	16,4	60,3
	Μέτρια	12	16,4	16,4	76,7
	Πολύ	9	12,3	12,3	89,0
	Πάρα Πολύ	6	8,2	8,2	97,3
	Δεν απάντησε	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

**Πίνακας 28δ: Βαθμός προτίμησης για επιμόρφωση παράλληλα με το σχολείο
απογεύματα (2-3 φορές)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	28	38,4	38,4	38,4
	Λίγο	10	13,7	13,7	52,1
	Μέτρια	12	16,4	16,4	68,5
	Πολύ	19	26,0	26,0	94,5
	Πάρα Πολύ	2	2,7	2,7	97,3
	Δεν απάντησε	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

**Πίνακας 28ε: Βαθμός προτίμησης για επιμόρφωση κάθε μέρα με απαλλαγή από
καθήκοντα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	20	27,4	27,4	27,4
	Λίγο	6	8,2	8,2	35,6
	Μέτρια	14	19,2	19,2	54,8
	Πολύ	10	13,7	13,7	68,5
	Πάρα Πολύ	21	28,8	28,8	97,3
	Δεν απάντησε	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 29: Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό του περιεχομένου της επιμόρφωσής τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	71	97,3	97,3	97,3
	Όχι	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 30α: Συμμετοχή στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης μέσω προτάσεων στον συντονιστή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	24	32,9	32,9	32,9
	Συμφωνώ	34	46,6	46,6	79,5
	Δεν είμαι βέβαιος/η	12	16,4	16,4	95,9
	Διαφωνώ	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 30β: Συμμετοχή στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης μέσω της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	11	15,1	15,1	15,1
	Συμφωνώ	25	34,2	34,2	49,3
	Δεν είμαι βέβαιος/η	30	41,1	41,1	90,4
	Διαφωνώ	5	6,8	6,8	97,3
	Διαφωνώ απολύτως	1	1,4	1,4	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 30γ: Συμμετοχή στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης μέσω των συνδικαλιστικών φορέων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	1	1,4	1,4	1,4
	Συμφωνώ	8	11,0	11,0	12,3
	Δεν είμαι βέβαιος/η	15	20,5	20,5	32,9

	Διαφωνό	25	34,2	34,2	67,1
	Διαφωνό απολύτως	24	32,9	32,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 30δ: Συμμετοχή στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης μέσω των υπηρεσιακών παραγόντων (σχολείο, Δ.Δ.Ε, Δ/νση)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνό απολύτως	6	8,2	8,2	8,2
	Συμφωνό	29	39,7	39,7	47,9
	Δεν είμαι βέβαιος/η	29	39,7	39,7	87,7
	Διαφωνό	4	5,5	5,5	93,2
	Διαφωνό απολύτως	5	6,8	6,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 30ε: Συμμετοχή στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης μέσω προτάσεων στα ΠΕΚΕΣ - ΚΕΣΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνό απολύτως	7	9,6	9,6	9,6
	Συμφωνό	29	39,7	39,7	49,3
	Δεν είμαι βέβαιος/η	25	34,2	34,2	83,6
	Διαφωνό	7	9,6	9,6	93,2
	Διαφωνό απολύτως	5	6,8	6,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 31α: Καταλληλότερος φορέας επιμόρφωσης (Κεντρικοί φορείς ΥΠ.Π.Ε.Θ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνό απολύτως	15	20,5	20,5	20,5
	Συμφωνό	32	43,8	43,8	64,4
	Δεν είμαι βέβαιος/η	20	27,4	27,4	91,8
	Διαφωνό	2	2,7	2,7	94,5
	Διαφωνό απολύτως	3	4,1	4,1	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 31β: Καταλληλότερος φορέας επιμόρφωσης (Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	9	12,3	12,3	12,3
	Συμφωνώ	32	43,8	43,8	56,2
	Δεν είμαι βέβαιος/η	23	31,5	31,5	87,7
	Διαφωνώ	5	6,8	6,8	94,5
	Διαφωνώ απολύτως	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 31γ: Καταλληλότερος φορέας επιμόρφωσης (Τριτοβάθμια Ιδρύματα ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	26	35,6	35,6	35,6
	Συμφωνώ	35	47,9	47,9	83,6
	Δεν είμαι βέβαιος/η	9	12,3	12,3	95,9
	Διαφωνώ	2	2,7	2,7	98,6
	Διαφωνώ απολύτως	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 31δ: Καταλληλότερος φορέας επιμόρφωσης (ΑΔΕΔΥ, ΟΛΜΕ, ΟΛΤΕΕ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	6	8,2	8,2	8,2
	Δεν είμαι βέβαιος/η	20	27,4	27,4	35,6
	Διαφωνώ	27	37,0	37,0	72,6
	Διαφωνώ απολύτως	19	26,0	26,0	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 31ε: Καταλληλότερος φορέας επιμόρφωσης (Σχολικές μονάδες και ΣΕΚ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	12	16,4	16,4	16,4
	Συμφωνώ	32	43,8	43,8	60,3
	Δεν είμαι βέβαιος/η	22	30,1	30,1	90,4
	Διαφωνώ	3	4,1	4,1	94,5
	Διαφωνώ απολύτως	3	4,1	4,1	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 31στ: Καταλληλότερος φορέας επιμόρφωσης (Ιδιωτικοί φορείς ΚΕΚ, Επιχειρήσεις κ.α)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνό απολύτως	8	11,0	11,0	11,0
	Συμφωνό	13	17,8	17,8	28,8
	Δεν είμαι βέβαιος/η	27	37,0	37,0	65,8
	Διαφωνό	9	12,3	12,3	78,1
	Διαφωνό απολύτως	16	21,9	21,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 32α: Διδακτικές Μέθοδοι για να γίνει αποδοτικότερη η επιμόρφωση (Εισήγηση από επιμορφωτή)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνό απολύτως	8	11,0	11,0	11,0
	Συμφωνό	36	49,3	49,3	60,3
	Δεν είμαι βέβαιος/η	22	30,1	30,1	90,4
	Διαφωνό	5	6,8	6,8	97,3
	Διαφωνό απολύτως	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 32β: Διδακτικές Μέθοδοι για να γίνει αποδοτικότερη η επιμόρφωση (Βιωματικές ενεργητικές μέθοδοι)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνό απολύτως	35	47,9	47,9	47,9
	Συμφωνό	30	41,1	41,1	89,0
	Δεν είμαι βέβαιος/η	6	8,2	8,2	97,3
	Διαφωνό	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 32γ: Διδακτικές Μέθοδοι για να γίνει αποδοτικότερη η επιμόρφωση (Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνό απολύτως	16	21,9	21,9	21,9
	Συμφωνό	46	63,0	63,0	84,9
	Δεν είμαι βέβαιος/η	8	11,0	11,0	95,9

	Διαφωνώ	1	1,4	1,4	97,3
	Διαφωνώ απολύτως	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

**Πίνακας 32δ: Διδακτικές Μέθοδοι για να γίνει αποδοτικότερη η επιμόρφωση
(Συζήτηση προβλημάτων σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	23	31,5	31,5	31,5
	Συμφωνώ	39	53,4	53,4	84,9
	Δεν είμαι βέβαιος/η	6	8,2	8,2	93,2
	Διαφωνώ	3	4,1	4,1	97,3
	Διαφωνώ απολύτως	1	1,4	1,4	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

**Πίνακας 32ε: Διδακτικές Μέθοδοι για να γίνει αποδοτικότερη η επιμόρφωση
(Συνδυασμός θεωρίας και εφαρμογής δραστηριοτήτων)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	33	45,2	45,2	45,2
	Συμφωνώ	31	42,5	42,5	87,7
	Δεν είμαι βέβαιος/η	6	8,2	8,2	95,9
	Διαφωνώ	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

**Πίνακας 32στ: Διδακτικές Μέθοδοι για να γίνει αποδοτικότερη η επιμόρφωση
(Πρακτική άσκηση στο αντικείμενο της Επιμόρφωσης)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	38	52,1	52,1	52,1
	Συμφωνώ	26	35,6	35,6	87,7
	Δεν είμαι βέβαιος/η	6	8,2	8,2	95,9
	Διαφωνώ	2	2,7	2,7	98,6
	Διαφωνώ απολύτως	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 33α: Επιθυμητά Χαρακτηριστικά Επιμορφωτή (Να γνωρίζει άριστα το αντικείμενο του σε επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνό απολύτως	48	65,8	65,8	65,8
	Συμφωνό	24	32,9	32,9	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 33β: Επιθυμητά Χαρακτηριστικά Επιμορφωτή (Να χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνό απολύτως	39	53,4	53,4	53,4
	Συμφωνό	27	37,0	37,0	90,4
	Δεν είμαι βέβαιος/η	4	5,5	5,5	95,9
	Διαφωνό	2	2,7	2,7	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 33γ: Επιθυμητά Χαρακτηριστικά Επιμορφωτή (Να δημιουργεί μαθησιακό κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνό απολύτως	42	57,5	57,5	57,5
	Συμφωνό	25	34,2	34,2	91,8
	Δεν είμαι βέβαιος/η	4	5,5	5,5	97,3
	Διαφωνό	1	1,4	1,4	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 33δ: Επιθυμητά Χαρακτηριστικά Επιμορφωτή (Να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	34	46,6	46,6	46,6
	Συμφωνώ	30	41,1	41,1	87,7
	Δεν είμαι βέβαιος/η	4	5,5	5,5	93,2
	Διαφωνώ	4	5,5	5,5	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 33ε: Επιθυμητά Χαρακτηριστικά Επιμορφωτή (Να σχεδιάζει την ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των επιμορφούμενων)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	39	53,4	53,4	53,4
	Συμφωνώ	25	34,2	34,2	87,7
	Δεν είμαι βέβαιος/η	6	8,2	8,2	95,9
	Διαφωνώ	2	2,7	2,7	98,6
	Δεν απάντησε	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 33στ: Επιθυμητά Χαρακτηριστικά Επιμορφωτή (Να ενθαρρύνει την πορεία προς την ανακάλυψη της γνώσης)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	37	50,7	50,7	50,7
	Συμφωνώ	24	32,9	32,9	83,6
	Δεν είμαι βέβαιος/η	8	11,0	11,0	94,5
	Διαφωνώ	2	2,7	2,7	97,3
	Δεν απάντησε	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 33ζ: Επιθυμητά Χαρακτηριστικά Επιμορφωτή (Να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες των επιμορφούμενων στην εκπαιδευτική πράξη)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	43	58,9	58,9	58,9
	Συμφωνώ	26	35,6	35,6	94,5
	Δεν είμαι βέβαιος/η	2	2,7	2,7	97,3
	Δεν απάντησε	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 34α: Η αξιολόγηση των επιμορφούμενων μετά την παρακολούθηση του προγράμματος χρειάζεται (όταν προβλέπεται μοριοδότηση για την υπηρεσιακή ανέλιξη)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	13	17,8	17,8	17,8
	Συμφωνώ	24	32,9	32,9	50,7
	Δεν είμαι βέβαιος/η	16	21,9	21,9	72,6
	Διαφωνώ	9	12,3	12,3	84,9
	Διαφωνώ απολύτως	8	11,0	11,0	95,9
	Δεν απάντησε	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 34β: Η αξιολόγηση των επιμορφούμενων μετά την παρακολούθηση του προγράμματος χρειάζεται (όταν υπάρχει οικονομική επιδότηση)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	11	15,1	15,1	15,1
	Συμφωνώ	18	24,7	24,7	39,7
	Δεν είμαι βέβαιος/η	21	28,8	28,8	68,5
	Διαφωνώ	12	16,4	16,4	84,9
	Διαφωνώ απολύτως	8	11,0	11,0	95,9
	Δεν απάντησε	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 34γ: Η αξιολόγηση των επιμορφούμενων μετά την παρακολούθηση του προγράμματος χρειάζεται (όταν το πρόγραμμα έχει ενημερωτικό χαρακτήρα)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	7	9,6	9,6	9,6
	Συμφωνώ	15	20,5	20,5	30,1
	Δεν είμαι βέβαιος/η	24	32,9	32,9	63,0
	Διαφωνώ	16	21,9	21,9	84,9
	Διαφωνώ απολύτως	8	11,0	11,0	95,9
	Δεν απάντησε	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 34δ: Η αξιολόγηση των επιμορφούμενων μετά την παρακολούθηση του προγράμματος χρειάζεται (σε κάθε περίπτωση)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	10	13,7	13,7	13,7
	Συμφωνώ	16	21,9	21,9	35,6
	Δεν είμαι βέβαιος/η	20	27,4	27,4	63,0
	Διαφωνώ	13	17,8	17,8	80,8
	Διαφωνώ απολύτως	10	13,7	13,7	94,5
	Δεν απάντησε	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Πίνακας 34ε: Η αξιολόγηση των επιμορφούμενων μετά την παρακολούθηση του προγράμματος χρειάζεται (ποτέ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ απολύτως	3	4,1	4,1	4,1
	Συμφωνώ	4	5,5	5,5	9,6
	Δεν είμαι βέβαιος/η	16	21,9	21,9	31,5
	Διαφωνώ	18	24,7	24,7	56,2
	Διαφωνώ απολύτως	24	32,9	32,9	89,0
	Δεν απάντησε	8	11,0	11,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI: Πίνακες συσχέτισης ερωτήσεων με το φύλλο Mann – Whitney U

Πίνακας 35: Συσχέτιση αναγκών επιμόρφωσης σε σχέση με το φύλο

	Ranks			
	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο γνωστικό σας πεδίο.	Ανδρας	37	31,47	1164,50
	Γυναίκα	30	37,12	1113,50
	Total	67		
Η ανάγκη σας για προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός.	Ανδρας	37	28,19	1043,00
	Γυναίκα	30	41,17	1235,00
	Total	67		
Η μοριοδότηση για την υπηρεσιακή σας ανέλιξη.	Ανδρας	37	32,16	1190,00
	Γυναίκα	30	36,27	1088,00
	Total	67		
Η εισοδος των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.	Ανδρας	37	31,54	1167,00
	Γυναίκα	30	37,03	1111,00
	Total	67		
Οι ελλείψεις σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα.	Ανδρας	37	29,76	1101,00
	Γυναίκα	30	39,23	1177,00
	Total	67		
Οι εξελίξεις στο χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί – γονείς – μαθητές-κοινωνία).	Ανδρας	37	28,39	1050,50
	Γυναίκα	29	40,02	1160,50
	Total	66		

Πίνακας 36: Συσχέτιση διάρκειας επιμόρφωσης σε σχέση με το φύλο

	Ranks			
	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Μικρής διάρκειας επιμόρφωση, π.χ. 20-60 ωρών	Ανδρας	38	29,89	1136,00
	Γυναίκα	29	39,38	1142,00
	Total	67		
Μεγάλης διάρκειας επιμόρφωση άνω 100 ωρών	Ανδρας	38	31,99	1215,50
	Γυναίκα	29	36,64	1062,50
	Total	67		

Πίνακας 37: Συσχέτιση τρόπου συμμετοχής στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης σε σχέση με το φύλο

Ranks				
	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Μέσω προτάσεων στον Συντονιστή	Άνδρας	38	34,79	1322,00
	Γυναίκα	30	34,13	1024,00
	Total	68		
Μέσω της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.	Άνδρας	37	34,76	1286,00
	Γυναίκα	30	33,07	992,00
	Total	67		
Μέσω των συνδικαλιστικών φορέων.	Άνδρας	38	34,70	1318,50
	Γυναίκα	30	34,25	1027,50
	Total	68		
Μέσω των υπηρεσιακών παραγόντων (Σχολείο – Δευτεροβάθμια Δ/ση)	Άνδρας	38	33,07	1256,50
	Γυναίκα	30	36,32	1089,50
	Total	68		
Μέσω προτάσεων στα ΠΕΚΕΣ – ΚΕΣΥ	Άνδρας	38	34,63	1316,00
	Γυναίκα	30	34,33	1030,00
	Total	68		

Πίνακας 37: Συσχέτιση των χαρακτηριστικών του επιμορφωτή σε σχέση με το φύλο

	Ranks			
	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Να γνωρίζει άριστα το αντικείμενο του σε επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο	Άνδρας	38	32,20	1223,50
	Γυναίκα	29	36,36	1054,50
	Total	67		
Να χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας.	Άνδρας	38	37,84	1438,00
	Γυναίκα	29	28,97	840,00
	Total	67		
Να δημιουργεί μαθησιακό κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας.	Άνδρας	38	37,45	1423,00
	Γυναίκα	29	29,48	855,00
	Total	67		
Να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και τον τρόπο μάθησης τους	Άνδρας	38	36,80	1398,50
	Γυναίκα	29	30,33	879,50
	Total	67		
Να σχεδιάζει την ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των επιμορφωζόμενων.	Άνδρας	38	36,54	1388,50
	Γυναίκα	29	30,67	889,50
	Total	67		
Να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες των επιμορφούμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία	Άνδρας	38	38,03	1445,00
	Γυναίκα	28	27,36	766,00
	Total	66		
Να ενθαρρύνει την πορεία προς την ανακάλυψη της γνώσης.	Άνδρας	38	38,21	1452,00
	Γυναίκα	28	27,11	759,00
	Total	66		

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII: Πίνακες συσχέτισης ερωτήσεων με την
προϋπηρεσία**

**Πίνακας 38: Συσχέτιση του χρόνου που αφιερώνεται στον σχεδιασμό της
διδασκαλίας με την προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού**

Ranks				
	Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Πόσο χρόνο αφιερώνετε στον προγραμματισμό (σχεδιασμό, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας;	Ναι	48	37,45	1797,50
	Όχι	22	31,25	687,50
	Total	70		
Πόσο χρόνο αφιερώνετε στον προγραμματισμό (σχεδιασμό, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας / ώρας;	Ναι	49	32,97	1615,50
	Όχι	22	42,75	940,50
	Total	71		

**Πίνακας 39: Συσχέτιση βαθμού υπολογισμού των Α.Π του Υπουργείου ως προς την
στοχοθεσία, την διεξαγωγή διδασκαλίας και την αξιολόγηση σε σχέση με
προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού**

Ranks				
	Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Για τη διδασκαλία σας, σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τα Α.Π του Υπουργείου αναφορικά με τη στοχοθεσία;	Ναι	49	34,71	1701,00
	Όχι	22	38,86	855,00
	Total	71		
Για τη διδασκαλία σας, σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τα Α.Π του Υπουργείου αναφορικά με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ;	Ναι	49	33,47	1640,00
	Όχι	22	41,64	916,00
	Total	71		
Για τη διδασκαλία σας, σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τα Α.Π του Υπουργείου αναφορικά με την αξιολόγηση;	Ναι	49	34,99	1714,50
	Όχι	22	38,25	841,50
	Total	71		

Πίνακας 40: Συσχέτιση βασικών στοιχείων της διδασκαλίας με την προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού

Ranks				
	Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)	Ναι	48	34,05	1634,50
	Όχι	22	38,66	850,50
	Total	70		
Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)	Ναι	48	34,52	1657,00
	Όχι	22	37,64	828,00
	Total	70		
Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)	Ναι	48	35,56	1707,00
	Όχι	22	35,36	778,00
	Total	70		
Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)	Ναι	45	30,96	1393,00
	Όχι	22	40,23	885,00
	Total	67		
Στυλ διδασκαλίας (π.χ. αυταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)	Ναι	47	33,69	1583,50
	Όχι	22	37,80	831,50
	Total	69		
Έλεγχος αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)	Ναι	49	40,47	1983,00
	Όχι	22	26,05	573,00
	Total	71		

Πίνακας 41: Σύσχεση Επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με την προϋπηρεσία τους

Ranks				
	Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Την παιδαγωγική – διδακτική σας κατάρτιση	Ναι	49	33,74	1653,50
	Όχι	22	41,02	902,50
	Total	71		
Την επιστημονική και τεχνική σας κατάρτιση (θεωρητικό μέρος Α.Π)	Ναι	49	33,52	1642,50
	Όχι	22	41,52	913,50
	Total	71		
Την επιστημονική και τεχνική σας κατάρτιση (εργαστηριακό μέρος Α.Π)	Ναι	49	33,30	1631,50
	Όχι	22	42,02	924,50
	Total	71		

**Πίνακας 42: Συσχέτιση ενδιαφέροντος παρακολούθησης Γενικών θεμάτων
επιμόρφωσης με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών**

Ranks				
	Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητά σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Γενική Διδακτική	Ναι	48	36,18	1736,50
	Όχι	22	34,02	748,50
	Total	70		
Γενικά θέματα Ψυχολογίας	Ναι	48	33,48	1607,00
	Όχι	22	39,91	878,00
	Total	70		
Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκα	Ναι	48	34,88	1674,00
	Όχι	22	36,86	811,00
	Total	70		
Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας	Ναι	48	35,72	1714,50
	Όχι	22	35,02	770,50
	Total	70		
Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Ναι	49	37,88	1856,00
	Όχι	22	31,82	700,00
	Total	71		
Συμβουλευτική- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)	Ναι	49	31,93	1564,50
	Όχι	21	43,83	920,50
	Total	70		
Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα	Ναι	48	34,89	1674,50
	Όχι	22	36,84	810,50
	Total	70		
Εκπαιδευτική πολιτική	Ναι	49	34,08	1670,00
	Όχι	22	40,27	886,00
	Total	71		
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	Ναι	49	35,34	1731,50
	Όχι	22	37,48	824,50
	Total	71		

**Πίνακας 43: Συσχέτιση ενδιαφέροντος παρακολούθησης Τεχνικών Θεμάτων
επιμόρφωσης με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών**

Ranks				
	Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό	Ναι	49	37,92	1858,00
	Όχι	22	31,73	698,00
	Total	71		
Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)	Ναι	48	36,74	1763,50
	Όχι	22	32,80	721,50
	Total	70		
Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων	Ναι	48	36,83	1768,00
	Όχι	22	32,59	717,00
	Total	70		
Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων	Ναι	48	38,40	1843,00
	Όχι	22	29,18	642,00
	Total	70		
Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων	Ναι	48	35,07	1683,50
	Όχι	22	36,43	801,50
	Total	70		
Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας	Ναι	48	37,81	1815,00
	Όχι	22	30,45	670,00
	Total	70		

Πίνακας 44: Συσχέτιση Αναγκών επιμόρφωσης με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Ranks				
	Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο γνωστικό σας πεδίο.	Ναι	48	33,03	1585,50
	Όχι	22	40,89	899,50
	Total	70		
Η ανάγκη σας για προσωπική ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός.	Ναι	48	33,90	1627,00
	Όχι	22	39,00	858,00
	Total	70		
Η μοριοδότηση για την υπηρεσιακή σας ανέλιξη.	Ναι	48	33,42	1604,00
	Όχι	22	40,05	881,00
	Total	70		
Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.	Ναι	48	34,09	1636,50
	Όχι	22	38,57	848,50
	Total	70		
Οι ελλείψεις σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα.	Ναι	48	31,48	1511,00
	Όχι	22	44,27	974,00
	Total	70		
Οι εξελίξεις στο χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί – γονείς – μαθητές-κοινωνία).	Ναι	47	32,64	1534,00
	Όχι	22	40,05	881,00
	Total	69		

Πίνακας 45: Συσχέτιση Διάρκειας επιμόρφωσης με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Ranks				
	Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Μικρής διάρκειας επιμόρφωση, π.χ. 20-60 ωρών	Ναι	48	32,40	1555,00
	Όχι	22	42,27	930,00
	Total	70		
Μεγάλης διάρκειας επιμόρφωση άνω 100 ωρών	Ναι	48	35,02	1681,00
	Όχι	22	36,55	804,00
	Total	70		

Πίνακας 46: Συσχέτιση ανάμεσα στον τρόπο συμμετοχής στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Ranks				
	Είχατε επαγγελματική εμπειρία σχετική με την ειδικότητα σας, πριν την απασχόλησή σας στην Εκπαίδευση;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Μέσω προτάσεων στον Συντονιστή	Ναι	49	36,53	1790,00
	Όχι	22	34,82	766,00
	Total	71		
Μέσω της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.	Ναι	48	34,55	1658,50
	Όχι	22	37,57	826,50
	Total	70		
Μέσω των συνδικαλιστικών φορέων.	Ναι	49	34,72	1701,50
	Όχι	22	38,84	854,50
	Total	71		
Μέσω των υπηρεσιακών παραγόντων (Σχολείο – Δευτεροβάθμια Δ/νση)	Ναι	49	35,60	1744,50
	Όχι	22	36,89	811,50
	Total	71		
Μέσω προτάσεων στα ΠΕΚΕΣ – ΚΕΣΥ	Ναι	49	36,27	1777,00
	Όχι	22	35,41	779,00
	Total	71		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII: Πίνακες συσχέτισης ερωτήσεων με τις σπουδές

Πίνακας 47: Συσχέτιση ανάμεσα στα στοιχεία διδασκαλίας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικά με τις σπουδές (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ)

	Ranks			
	Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)	Ναι	60	37,54	2252,50
	Όχι	11	27,59	303,50
	Total	71		
Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)	Ναι	60	37,46	2247,50
	Όχι	11	28,05	308,50
	Total	71		
Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)	Ναι	60	35,98	2159,00
	Όχι	11	36,09	397,00
	Total	71		
Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)	Ναι	58	33,75	1957,50
	Όχι	10	38,85	388,50
	Total	68		
Στυλ διδασκαλίας (π.χ. αυταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)	Ναι	59	36,33	2143,50
	Όχι	11	31,05	341,50
	Total	70		
Έλεγχος αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)	Ναι	60	37,33	2239,50
	Όχι	12	32,38	388,50
	Total	72		

Πίνακας 48: Συσχέτιση ανάμεσα στα στοιχεία διδασκαλίας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικά με τις σπουδές (Δεύτερο Πτυχίο)

	Ranks		
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	N	Mean Rank
Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)	Στην Παιδαγωγική	1	39,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	23,60
	Άλλο	1	3,50
	Όχι	63	37,90
	Και στα δύο	2	39,50
	Total	72	
Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)	Στην Παιδαγωγική	1	45,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	38,40
	Άλλο	1	16,00

	Όχι	63	36,71
	Και στα δύο	2	30,75
	Total	72	
Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)	Στην Παιδαγωγική	1	45,00
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	39,50
	Άλλο	1	67,50
	Όχι	63	35,44
	Και στα δύο	2	42,50
	Total	72	
Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)	Στην Παιδαγωγική	1	30,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	4	24,88
	Άλλο	1	10,00
	Όχι	61	35,86
	Και στα δύο	2	43,75
	Total	69	
Στυλ διδασκαλίας (π.χ. ανταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)	Στην Παιδαγωγική	1	29,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	29,90
	Άλλο	1	29,50
	Όχι	62	36,84
	Και στα δύο	2	31,75
	Total	71	
Έλεγχος αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)	Στην Παιδαγωγική	1	8,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	33,80
	Άλλο	1	22,50
	Όχι	64	37,30
	Και στα δύο	2	57,00
	Total	73	

Πίνακας 49: Συσχέτιση ανάμεσα στα στοιχεία διδασκαλίας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικά με τις σπουδές (Μεταπτυχιακό)

	Ranks		
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	N	Mean Rank
Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)	Στην Παιδαγωγική	5	44,70
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	41,38
	Άλλο	3	27,50
	Όχι	48	33,61
	Και στα δύο	3	56,83
	Total	72	
Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)	Στην Παιδαγωγική	5	39,60
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	42,31
	Άλλο	3	25,83
	Όχι	48	35,32
	Και στα δύο	3	35,67
	Total	72	
Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)	Στην Παιδαγωγική	5	44,00
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	35,96
	Άλλο	3	43,33
	Όχι	48	34,91
	Και στα δύο	3	45,00
	Total	72	
Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)	Στην Παιδαγωγική	4	38,63
	Στο γνωστικό αντικείμενο	12	35,92
	Άλλο	3	23,67
	Όχι	47	34,90
	Και στα δύο	3	39,33
	Total	69	
Στυλ διδασκαλίας (π.χ. ανταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)	Στην Παιδαγωγική	5	47,20
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	33,50
	Άλλο	3	21,17
	Όχι	47	35,61
	Και στα δύο	3	49,17
	Total	71	
Έλεγχος αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)	Στην Παιδαγωγική	5	42,60
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	45,19
	Άλλο	3	30,33
	Όχι	49	34,91
	Και στα δύο	3	33,00

	Total	73	
--	-------	----	--

Πίνακας 50: Συσχέτιση ανάμεσα στα στοιχεία διδασκαλίας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικά με τις σπουδές (Διδακτορικό)

	Ranks		
	Διδακτορικό Δίπλωμα	N	Mean Rank
Οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική)	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	65,50
	Άλλο	1	3,50
	Όχι	70	36,56
	Total	72	
Πορεία διδασκαλίας (στάδια, φάσεις)	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	16,00
	Άλλο	1	16,00
	Όχι	70	37,09
	Total	72	
Μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική)	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	45,00
	Άλλο	1	67,50
	Όχι	70	35,94
	Total	72	
Μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα)	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	30,50
	Άλλο	1	10,00
	Όχι	67	35,44
	Total	69	
Στυλ διδασκαλίας (π.χ. ανταρχικό, ενεργητικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	59,00
	Άλλο	1	29,50
	Όχι	69	35,76
	Total	71	
Έλεγχος αποτελέσματος διδασκαλίας (Αξιολόγηση)	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	22,50
	Άλλο	1	22,50
	Όχι	71	37,41
	Total	73	

**Πίνακας 51: Συσχέτιση ανάμεσα στα Γενικά Θέματα Επιμόρφωσης με τις σπουδές
(Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ)**

	Ranks			
	Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Γενική Διδακτική	Ναι	59	34,58	2040,00
	Όχι	12	43,00	516,00
	Total	71		
Γενικά θέματα Ψυχολογίας	Ναι	59	37,15	2192,00
	Όχι	12	30,33	364,00
	Total	71		
Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκα	Ναι	59	36,87	2175,50
	Όχι	12	31,71	380,50
	Total	71		
Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας	Ναι	59	36,53	2155,50
	Όχι	12	33,38	400,50
	Total	71		
Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Ναι	60	37,18	2231,00
	Όχι	12	33,08	397,00
	Total	72		
Συμβουλευτική– Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)	Ναι	59	34,75	2050,50
	Όχι	12	42,13	505,50
	Total	71		
Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα	Ναι	59	33,91	2000,50
	Όχι	12	46,29	555,50
	Total	71		
Εκπαιδευτική πολιτική	Ναι	60	34,49	2069,50
	Όχι	12	46,54	558,50
	Total	72		
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	Ναι	60	34,66	2079,50
	Όχι	12	45,71	548,50
	Total	72		

Πίνακας 52: Συσχέτιση ανάμεσα στα Τεχνικά Θέματα Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ)

Ranks				
	Παιδαγωγική / ΣΕΛΕΤΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό	Ναι	60	35,03	2101,50
	Όχι	12	43,88	526,50
	Total	72		
Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)	Ναι	59	33,26	1962,50
	Όχι	12	49,46	593,50
	Total	71		
Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων	Ναι	59	34,41	2030,00
	Όχι	12	43,83	526,00
	Total	71		
Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων	Ναι	59	34,07	2010,00
	Όχι	12	45,50	546,00
	Total	71		
Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων	Ναι	59	33,72	1989,50
	Όχι	12	47,21	566,50
	Total	71		
Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας	Ναι	59	33,98	2005,00
	Όχι	12	45,92	551,00
	Total	71		

**Πίνακας 53: Συσχέτιση ανάμεσα στα Γενικά Θέματα Επιμόρφωσης με τις σπουδές
(Δεύτερο Πτυχίο)**

	Ranks		
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	N	Mean Rank
Γενική Διδακτική	Στην Παιδαγωγική	1	24,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	42,70
	Άλλο	1	24,50
	Όχι	63	36,02
	Και στα δύο	2	48,00
	Total	72	
Γενικά θέματα Ψυχολογίας	Στην Παιδαγωγική	1	14,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	39,30
	Άλλο	1	53,00
	Όχι	63	36,08
	Και στα δύο	2	45,50
	Total	72	
Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκα	Στην Παιδαγωγική	1	65,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	40,20
	Άλλο	1	50,00
	Όχι	64	35,34
	Και στα δύο	1	50,00
	Total	72	
Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας	Στην Παιδαγωγική	1	67,00
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	37,90
	Άλλο	1	34,00
	Όχι	64	35,99
	Και στα δύο	1	34,00
	Total	72	
Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Στην Παιδαγωγική	1	16,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	30,40
	Άλλο	1	60,00
	Όχι	64	37,30
	Και στα δύο	2	42,50
	Total	73	
Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα	Στην Παιδαγωγική	1	8,00
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	28,40
	Άλλο	1	42,50
	Όχι	63	37,60
	Και στα δύο	2	33,50
	Total	72	

Εκπαιδευτική πολιτική	Στην Παιδαγωγική	1	9,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	30,50
	Άλλο	1	44,00
	Όχι	64	37,96
	Και στα δύο	2	32,75
	Total	73	
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	Στην Παιδαγωγική	1	55,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	32,50
	Άλλο	1	39,00
	Όχι	64	37,00
	Και στα δύο	2	38,00
	Total	73	
Συμβουλευτική- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)	Στην Παιδαγωγική	1	27,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	4	27,63
	Άλλο	1	27,50
	Όχι	64	37,92
	Και στα δύο	2	17,75
	Total	72	

Πίνακας 54: Συσχέτιση ανάμεσα στα Τεχνικά Θέματα Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Δεύτερο Πτυχίο)

	Ranks		
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	N	Mean Rank
Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό	Στην Παιδαγωγική	1	48,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	42,40
	Άλλο	1	48,50
	Όχι	64	35,86
	Και στα δύο	2	48,50
	Total	73	
Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)	Στην Παιδαγωγική	1	52,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	42,60
	Άλλο	1	52,50
	Όχι	63	35,00
	Και στα δύο	2	52,50
	Total	72	
Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων	Στην Παιδαγωγική	1	67,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	35,90
	Άλλο	1	20,00
	Όχι	63	35,83

	Και στα δύο	2	52,00
	Total	72	
Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων	Στην Παιδαγωγική	1	38,00
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	51,50
	Άλλο	1	38,00
	Όχι	63	34,89
	Και στα δύο	2	48,25
	Total	72	
	Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων	Στην Παιδαγωγική	1
Στο γνωστικό αντικείμενο		5	33,60
Άλλο		1	14,50
Όχι		63	36,91
Και στα δύο		2	40,00
Total		72	
Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας		Στην Παιδαγωγική	1
	Στο γνωστικό αντικείμενο	5	35,60
	Άλλο	1	18,50
	Όχι	63	35,85
	Και στα δύο	2	55,00
	Total	72	

Πίνακας 55: Συσχέτιση ανάμεσα στα Γενικά Θέματα Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Μεταπτυχιακό)

	Ranks		
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	N	Mean Rank
Γενική Διδακτική	Στην Παιδαγωγική	5	37,10
	Στο γνωστικό αντικείμενο	12	28,00
	Άλλο	3	40,17
	Όχι	49	38,48
	Και στα δύο	3	33,50
	Total	72	
	Γενικά θέματα Ψυχολογίας	Στην Παιδαγωγική	5
Στο γνωστικό αντικείμενο		12	29,63
Άλλο		3	48,00
Όχι		49	38,03
Και στα δύο		3	30,17
Total		72	
Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκα		Στην Παιδαγωγική	5
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	33,15

	Άλλο	2	50,00
	Όχι	49	39,44
	Και στα δύο	3	28,50
	Total	72	
Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας	Στην Παιδαγωγική	5	19,90
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	34,42
	Άλλο	2	44,75
	Όχι	49	38,60
	Και στα δύο	3	33,33
	Total	72	
Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Στην Παιδαγωγική	5	33,90
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	35,88
	Άλλο	3	54,17
	Όχι	49	36,76
	Και στα δύο	3	33,83
	Total	73	
Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα	Στην Παιδαγωγική	5	25,10
	Στο γνωστικό αντικείμενο	12	39,25
	Άλλο	3	48,00
	Όχι	49	36,32
	Και στα δύο	3	36,00
	Total	72	
Εκπαιδευτική πολιτική	Στην Παιδαγωγική	5	38,40
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	38,38
	Άλλο	3	48,00
	Όχι	49	35,45
	Και στα δύο	3	43,00
	Total	73	
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	Στην Παιδαγωγική	5	39,10
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	32,54
	Άλλο	3	54,67
	Όχι	49	36,43
	Και στα δύο	3	44,50
	Total	73	
Συμβουλευτική- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)	Στην Παιδαγωγική	5	35,50
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	31,46
	Άλλο	3	34,17
	Όχι	48	37,96
	Και στα δύο	3	39,00
	Total	72	

Πίνακας 56: Συσχέτιση ανάμεσα στα Τεχνικά Θέματα Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Μεταπτυχιακό)

	Ranks		
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	N	Mean Rank
Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό	Στην Παιδαγωγική	5	39,70
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	35,12
	Άλλο	3	54,17
	Όχι	49	36,09
	Και στα δύο	3	38,33
	Total	73	
Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)	Στην Παιδαγωγική	5	36,00
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	24,58
	Άλλο	3	52,50
	Όχι	48	38,06
	Και στα δύο	3	48,00
	Total	72	
Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων	Στην Παιδαγωγική	5	32,80
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	27,38
	Άλλο	3	41,33
	Όχι	48	38,75
	Και στα δύο	3	41,33
	Total	72	
Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων	Στην Παιδαγωγική	5	43,20
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	31,77
	Άλλο	3	44,83
	Όχι	48	37,00
	Και στα δύο	3	29,50
	Total	72	
Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων	Στην Παιδαγωγική	5	29,80
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	34,58
	Άλλο	3	31,50
	Όχι	48	36,43
	Και στα δύο	3	62,17
	Total	72	
Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας	Στην Παιδαγωγική	5	29,90
	Στο γνωστικό αντικείμενο	13	39,27
	Άλλο	3	42,83
	Όχι	48	35,65
	Και στα δύο	3	42,83

Total	72
-------	----

Πίνακας 57: Συσχέτιση ανάμεσα στα Γενικά Θέματα Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Διδακτορικό)

	Ranks		
	Διδακτορικό Δίπλωμα	N	Mean Rank
Γενική Διδακτική	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	24,50
	Άλλο	1	24,50
	Όχι	70	36,84
	Total	72	
Γενικά θέματα Ψυχολογίας	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	38,00
	Άλλο	1	53,00
	Όχι	70	36,24
	Total	72	
Σύγχρονες μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκα	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	27,50
	Άλλο	1	50,00
	Όχι	70	36,44
	Total	72	
Σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	34,00
	Άλλο	1	34,00
	Όχι	70	36,57
	Total	72	
Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	42,50
	Άλλο	1	60,00
	Όχι	71	36,60
	Total	73	
Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	24,50
	Άλλο	1	42,50
	Όχι	70	36,59
	Total	72	
Εκπαιδευτική πολιτική	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	29,00
	Άλλο	1	44,00
	Όχι	71	37,01
	Total	73	
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	22,50
	Άλλο	1	39,00
	Όχι	71	37,18
	Total	73	
Συμβουλευτική- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	27,50
	Άλλο	1	27,50

(ΣΕΠ)	Όχι	70	36,76
	Total	72	

Πίνακας 58: Συσχέτιση ανάμεσα στα Τεχνικά Θέματα Επιμόρφωσης με τις σπουδές (Διδακτορικό)

	Ranks		
	Διδακτορικό Δίπλωμα	N	Mean Rank
Βασικές επιστημονικές – τεχνικές γνώσεις (θεωρητικές και πρακτικές) για τον τεχνολόγο εκπαιδευτικό	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	48,50
	Άλλο	1	48,50
	Όχι	71	36,68
	Total	73	
Νέα επιστημονικά - τεχνικά αντικείμενα στο γνωστικό πεδίο ειδικότητας που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια (θεωρία και πράξη)	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	52,50
	Άλλο	1	52,50
	Όχι	70	36,04
	Total	72	
Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	52,00
	Άλλο	1	20,00
	Όχι	70	36,51
	Total	72	
Στοχευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	38,00
	Άλλο	1	38,00
	Όχι	70	36,46
	Total	72	
Θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	59,00
	Άλλο	1	14,50
	Όχι	70	36,49
	Total	72	
Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και εξοικείωση με τις τεχνικές και εργασιακές διαδικασίες σε πραγματικούς χώρους εργασίας	Στο γνωστικό αντικείμενο	1	47,00
	Άλλο	1	18,50
	Όχι	70	36,61
	Total	72	