

Παροχή Εξειδικευμένων Υπηρεσιών για την Εκπόνηση Μελετών

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση



ΑΝΑΘΕΤΟΥΣΑ ΑΡΧΗ
Ο.ΕΠ.ΕΚ

ΑΝΑΔΟΧΟΣ
EURICON Ε.Π.Ε



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΣΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2007

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών



**«ΠΑΡΟΧΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ
ΜΕΛΕΤΩΝ»**

στο πλαίσιο της Πράξης

«Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)»

της κατηγορίας πράξεων 2.1.1.α: Ενίσχυση Οργανισμού
Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

της ενέργειας 2.1.1: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

του μέτρου 2.1 "Αναβάθμιση της Ποιότητας της
Παρεχόμενης Εκπαίδευσης",

του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ,

που συγχρηματοδοτείται

κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και
κατά 25% από τους Εθνικούς Πόρους.

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ

Επιστημονική Υπεύθυνη

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρυσή

Μέλη της Ομάδας

- Γκασούκα Μαρία
- Φώκιαλη Περσεφόνη
- Χιονίδου Μαρία
- Βασιλειάδης Αναστάσιος
- Ευθυμίου Ηλίας
- Δουκάκης Σπυρίδων
- Ζημπίδης Δημήτριος
- Σιωμάδης Βασίλειος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή	5
2. Θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης	8
2.1 Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού και η επιμόρφωση	8
2.2 Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	10
2.3 Μορφές επιμόρφωσης και ισχύον θεσμικό πλαίσιο	11
2.4 Επιμορφωτικές ανάγκες νεοδιοριζόμενων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών	14
2.5. Τι λέει η βιβλιογραφία για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους	14
2.6 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	15
3. Σκοπός και στόχοι της μελέτης	21
4. Μεθοδολογία – Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας	23
5. Συμπεράσματα – Συζήτηση	33
Βιβλιογραφία	46
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	46
ΕΛΛΗΝΙΚΗ	50

1. Εισαγωγή

Οι μεταβολές στον εργασιακό χώρο απαιτούν τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη ως μέσο αναβάθμισης και επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ). Ακόμη, οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση με την ουσιαστική και βιωματική προσέγγιση των μεθόδων και του περιεχομένου της Σύγχρονης Τεχνολογίας, μεταβάλλουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και απαιτούν από τα στελέχη και τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ, να λειτουργήσουν ως ενισχυτές και διευκολυντές της μάθησης και να συνδέσουν τη μάθηση με την πραγματική ζωή.

Ακόμη ο εκπαιδευτικός και το στέλεχος της ΤΕΕ, καλείται να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στις επαγγελματικές επιλογές τους, ανά ειδικότητα, ανάλογα με τις συνθήκες της αγοράς εργασίας και να τους στηρίξει στην προσπάθειά τους για μια πορεία δια βίου μάθησης και ανάπτυξης και ειδικότερα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (Life Skills).

Τα νέα προγράμματα σπουδών απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ, να συνεργαστούν και με άλλους εκπαιδευτικούς για να τα αναπτύξουν διεπιστημονικά, όπως επίσης και να τα συνδέσουν με την κοινωνία, την παραγωγή και την ευρύτερη επαγγελματική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν νέες τεχνολογίες, οι οποίες μεταβάλλουν συνεχώς τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ζουν, εργάζονται και μαθαίνουν. Για να αποκριθούν σε αυτούς τους μεταβαλλόμενους ρόλους και τις ευθύνες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη που θα μπορεί να τους βοηθήσει να διατηρήσουν την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους αλλά και να ενστερνιστούν τους νέους τρόπους βελτίωσης της πρακτικής τους.

Σε μια σημαντική μελέτη που εξέτασε το μέλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι Mougnaeh και Worsley (2003) προσδιόρισαν διάφορες πιθανές τάσεις της αλλαγής στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ.

Αυτές οι τάσεις περιλαμβάνουν: τις τεχνολογικές εξελίξεις, τον καταναλωτισμό, την έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού, την αύξηση του μαθητικού δυναμικού και του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας. Αυτά περιλαμβάνουν την αυξανόμενη πολυπλοκότητα και αβεβαιότητα στην κοινωνία και την οικονομία, τις μεταβαλλόμενες δομές της εργασίας και τις δομές της βιομηχανίας.

Επιπλέον περιλαμβάνουν την πολυπλοκότητα της απασχόλησης, την εκτίμηση της αξίας της παραγωγής και της εφαρμογής της γνώσης, στη διαδεδομένη πια αντίληψη ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να έχουν προστιθέμενη αξία, την κοινωνική πολιτική, τη νέα τεχνολογία, την έλλειψη χρόνου και τη μετατόπιση από τη μαζική παραγωγή στην κατάτμηση της αγοράς (Mitchell et al. 2003, p.14).

Επομένως, είναι ζητούμενο ποιες δεξιότητες απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της ΤΕΕ ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων των μαθητών τους και των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης τους και παράλληλα να έχουν ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο (Stephenson 2001, Boud 2003). Πώς όμως θα τις αποκτήσουν;

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική πτυχή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η οποία συνδέεται τόσο με τη βασική εκπαίδευση όσο και με τον επαγγελματικό τους ρόλο, όπως τις συνθήκες εργασίας, την προοπτική της σταδιοδρομίας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και καταξίωσης. Γενικότερα, η επιμόρφωση βελτιώνει και εκσυγχρονίζει τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και προσφέρει πολύτιμη βοήθεια, ώστε να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού του έργου.

Η επιμόρφωση προϋποθέτει οπωσδήποτε τη *βασική εκπαίδευση* των εκπαιδευτικών, η οποία καλύπτει την επιστημονική ειδίκευση, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 1990). Επιπλέον λειτουργεί και ως βελτίωση, ανανέωση, ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να αξιοποιεί τα νεότερα δεδομένα που παρέχει η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα καθώς και τη νεότερη γνώση σε θέματα ειδικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2001, Καλούρη κ.ά. 2006).

Μια άλλη άποψη κατά τον Ανδρέου (1992) είναι ότι η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και *υποστήριξη* της *επαγγελματικής* και *ατομικής ανάπτυξης* του εκπαιδευτικού προσωπικού προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος, ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στην όλη διαδικασία (Pamouktsoglou et al. 2005, Παμουκτσόγλου 2007, Φώκιαλη, 2005). Επομένως οι λόγοι που επιβάλλουν τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ, συνοψίζονται σε ένα και μόνο όρο: την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Η διερεύνηση αναγκών για τη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να αφορά, είτε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, είτε το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Ανάγκες επιμόρφωσης δεν προκύπτουν μόνο από τη μια ή την άλλη πλευρά, και οι μεν δεν είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικές από τις δε. Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης εξαρτάται από τη διαπίστωση και των δυο περιπτώσεων. Θεωρούμε, ότι ο ρόλος της επιμόρφωσης δεν μπορεί να είναι μόνο διορθωτικός και θεραπευτικός, αλλά, κυρίως, παρεμβατικός και ευέλικτος, με δυνατότητες αυτενέργειας και αυτοδιερεύνησης.

Ειδικότερα η διαδικασία της διερεύνησης αναγκών είναι σημαντική για δύο λόγους:

- Για τη συσχέτιση με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.
- Για τη συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής εκπαίδευσης διενεργήθηκε για να προσδιορίσει τα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν:

- στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής εκπαίδευσης και
- στις επιμορφωτικές ανάγκες των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Σε κάθε περίπτωση στα αποτελέσματα της ανάλυσης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται:

- Καταγραφή και ανάλυση των παραγόντων που επιδρούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού της ΤΕΕ.
- Καταγραφή και ανάλυση του περιεχομένου, των μεθόδων, των μέσων, των τυπικών συνθηκών εκτέλεσης και των αποτελεσμάτων ή των προϊόντων κάθε βασικής εργασίας κάθε δραστηριότητας.
- Προσδιορισμός της συχνότητας εκτέλεσης, της σχετικής σημαντικότητας και του επιπέδου δυσκολίας εκτέλεσης κάθε βασικής εργασίας κάτω από τυπικές συνθήκες ανάπτυξης.
- Καταγραφή των προαπαιτούμενων τυπικών προσόντων.
- Προσδιορισμός και καταγραφή με σαφείς και παρατηρήσιμους όρους των αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων ενός ατόμου, που είναι απαραίτητες για την επαρκή και αποτελεσματική παιδαγωγική, εκπαιδευτική ή διοικητική εργασία .
- Εντοπισμός και περιγραφή των αναμενόμενων στο άμεσο μέλλον διαφοροποιήσεων βασικών χαρακτηριστικών, οι οποίες θα καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

2. Θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης

2.1 Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού και η επιμόρφωση

Οι πολύπλοκες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην εκπαίδευση, όπως η αύξηση του αριθμού του δυναμικού των μειονεκτούντων μαθητών, οι νέες τεχνολογίες, οδηγούν σε απαίτηση για αποτελέσματα και ποιότητα στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης (Eurydice, 1995). Αυτή η τάση σε διεθνές επίπεδο, κατευθύνθηκε από μια κοινή αντίληψη για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, τονίζοντας την συνεργατική μάθηση, την έρευνα δράσης για τον εκπαιδευτικό, σύνδεση με πρακτικές εφαρμογές, διερεύνηση θεματικών περιοχών και ανατροφοδότηση.

Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν την ανάγκη για διεύρυνση των στόχων της επιμόρφωσης στο πλαίσιο της διαρκούς μάθησης, σε σύνδεση με τις ανάγκες της καθημερινής διδακτικής πράξης και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού (στο Craig, Kraft & Du Plessis, 1998).

Επιπλέον, είναι επιτακτική η ανάγκη για τη διαμόρφωση μιας νέας δυναμικής αντίληψης για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πέρα από τη βασική, εισαγωγική και περιοδική επιμόρφωση, που χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση της θεωρίας, της πρακτικής και της έρευνας, των έμπειρων εκπαιδευτικών και συμβούλων, με ανατροφοδότηση από τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης» (Dellanoy, 2000). Η σημασία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποτελεί άξονα σημαντικών δράσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για το λόγο αυτό αποτελεί και έναν από τους δεκαέξι δείκτες της ποιότητας της εκπαίδευσης (European Commission, May 2000).

Ακόμη, ο παράγοντας «Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί» προτάθηκε ως ένας από τους 17 δείκτες που θα αξιολογούν την δια βίου εκπαίδευση (European Commission, June 2002), όπως και η «ποσότωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών» θεωρείται ως δείκτης για το Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» με στόχο αφενός την υλοποίηση της στρατηγικής της Λισσαβόνας και αφετέρου να καταστήσουν την Ευρωπαϊκή Ένωση παγκόσμια, τη μεγαλύτερη ανταγωνιστική και δυναμική οικονομική δύναμη, που στηρίζεται στην Γνώση (European Commission, July 2003).

Για την επιτυχία αυτών των στόχων και την ανάπτυξη της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και των προγραμμάτων επιμόρφωσης, ειδικοί εμπειρογνώμονες προσδιόρισαν τους στόχους και τους παράγοντες, που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού στη Κοινωνία της Γνώσης.

Στην τελική έκθεσή τους επεσήμαναν δυο σημαντικούς παράγοντες: πρώτα προσδιόρισαν τις δεξιότητες, τις οποίες θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές και δεύτερον προέβλεψαν τις συνθήκες, οι οποίες τους ενισχύουν στην προοπτική της δια βίου μάθησης (European Commission, November 2003).

Στο πλαίσιο αυτών των δυο σημαντικών θεμάτων, στις εκθέσεις των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών διαπιστώνεται ότι, δεν υπήρχε καμία νομοθετική ρύθμιση, η οποία να αναφέρεται στις συνθήκες ή τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Παρόμοια, ελάχιστα αναφέρονται για την εργασία του εκπαιδευτικού εκτός της τάξης ή την ανάπτυξη και την συνεργασία στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών με τους κοινωνικούς εταίρους. Εντούτοις, σε διάφορες χώρες, οι μεταβαλλόμενες διαστάσεις του ρόλου του δασκάλου και οι νέες ικανότητες / δεξιότητες, ήταν ήδη σιωπηρά προαπαιτούμενα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι το φύλο (gender), γιατί αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες γύρω από τον οποίο διαπλέκονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Σχετικές έρευνες, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο τεκμηριώνουν ότι διάκριση στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών ανάλογα με το φύλο εντοπίζεται και τις στις τεχνικο-επαγγελματικές κατευθύνσεις.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, παρατηρείται μια εμφανής ενίσχυση της παρουσίας των γυναικών στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Κορωναίου *et al.* 2002· Μαραγκουδάκη 2002), αλλά οι άνδρες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά έναντι των γυναικών στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Όπως υποστηρίζει η Μαραγκουδάκη (2002), ισχύει έστω και αν η διεύρυνση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προς νέες ειδικότητες (νομικές και πολιτικές επιστήμες, οικονομία, διοίκηση, ξένες γλώσσες, καλλιτεχνικά μαθήματα κ.λπ.) πρόσφεραν την ευκαιρία να ενταχθούν περισσότερες γυναίκες στο χώρο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, σε κάποιες ειδικότητες, όπως την τουριστική κατεύθυνση, οι γυναίκες υπερτερούν.

Η αναστροφή αυτών των φαινομένων δεν είναι εύκολη. Ενδεικτική της σημαντικότητας του θέματος είναι η δραστηριότητα που αναπτύσσουν οργανισμοί, όπως ο ΟΗΕ και η Ευρωπαϊκή Ένωση, με σημείο αιχμής τη γυναικεία απασχόληση. Το ενδιαφέρον είναι ότι μια σειρά από «καλές πρακτικές» (European Commission, 2002) δοκιμάστηκαν σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, ενώ οι γενικευμένες πολιτικές στον τομέα της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου (gender mainstreaming) στο σύνολο των εκπαιδευτικών πολιτικών, με έμφαση στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, άρχισαν να εφαρμόζονται σε γενικευμένη κλίμακα πολύ πρόσφατα και χρειάζεται χρόνος για την αποσαφήνιση των αποτελεσμάτων τους

Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της διαρκούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διεθνή προοπτική της καθώς επίσης και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η μελέτη μας ανιχνεύει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και συζητά τις αναδυόμενες προκλήσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα.

2.2 Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα μετά το 1990 σημειώθηκαν διάφορες εξελίξεις που επηρέασαν το θεσμό της τεχνολογικής εκπαίδευσης και ειδικότερα τη θέση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εξελίξεις αναφέρονται και έχουν σχέση με τις δραστηριότητες που ανέλαβε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με στόχο την ολοκλήρωση της Ενιαίας Εσωτερικής Αγοράς αφενός, αλλά και με μια κυρίαρχη άποψη που διαμορφώθηκε στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και αφορούσε πέρα από την ολόπλευρη ανάπτυξη και ολοκλήρωση του ατόμου, το αναγκαίο γνωσιολογικό υπόβαθρο για:

- α) ομαλή και δημιουργική ένταξη στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή,
- β) διεκδίκηση θέσεων σπουδών στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα,
- γ) επανεκπαίδευση και αποτελεσματική δια βίου κατάρτιση.

Το αποτέλεσμα ήταν το υπουργείο Παιδείας να ψηφίσει το Ν. 3475/12-7-07 για τα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ, ενώ πρόσφατα ανακοίνωσε:

α) Το ωρολόγιο πρόγραμμα Β' και Γ' τάξης (ΕΠΑΛ) Επαγγελματικού Λυκείου και τις ειδικότητες,

β) τις προϋποθέσεις πρόσβασης των μαθητών των ΕΠΑΛ σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, γ) Τις ειδικότητες των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ).

Μια πρώτη ματιά στο περιεχόμενο των νέων σχολείων στη Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση της χώρας μας φανερώνει και τα αδιέξοδα που υπάρχουν σε επίπεδο πολιτικής βούλησης και σταδιοδρομίας των νέων.

Σύμφωνα με τον νόμο επήλθαν ριζικές αλλαγές στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, όπως:

1. Τα Ενιαία Λύκεια γίνονται Γενικά Λύκεια.
2. Δημιουργούνται τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ).
3. Καταργούνται τα ΤΕΕ.
4. Δημιουργούνται οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ).

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ).

Στα ΕΠΑΛ, τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

Στην Α' τάξη, οι μαθητές παρακολουθούν τα κοινά μαθήματα και όλα τα μαθήματα του κύκλου που επιλέγουν. Στην Β' παρακολουθούν τα κοινά μαθήματα και όλα τα μαθήματα ενός τομέα που επιλέγουν ενώ στην Γ' τάξη παρακολουθούν τα μαθήματα της ειδικότητας που επιλέγουν και τα οριζόμενα για την ειδικότητα μαθήματα γενικής παιδείας.

2.3 Μορφές επιμόρφωσης και ισχύον θεσμικό πλαίσιο

Το θεσμικό πλαίσιο των επιμορφωτικών διαδικασιών των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει ως βάση το Νόμο 1566/85 «Για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», με τον οποίο επιχειρήθηκε μια νέα και βαθιά τομή στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α'/30-9-85), που αφορά τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», και άλλες διατάξεις, στα άρθρα για την «Επιμόρφωση-Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών» αναφέρονται τα ακόλουθα: Στο άρθρο 28 περιγράφονται οι σκοποί και οι μορφές της επιμόρφωσης. Σύμφωνα με αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε:

1. **Εισαγωγική επιμόρφωση**, η οποία αφορά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, με σκοπό «την ανανέωση και τη συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα». Είναι διαπιστωμένο και κοινά αποδεκτό, ότι, πριν ακόμη αναλάβει τα διδακτικά του καθήκοντα κάθε νέος εκπαιδευτικός, πρέπει να προβληματιστεί μέσα στη σχολική τάξη, να πάρει ενεργά μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, να γίνει πομπός και δέκτης παιδαγωγικών προβληματισμών, να ενημερωθεί στον τομέα της σύγχρονης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας, για να αναλάβει στη συνέχεια υπεύθυνα και δημιουργικά το διδακτικό έργο του, στηριγμένο και θεμελιωμένο πάνω στη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, και να καταλήξει έτσι, στη σύναψη του συμβολαίου «επαγγελματικής πληρότητας» και στην υλοποίηση της «επαγγελματικής του ενσωμάτωσης».

Το νομικό και θεσμικό πλαίσιο από το οποίο διέπεται η εισαγωγική επιμόρφωση προσδιορίζεται από τις ακόλουθες διατάξεις νόμων, προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων: Νόμος 1566/1985, άρθρα 28 και 29 (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α'), όπως τροποποιήθηκε από τις διατάξεις του άρθρου 12 του Ν. 1824/1988 (Φ.Ε.Κ. 296/τ. Α') και το άρθρο 17 του Ν. 2009/ 1992 (Φ.Ε.Κ. 18/τ. Α'), τον Ν. 2362/1995 (Φ.Ε.Κ.247/τ. Α') και το Π.Δ. 250/1992 (Φ.Ε.Κ. 138/τ. Α'), όπως αυτό τροποποιήθηκε από το Π.Δ. 101/1994 (Φ.Ε.Κ. 782/τ. Α'), το Π.Δ. 145/1997 (Φ.Ε.Κ. 127/τ. Α'/26-6-1997) και το Π.Δ. 45/1999 (Φ.Ε.Κ. 46/τ. Α'), το οποίο επίσης τροποποιήθηκε από το Π.Δ. 122/ 2002 (Φ.Ε.Κ. 105/τ. Α'/10-5-2002).

Επισημαίνουμε ότι με το Π.Δ. 250/1992 (ΦΕΚ 138 τ. Α'/10-8-92) για τη «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των ΠΕΚ» και με τις τροποποιήσεις των Π.Δ. 101/1994 (ΦΕΚ 782 Α'/13-5-94), Π.Δ. 145/1997 (ΦΕΚ 127 Α'/26-6-97), Π.Δ. 45/1999 (ΦΕΚ 46 Α'/11-3-99), αναφέρεται ότι η εισαγωγική επιμόρφωση θα πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στο περιεχόμενο του προγράμματος

επιμόρφωσης, το οποίο θα πρέπει να είναι αναλυτικό και δεσμευτικό για όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και «στη διαμόρφωση στάσεων και δεξιοτήτων» που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

2. **Ετήσια επιμόρφωση.** Η ετήσια επιμόρφωση αφορά εκπαιδευτικούς, που έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον πέντε έτη υπηρεσίας, με σκοπό «την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, για την εκπαιδευτική πολιτική, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και, γενικότερα, την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους».

Ο Ν. 1566/85 άρθρο 28, παρ. 8. για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας. Σε αντικατάσταση αυτού, ο Ν. 1824/1988 (ΦΕΚ 296 Α'/30-12-88), άρθρο 12 παρ.1 καταργεί την ετήσια επιμόρφωση και θεσπίζει την «περιοδική επιμόρφωση».

3. **Περιοδική επιμόρφωση.** Ο Ν. 1566/85, άρθρο 28, παρ. γ και, στη συνέχεια, ο Ν. 1824/1988 (ΦΕΚ 296 Α'), άρθρο 12, παρ. 2 αναφέρεται σε «ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα». Ο Ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α'/14-2-1992), άρθρο 17, αναφέρεται στην υποχρεωτική επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

4. **Μετεκπαίδευση** εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ν. 1566/85, άρθρο 30.

5. Ακόμη με το Νόμο 2986/2002, άρθρο 6, «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» ιδρύθηκε ο **Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών** (Ο.ΕΠ.ΕΚ), που είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου εποπτευόμενο από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σκοπός του είναι ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο συντονισμός και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς υλοποίησης, η κατανομή και τη διαχείριση των πόρων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η πιστοποίηση φορέων και τίτλων επιμόρφωσης.

6. Για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων (εργαζομένων και ανέργων) λειτουργεί στην Ελλάδα ένα πλήθος δημόσιων και ιδιωτικών φορέων κατάρτισης, το οποίο συνιστά ένα πολύμορφο δίκτυο και αναπτύσσεται κυρίως παράλληλα και ανεξάρτητα από τις βαθμίδες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Μεταξύ των φορέων που παρέχουν προγράμματα κατάρτισης συγκαταλέγονται: σχεδόν όλα τα Υπουργεία, Πανεπιστήμια και ΤΕΙ, πολλοί δημόσιοι οργανισμοί (όπως ο ΟΑΕΔ, ο ΕΟΜΜΕΧ, ο ΕΟΠ, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης), η Τοπική Αυτοδιοίκηση, επιστημονικές και κοινωνικές ενώσεις, οι μεγάλες συνδικαλιστικές και συνεταιριστικές οργανώσεις και οι περισσότερες μεγάλες επιχειρήσεις, πολιτιστικά κέντρα, μη κερδοσκοπικά ή κοινωφελή ιδρύματα, ιδιωτικοί φορείς, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

(ΠΕΚ) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τα οποία με την ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) αποτελούν τον επίσημο πιστοποιημένο φορέα κατάρτισης ενηλίκων (Ε. Φλογαΐτη, Π. Βασάλα, 2004, σ. 9).

Συγκρίνοντας τους στόχους της συνεχούς επιμόρφωσης, - ως μιας διαδικασίας που αφορά διαλεκτικά και δυναμικά τις ανάγκες ενός εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος και τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών που εργάζονται και αναπτύσσονται σ' αυτό, - με την επικρατούσα κατάσταση στην χώρα μας, εκτιμάται ότι η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τους στόχους και το περιεχόμενο μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, δεν εξαντλείται σε κάποιες λίγες ώρες επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν στους χώρους των ΠΕΚ. (Π. Παπαδούρης, 2004, σ. 3).

Σε γενικές γραμμές, τα προγράμματα κατάρτισης παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά: έχουν ως κέντρο το άτομο και αφορούν προκαθορισμένες «επιμορφωτικές» συναντήσεις. Πρόκειται για τυπικές παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης, δηλαδή επιμόρφωση σεμιναριακού τύπου, που υλοποιείται με εκπαιδευτική συνάντηση σε ειδικό χώρο, μακριά από το χώρο εργασίας, με τους εισηγητές-επιμορφωτές, τους συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους και με συγκεκριμένη θεματική, προσδιοριζόμενη από το φορέα διοργάνωσης ή τον εισηγητή, δίχως προηγούμενη ανίχνευση και συστηματική διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού-στόχου (Φλογαΐτη, Βασάλα, 2004, σ. 9).

Για όλους τους προαναφερόμενους λόγους συμπεραίνουμε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα, χρησιμοποιώντας τους παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης, δεν καλύπτουν απόλυτα τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Παπαδούρης, 2004, σ. 5).

Ιδιαίτερα στο χώρο των εκπαιδευτικών καμία από τις μορφές επιμόρφωσης που δοκιμάστηκαν στην Ελλάδα μέχρι σήμερα δε μπόρεσε να καλύψει τις υπάρχουσες ανάγκες τους. Πολλά από αυτά τα προγράμματα κατάρτισης είναι ως επί το πλείστον ολιγόωρα.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως τα περισσότερα προγράμματα στη διάρκεια τους, θίγουν πολλά θέματα επιφανειακά και θεωρητικά, ενώ εκείνοι έχουν ανάγκη από προγράμματα εμβάθυνσης όπου θα θίγονται «λίγα θέματα και καλά» ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να γυρίζουν στην εργασία τους με δυνατότητα εφαρμογής όσων έμαθαν. Επιθυμούν επίσης, την ενεργητική συμμετοχή τους και ζητούν να λαμβάνονται υπόψη οι προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, θέτοντας με αυτό τον τρόπο το καίριο ζήτημα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ακόμη στο σχετικό προβληματισμό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπεριέχεται και η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, η οποία συμβάλλει στη μαζική πρόσβαση των εκπαιδευτικών στα σχετικά προγράμματα και μπορεί να αντιμετωπίσει σε ορισμένες περιπτώσεις τα προβλήματα απομακρυσμένων σχολικών μονάδων (ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία, Γυμνασιακές και Λυκειακές τάξεις, σχολεία απομακρυσμένων περιοχών)

ως συμπληρωματική μορφή στα μακράς διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς δημιουργεί και ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον με ιδιαίτερη δυναμική, αλλά ακόμη βρίσκεται σε πειραματικό στάδιο. (Φλογοαίτη, Βασάλα, 2004, Ανδρέου, 2004, Αθανασούλα-Ρέππα, 1995, Παμουκτσόγλου 2007, Stathatou et.al. 2007).

2.4 Επιμορφωτικές ανάγκες νεοδιοριζόμενων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών

Η ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προϋποθέτει την προετοιμασία του εκπαιδευτικού για το έργο του σε ένα σύγχρονο πολιτιστικό και πολιτισμικό περιβάλλον τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Οι πανεπιστημιακές σπουδές, στοχεύουν να διασφαλίσουν για τον απόφοιτό τους ένα στέρεο επιστημονικό υπόβαθρο συνδεδεμένο με την επιστήμη που υπηρετούν, λιγότερο να τον προετοιμάσουν για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τις ανάγκες της εκπαίδευσης και ειδικά της δευτεροβάθμιας.

Σε αντίθεση με ό,τι γίνεται σε άλλες χώρες, στη δική μας μόνο τα τελευταία χρόνια έχει εισαχθεί, και τις περισσότερες φορές ανοργάνωτα και περιστασιακά, η προετοιμασία των φοιτητών, ακόμη και των καθηγητικών Σχολών, για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Ακόμη και στις σχολές που αυτό γίνεται πιο οργανωμένα, η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών παραμένει σε θεωρητικό κυρίως, επίπεδο και πολύ λίγο καλύπτει τις ανάγκες για πρακτική εξάσκηση των φοιτητών σε όσα θεωρητικά μαθαίνουν.

Εξαιρεση αποτελεί το ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς της Τ.Ε.Ε. και σε ορισμένους κλάδους που υπηρετούν και στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το κενό αυτό μέχρι σήμερα το κάλυπτε η Πολιτεία με το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Επομένως οι επιμορφωτικές ανάγκες, συνδέονται τόσο με τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς όσο και με τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών, κατά ειδικότητα, που θα παρακολουθούν κάθε χρόνο το πρόγραμμα της παιδαγωγικής επάρκειας ορίζεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ανάλογα με τις προσδιορισμένες ανάγκες της εκπαίδευσης.

2.5. Τι λέει η βιβλιογραφία για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η ταχύτατη διάχυση της γνώσης και ο όγκος των πληροφοριών δημιουργούν την αναγκαιότητα αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την ανάπτυξη νέων μορφών εκπαίδευσης που να μπορούν να ανταποκριθούν, τόσο στις ανάγκες των ατόμων για μόρφωση και άρτια επαγγελματική κατάρτιση, όσο και στις ανάγκες των σύγχρονων κρατών για τη μέγιστη και καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού τους.

Σύμφωνα με μία άποψη η εμφάνιση και καθιέρωση των διαφόρων νέων μορφών εκπαίδευσης, ή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (της επανεκπαίδευσης) εντάσσεται στην προσπάθεια προσαρμογής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στις εκάστοτε μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις, και αποτελεί μία διέξοδο από τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά προβλήματα, που επιδρούν ωστόσο στην ευρύτερη κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή των κρατών.

Η συνεχής επιμόρφωση και η δια βίου εκπαίδευση έχουν αναντίρρητα ανεκτίμητη αξία, όπως διαφαίνεται από τους λόγους των πολιτικών, των αναλυτών, των οικονομικών και διοικητικών παραγόντων. Στην Ελλάδα το ζήτημα της επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στην ημερήσια διάταξη και αποτελεί προτεραιότητα, τόσο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων.

Ενώ φαίνεται να υπάρχει συναίνεση ως προς την σημασία, την σπουδαιότητα και την αναγκαιότητά της, διαφωνίες υφίστανται ως προς τον τρόπο υλοποίησης των διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων (για την ιστορική αναδρομή της επιμορφωτικής πολιτικής στην Ελλάδα βλ. και Αθανασούλα-Ρέππα, 1995, 1997, 1998, Παμουκτσόγλου, 2007).

Κοινός παρονομαστής στο λόγο όλων των εμπλεκόμενων φορέων είναι η κοινή παραδοχή ότι το γνωστικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών πρέπει να βρίσκεται σε μια διαδικασία διαρκούς ανανέωσης και εξέλιξης. Ιδιαίτερα δε, σε μια εποχή όπου το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη των σύγχρονων κρατών.

2.6 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί κυρίαρχο θέμα της επικαιρότητας δεδομένου ότι ο τρόπος αναζήτησής του και υλοποίησής του στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι συνεχής, ιδιαίτερα δε την τρέχουσα δεκαετία.

Αν ληφθεί υπόψη ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την καλλιέργεια των κριτικών δεξιοτήτων κατά την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, τη διδακτέα ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας και τον γενικότερο ρόλο του εκπαιδευτικού, γίνεται αντιληπτή τόσο η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης, όσο και η αναγκαιότητα συντονισμού και άρτιου σχεδιασμού της.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία όταν η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σχεδιάζεται και εστιάζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εκτιμάται ως αποτελεσματικότερη (Eraut, 1995; Harland & Kinder, 1997; National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 1999; Duncombe & Armour, 2004), ιδιαίτερα εάν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία του περιεχομένου και ενδεχόμενα στην εφαρμογή της επιμόρφωσής τους, (Borko & Putnam, 1995; National Foundation for the Improvement of Education, 1996).

Επιπλέον, η συστηματική έρευνα των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αφενός καταγράφει και αφετέρου μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας βελτιώνει την υλοποίηση της επιμόρφωσής τους.

Παρά το ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα συστηματική διερεύνηση, υπάρχουν πολλές ενδείξεις που συσσωρευτικά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η βασική και αρχική κατάρτισή τους δεν είναι ικανοποιητική (Καζαμίας, Κασσωτάκης και Κλάδης, 1995).

Δημοσκοπήσεις και μικρής εμβέλειας έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν προπαρασκευάστηκε επαρκώς στο Πανεπιστήμιο, ώστε να μπορεί να επιτελέσει το εκπαιδευτικό έργο. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί και με τις θέσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, ΟΙΕΛΕ), αλλά και με τις απόψεις πολλών ειδικών επιστημόνων.

Η στρατηγική σημασία της επιμόρφωσης εξηγείται αν ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:

- 1) Το θεσμικό πλαίσιο της επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται συνεχώς.
- 2) Οι κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές συνθήκες επίσης μεταβάλλονται επηρεάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια την εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος, 1985).
- 3) Η ανεργία των εκπαιδευτικών και ο χρόνος που μεσολαβεί από την αποφοίτησή τους από τα Α.Ε.Ι. μέχρι την ανάληψη των καθηκόντων τους στα σχολεία είναι μεγάλος με αποτέλεσμα την απομάκρυνσή τους και σε αρκετές περιπτώσεις την αποκοπή τους από το αντικείμενο των σπουδών τους, την απώλεια του παιδαγωγικού ζήλου και ενδιαφέροντος (Κασσωτάκης, 1996). Ο μέσος χρόνος διορισμού των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 1-2 χρόνια και για ορισμένες ειδικότητες από 12-13 (Κάτσικας και Καββαδίας, 1996). Στο ενδιάμεσο διάστημα από την αποφοίτηση μπορεί να έχουν εργαστεί σε μια ποικιλία εργασιακών χώρων, ενδεχομένως άσχετων με την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να έχει απαξιωθεί ή ακυρωθεί η βασική τους εκπαίδευση, η οποία έτσι κι αλλιώς δεν είναι παρά ένας σπόνδυλος στη μακρόχρονη πορεία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Σε αυτούς τους χώρους είναι πολύ πιθανόν να έχουν δομήσει μια συγκεκριμένη εργασιακή νοοτροπία που ακόμη και στη περίπτωση των φροντιστηρίων είναι πολύ διαφορετική με εκείνη του δημόσιου σχολείου, στον οποίο καλούνται να ενταχθούν.

Αξίζει επίσης να αναφέρουμε πως η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μπορεί να μην αντιπροσωπεύει τις αρχικές κλίσεις και επιδιώξεις του. Το σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια και το νεαρό της ηλικίας στην οποία βρίσκεται ο νέος, όταν καλείται να επιλέξει επάγγελμα, μπορεί να οδηγήσει κάποιον σε σπουδές άσχετες με τον αρχικό του στόχο. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν μπορεί να διαπιστώσουν ότι το επάγγελμά τους, τους αρέσει και έτσι μεταβάλλουν την αρχική τους στάση.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η πλημμελής λειτουργία της παιδαγωγικής κατάρτισης των Πανεπιστημιακών σχολών που τροφοδοτούν την εκπαίδευση, δημιουργώντας εκπαιδευτικούς με μεγάλες ελλείψεις σε ότι αφορά παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τόσο ο ρυθμός πολλαπλασιασμού των γνώσεων σε όλους τους επιστημονικούς τομείς, όσο και η ταχύτητα με την οποία μεταβάλλονται οι τεχνικές και οι μέθοδοι εργασίας σε συνδυασμό με την επί μακράς παραμονή των εκπαιδευτικών εκτός σχολείου καθιστά την αρχική κατάρτιση ανεπαρκή και σε κάποιες περιπτώσεις αναχρονιστική. Τα κενά αυτά δεν θα μπορούσαν επομένως να καλυφθούν χωρίς κάποια σοβαρή προσπάθεια επανεκπαίδευσης και συστηματικής καθοδήγησης.

Με γνώμονα το γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός για την προώθηση αλλαγών στα σχολεία, αφού προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συντελεί στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, γίνεται αντιληπτό ότι αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί σαφή γνώση του πεδίου και συστηματική επεξεργασία των επιμορφωτικών στόχων, των διαδικασιών και των μέσων, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και στις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση δε θα πρέπει να θεωρείται ως μια διαδικασία που επιφέρει απλώς αλλαγές στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά μια στρατηγική που προωθεί μια νοοτροπία εργασίας που διευκολύνει την εκπαιδευτική αλλαγή. Υπό αυτή την έννοια το ζητούμενο είναι η ανάδειξη μιας διαδικασίας που θα οδηγεί στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Μια διαδικασία δηλαδή, όπου ο εκπαιδευτικός εξοικειώνεται με μια ερευνητική διαδικασία και ανακαλύπτει εναλλακτικούς τρόπους εκπαιδευτικής πράξης και κατανόησης των διδακτικών διαδικασιών.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για τα παραπάνω είναι η συνεργασία, η ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή, η κατανόηση των ελλείψεων και αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και των κενών της αρχικής κατάρτισης των ατόμων και η ανάληψη πρωτοβουλιών, ώστε η όλη διαδικασία να αποτελεί μια συνεχή αυτομόρφωση. Τα παραπάνω έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα παραδοσιακά επιμορφωτικά προγράμματα, όπου ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε ένα παθητικό δέκτη εξειδικευμένης γνώσης.

Παρά το γεγονός ότι μέχρι σήμερα έχουν δραστηριοποιηθεί φορείς όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δε φαίνεται να υπάρχει σαφής αντίληψη των πραγματικών ελλείψεων και αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1996), για την αποτελεσματική ανάπτυξη και λειτουργία του επιμορφωτικού συστήματος είναι «απαραίτητη η προώθηση μηχανισμού διαρκούς αξιολόγησης, η οποία να καλύπτει το σύνολο των σχετικών πτυχών, το περιεχόμενο, την οργάνωση, τις διοικητικές και τις εκπαιδευτικές δομές κλπ.».

Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Μαυρογιώργος, 1996:90-91) «στη σχετική βιβλιογραφία διαφαίνεται μια τάση για τη διαμόρφωση δύο ευδιάκριτων πολωτικών κατευθύνσεων στο

πρόβλημα του ελέγχου της επιμόρφωσης, που ουσιαστικά συνιστούν δυο διαφορετικά μοντέλα επιμόρφωσης: το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών».

Στην πρώτη περίπτωση, η σκοποθέτηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στρέφεται αποκλειστικά στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Εδώ ο εκπαιδευτικός ως υπάλληλος υπάγεται ιεραρχικά σε μια εκπαιδευτική αρχή η οποία ως εργοδότης αλλά και ως χορηγός της επιμόρφωσης διατηρεί το δικαίωμα ελέγχου της.

Στη δεύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός γίνεται δεκτός όχι πλέον ως δάσκαλος αλλά ως άτομο με δική του βιογραφία. Οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος παύουν να αποτελούν σημείο αφετηρίας και καθορισμού του προγράμματος επιμόρφωσης. Ο εκπαιδευτικός καθιερώνεται ως αποκλειστικά υπεύθυνος για το σχεδιασμό, την επιλογή, τη διεκπεραίωση και την παραγωγή ακόμα της απαραίτητης γνώσης για τις επιμορφωτικές του ανάγκες.

Μεταξύ των δυο παραπάνω πολωτικών κατευθύνσεων επιμόρφωσης διαμορφώνονται μια σειρά ενδιάμεσων μορφών με διαφορετικούς σκοπούς, περιεχόμενο, κλπ. Έτσι, για να δημιουργηθεί μια τυπολογία επιμόρφωσης πρέπει να συνεκτιμηθούν ορισμένα κριτήρια. Αυτά είναι: α) το κριτήριο περιεχομένου (ακαδημαϊκό, επαγγελματικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, κλπ.), β) το κριτήριο σκοπού (ανάγκες εκπαιδευτικού συστήματος, κλπ.), γ) το κριτήριο του ελέγχου (ποιος θα αποφασίζει; Ο εκπαιδευτικός, οι εκπαιδευτικές ενώσεις, η σχολική μονάδα, η εκπαιδευτική αρχή, κλπ.), δ) το κριτήριο του σχήματος (σύντομης ή μακράς διάρκειας, με πτυχίο η χωρίς πτυχίο, με πλήρη ή μερική απασχόληση, κλπ.) και ε) το κριτήριο του χώρου ή του τόπου επιμόρφωσης (στο σχολείο, έξω από το σχολείο, στο πανεπιστήμιο, κλπ).

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, παρά την ποικιλομορφία πλαισίων, τύπων και στόχων επιμόρφωσης (Gelri, 1986), αναγνωρίζουν ως θεμελιώδεις προϋποθέσεις για το σχεδιασμό και την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων:

- Τη συμμετοχή των επιμορφούμενων σε όλα τα στάδια εκδίπλωσης ενός επιμορφωτικού προγράμματος και την αξιοποίηση από τους φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης της δυναμικής συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών και της μόνιμης αξιολόγησης της επιμόρφωσης από τους συμμετέχοντες σε αυτή.
- Την ανάλυση των αναγκών των επιμορφουμένων και την κοινωνική ζήτηση.

Η έλλειψη συστηματικής ανάλυσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και η μη ενσωμάτωση των αντιλήψεων και των βιωμάτων τους ασκούν αρνητική επίδραση στην αποδοτικότητα της ίδιας της επιμόρφωσης (Rosenberg et al. 1996) και συνιστούν κρίσιμο παράγοντα για τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών δράσεων και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα από κάποια αίσθηση ανάγκης. Ο Rogers επισημαίνει ότι ίσως θα ήταν πιο χρήσιμο να πούμε ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ένα σύνολο «προθέσεων» το οποίο για πολλούς μπορεί να συνδέεται με κάποια ανάγκη που αισθάνονται (Rogers, 1999:97).

Πώς ορίζεται όμως η έννοια της ανάγκης; Είναι δυνατόν να αποσαφηνιστεί το σημασιολογικό της περιεχόμενο; Πολλές φορές η λέξη ανάγκη χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα καταχρηστικά, υποκαθιστώντας έννοιες όπως αναγκαιότητα, επιθυμία, ζήτηση. Υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις στα πλαίσια των οποίων μπορεί να οριστεί η έννοια «ανάγκη» (Βεργίδης Δ., Καραλής Θ., 1999).

Ψυχολογική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην πυραμίδα αναγκών του Maslow, ο οποίος θεωρεί ότι οι ανάγκες μπορούν να ταξινομηθούν και να ιεραρχηθούν. Όπως θα δούμε η κατηγοριοποίηση των αναγκών του Maslow συμβάλλει στη σύνδεση των εκπαιδευτικών αναγκών με άλλες ανθρώπινες και κοινωνικές ανάγκες. Στη βάση της πυραμίδας τοποθετεί τις βιολογικές ανάγκες και την ανάγκη για ασφάλεια, καθώς αποτελούν προϋπόθεση για την επιβίωσή μας και την ικανοποίηση των υψηλότερων αναγκών μας.

Στην αμέσως επόμενη βαθμίδα βρίσκονται οι κοινωνικές ανάγκες των ατόμων για αποδοχή και ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα. Οι ανάγκες δηλαδή για κοινωνικούς δεσμούς. Στη συνέχεια συναντούμε την ανάγκη για αυτοεκτίμηση η οποία ικανοποιείται με την αναγνώριση από τους ανθρώπους με τους οποίους σχετιζόμαστε. Στην τέταρτη βαθμίδα της πυραμίδας βρίσκονται οι γνωστικές ανάγκες. Ανάγκες δηλαδή για μάθηση. Ακολουθούν οι αισθητικές ανάγκες (συμμετρία, τάξη, ομορφιά). Στην υψηλότερη βαθμίδα της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες για αυτοπραγμάτωση και αυτό-έκφραση.

Ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει το στοιχείο της «έλλειψης» σε σύγκριση με ένα γενικό κανόνα ή με ένα γενικό πρότυπο, καθώς και τη διαδικασία συνειδητοποίησης αυτής της έλλειψης. Οι ανάγκες δηλαδή δημιουργούνται μέσα σε συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες όταν οι άνθρωποι αρχίζουν να αισθάνονται ότι κάτι τους λείπει.

Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν όταν οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι τους λείπουν κάποιες γνώσεις που επιβάλλονται είτε από συγκεκριμένους, θεσμοθετημένους ή άτυπους κανόνες (υποχρεωτική εκπαίδευση, εξειδίκευση, επαγγελματική επιμόρφωση, κλπ), είτε από τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα (π.χ. μαθήματα χορού, μαγειρικής, κλπ.).

Πολιτιστική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει κατά κύριο λόγο τη σημασία που έχουν οι «πεποιθήσεις» και οι «αξίες» στη διαμόρφωση των αναγκών μιας ομάδας. Κατά τον ίδιο τρόπο προκύπτουν και οι εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η πολιτιστική προσέγγιση συμβάλλει κυρίως στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών ειδικών κοινωνικών ομάδων οι οποίες διατηρούν τις ιδιαιτερότητές τους και τις πολιτιστικές τους παραδόσεις σε σχέση με την περιβάλλουσα κοινωνία. Τέτοιες κοινωνικές ομάδες μπορεί να είναι οι μειονοτικοί πληθυσμοί, μετανάστες, παλιννοστούντες, κάτοικοι απομονωμένων περιοχών, κλπ.

Οικονομική προσέγγιση

Στα πλαίσια της οικονομικής προσέγγισης οι ανάγκες προκύπτουν και προσδιορίζονται από το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων σε μια κοινωνία, σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν αφενός από την εξειδίκευση των εργαζομένων που απαιτείται από το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων και την αγορά εργασίας και αφετέρου από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για το σύστημα διανομής των παραγόμενων προϊόντων και για τη χρήση, τη συντήρηση και την επισκευή τους.

Δομολειτουργική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει το στοιχείο της «αλλαγής» ως καθοριστικό στον προσδιορισμό των αναγκών. Ανάγκη υπάρχει όταν κάτι ενδοψυχικό, διαπροσωπικό ή στο περιβάλλον αλλάζει, επομένως και η συμπεριφορά μας ή η κατάσταση μας πρέπει να αλλάξει ως απάντηση σε αυτή την αλλαγή. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται όταν στις ενδοψυχικές, διαπροσωπικές ή τις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον των ανθρώπων η εκπαίδευση αποτελεί απάντηση που συμβάλλει στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες θα πρέπει να αναδεικνύονται μέσα από ερευνητικές διαδικασίες συλλογής των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και όχι από «αυθαίρετη δημιουργία υποθέσεων ή τις απόψεις ειδικών ερευνητών, οι οποίοι κάποιες φορές φαίνονται να αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως αντικείμενα επιστημονικής επιθεώρησης» (Wolfe, 1990).

Η δε εκτίμηση των εκπαιδευτικών ότι οι θεωρητικοί ή οι σχεδιαστές προγραμμάτων υποτιμούν τον εμπειρισμό και την πρακτικότητά τους θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη (Δάντη, 2005). Η παραμέλησή της οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αναδίπλωση στην απομόνωση της τάξης και στο «καβούκι της υπαλληλίας» (Hargreaves & Fullan, 1995) με αρνητικά αποτελέσματα για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η καταγραφή και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδειχτεί ευέλικτο εργαλείο έρευνας, καθώς και συνθήκη επαγγελματικής

εξέλιξης, αφού από μόνη της συνιστά διαδικασία αυτογνωσίας, χειραφέτησης και συμμετοχικότητας (Δάντη, 2005).

3. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Στο τμήμα αυτό της μελέτης μας περιλαμβάνονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της τεχνικής εκπαίδευσης, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας, καθώς και όλα τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούν στη διεξαγωγή της έρευνας.

Όπως ήδη αναφέραμε, στην παρούσα μελέτη προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε τους παράγοντες που ορίζουν τις επιμορφωτικές ανάγκες, όπως και να καταγράψουμε, διερευνήσουμε, εξετάσουμε και ερμηνεύσουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ, μέσω της καταγραφής της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ.

Ουσιαστικά, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την ύπαρξη άλλων αντίστοιχων παρεμβάσεων και ερευνών, που υλοποιήθηκαν για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ. Η μελέτη αυτή αποτελεί μία σημαντική εργασία που συμβάλλει στον προσδιορισμό του πεδίου και στην απόκτηση τεχνογνωσίας από άλλες παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Ως στόχος του πακέτου εργασίας διατυπώθηκε η καταγραφή των αντίστοιχων ερευνών, αλλά κυρίως η διερεύνηση της βιβλιογραφίας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ, η ανάλυση, επιλογή και ταξινόμηση όλου του υλικού κατά θέμα και κατηγορία, η διερεύνηση των τυχόν πρακτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο για θέματα διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών του προσωπικού και των στελεχών της ΤΕΕ και η σύνθεση και αποτύπωση του τελικού ερευνητικού υλικού

Απώτεροι στόχοι της μελέτης /έρευνας ήταν μέσω της καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ:

- 1) Να διερευνηθεί ποια είναι η άποψη και η στάση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ, σε σχέση με τη διαδικασία υλοποίησης κάθε είδους επιμορφωτικών προγραμμάτων και κατά πόσο εξαρτάται από δημογραφικά δεδομένα (Φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας κλπ).
- 2) Να διερευνηθούν ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ, σε σχέση με την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και το κατά πόσο οι επιμορφωτικές ανάγκες σχετίζονται με δημογραφικά δεδομένα.

- 3) Να διερευνηθούν ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ, ως προς την οργάνωση, το είδος και τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους και κατά πόσο οι απόψεις τους επηρεάζουν το περιεχόμενό τους.
- 4) Να διερευνηθούν με βάση την ανάπτυξη ή βελτίωση ποιών ποιες δεξιότητες, θα πρέπει να σχεδιάζονται οι δομές, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, τα αντικείμενα της διδασκαλίας και οι διαδικασίες παροχής υπηρεσιών εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- 5) Να εκτιμηθεί ο βαθμός δυσκολίας για την απόκτηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και την ανάπτυξη των στάσεων που εντοπίζονται ως αναγκαίες για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση των απαιτούμενων εργασιών.
- 6) Να εκτιμηθεί και να προσδιοριστεί ο ενεργός ή μη ρόλος των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ τεχνικής εκπαίδευσης στην επιμόρφωσή τους.

4. Μεθοδολογία – Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η διερεύνηση αναγκών για τη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορά είτε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, είτε το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Γίνεται, πλέον, αντιληπτό ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται μέσα στο χρόνο.

Μπορούμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι ο ρόλος της επιμόρφωσης δεν μπορεί να είναι μόνο διορθωτικός και θεραπευτικός, αλλά, κυρίως, παρεμβατικός και ευέλικτος, με δυνατότητες αυτενέργειας και αυτοδιερεύνησης. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στα πλαίσια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, προσπάθησε να προσδιορίσει τις επιμορφωτικές ανάγκες της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Τα κοινωνικά φαινόμενα που συνθέτουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα και πολυδιάστατα. Η κατανόησή τους απαιτεί τη συμπληρωματική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων (Μακράκης 1998).

Το γεγονός αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη πολυμεθοδολογικών προσεγγίσεων στα πλαίσια των οποίων συσχετίζονται και συνδυάζονται με διάφορους τρόπους οι ποσοτικές και οι ποιοτικές μέθοδοι. Υπάρχουν μια σειρά από παράγοντες και λόγοι που οδηγούν τους ερευνητές και τους κοινωνικούς επιστήμονες στην υιοθέτηση πολυμεθοδολογικών ερευνητικών στρατηγικών (McKendrick 1995, Gaber και Gaber 1997, Ιωσηφίδης, 2003).

Ποιοτική έρευνα

Αντίθετα από την ποσοτική έρευνα που οφείλει την προέλευσή της στο χώρο των φυσικών επιστημών και σε ορισμένες αρχές και παραδοχές του θετικισμού ειδικότερα, η ποιοτική έρευνα προέρχεται από / και στηρίζεται σε παραδόσεις που είναι ευδιακρίτως διαφορετικές από έναν τέτοιο προσανατολισμό.

Η συνέντευξη είναι μία από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων και συνιστά μια κλασική ποιοτική μέθοδο προσέγγισης των φαινομένων του κοινωνικού κόσμου, καθώς, αντίθετα από την ποσοτική έρευνα, που επιδιώκει να χειριστεί τα στοιχεία και να παρέχει την αντικειμενική ανάλυση, η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί την περιγραφή και την ερμηνεία για να συλλάβει την «ουσία» ("essence") της ζωής των ατόμων και πώς τα ίδια δίνουν νόημα στις καθημερινές εμπειρίες τους (Rockhill, 1982:14).

Η μεθοδολογία που προτάθηκε, χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθούν:

- Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Οι επιμορφωτικές ανάγκες των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Η ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε, επιχειρήθηκε να λειτουργήσει ως διερευνητική μέθοδος προκειμένου να επιτύχουμε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης για το υπό εξέταση αντικείμενο, χρησιμοποιώντας τη Grounded Theory που προτείνουν οι Straus και Corbin (1991). Επομένως, η διερεύνηση του θέματος στηρίχτηκε κυρίως στις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων και με στόχο τη δημιουργία περαιτέρω επιστημονικών θεωρήσεων για το υπό εξέταση αντικείμενο.

Στη συνέχεια τα ίδια ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν και με τη χρήση ποσοτικής έρευνας προκειμένου να πετύχουμε τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση (Cohen και Manion, 1997), η οποία αποτελεί σημαντική μέθοδο διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μιας έρευνας.

Για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας έγινε χρήση της μεθόδου του focus group με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων (semi-structured) με εκπαιδευτικούς και στελέχη της ΤΕΕ.

Τέλος, από το focus group αντλήθηκαν δεδομένα τα οποία δεν ήταν δυνατό να αντληθούν με τη βοήθεια άλλων μεθόδων και αφορούν στάσεις, απόψεις και προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας.

Ερευνητικά εργαλεία – Δελτίο συνέντευξης ή πρωτόκολλο συνέντευξης

Στην ημι-δομημένη συνέντευξη ο/ η ερευνητής/ -τρια συνήθως καταρτίζει από πριν ένα «δελτίο συνέντευξης» στο οποίο καταγράφει τα συγκεκριμένα ερωτήματα, υπο-ερωτήματα κτλ. που σκοπεύει να θέσει στη συνέντευξη. Η σειρά των ερωτήσεων δεν ακολουθείται με αυστηρότητα και ο/ η ερευνητής/ -τρια μπορεί να εξερευνήσει περαιτέρω ενδιαφέροντα ζητήματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Σε γενικές γραμμές όμως όλες οι σχετικές ερωτήσεις τίθενται στους ερωτώμενους με τον ίδιο σχετικά τρόπο για να παραχθούν συγκρίσιμα δεδομένα.

Στόχος του δελτίου συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η καταγραφή των αξόνων της συζήτησης με τους /τις ερευνούμενους /ες εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της ΤΕΕ για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, που συμμετείχαν στο focus group.

Καθώς η ποιοτική έρευνα απαιτεί ιδιαίτερα προσεκτικό σχεδιασμό, ακολουθήθηκαν τα βήματα σχεδιασμού και προετοιμασίας που προτείνονται από την Mason (2003). Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα υποδιαιρέθηκαν σε μικρότερα και αναπτύχθηκαν για το κάθε ένα ιδέες για το πώς μπορούν να αναλυθούν στα πλαίσια της συζήτησης. Τέλος για κάθε ερευνητικό ερώτημα δημιουργηθήθηκε μία ομάδα ιδεών και ερωτημάτων τα οποία καταγράφηκαν σε μία χαλαρή δομή της συνέντευξης.

Η ανάγνωση των δεδομένων ήταν «κυριολεκτική» και όχι ερμηνευτική καθότι ενδιαφέρει κυρίως η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των ερευνούμενων και όχι να ερμηνευθεί η συμπεριφορά τους. Ως μέθοδος μεταφοράς της ομιλίας σε γραπτό λόγο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μορφής θεατρικού διαλόγου, με πιστή μεταφορά του

προφορικού λόγου στο κείμενο, η οποία επιλέχθηκε διότι διευκολύνει στην επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων.

Κατά τη διάρκεια του focus group τα μέλη της ομάδας έργου κρατούσαν σημειώσεις ενώ είχε προβλεφθεί να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της μονής τυφλής διαδικασίας (MacRae, 1996) έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να κρατούν σημειώσεις για οτιδήποτε θεωρήθηκε χρήσιμο για το ερευνούμενο αντικείμενο.

Το focus group και οι συνεντεύξεις προβλέφθηκε ότι θα έχουν διάρκεια δύο ημερών και καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο. Τέλος, ακολουθήθηκαν όλοι οι κανόνες για τις ερωτήσεις που προτείνει η Jennifer Mason (2003:103-104), δηλαδή:

- Να είναι κατανοητές από τους ερωτώμενους ή να έχουν νόημα γι' αυτούς
- Να είναι σχετικές με τις εμπειρίες τους
- Να διακρίνονται από ευαισθησία απέναντι στους ερωτώμενους
- Να βοηθούν στην επικοινωνία
- Να εστιάζονται στα ερευνητικά ερωτήματα.

Το πλαίσιο της συζήτησης – συνέντευξης όπως αυτό αποτυπώνεται στο δελτίο συνέντευξης προσδιορίστηκε επαρκώς με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας του πρώτου πακέτου εργασίας και σε συνάρτηση με τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα.

Ποσοτική έρευνα

Η ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αλλά και των άλλων εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών αποτέλεσε μία σημαντική εργασία του προτεινόμενου έργου.

Ειδικότερα, θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω και με ποσοτικό τρόπο τα αποτελέσματα της ποιοτικής διερεύνησης του προηγούμενου πακέτου εργασίας ώστε να δοθεί η δυνατότητα να εκφραστούν όλες οι απόψεις και να μπορέσουμε να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση ανά ειδικότητα.

Δείγμα της ποσοτικής έρευνας

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και γενικότερα όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην ΤΕΕ δεν έχει γίνει με συστηματικό τρόπο έως τώρα στην Ελλάδα και ως εκ τούτου η συλλογή δεδομένων από αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνολικού πληθυσμού κρίθηκε απαραίτητη. Πληθυσμό της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της ΤΕΕ.

Η τελική επιλογή του δείγματος έγινε κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης του προτεινόμενου έργου και ειδικότερα στο ολοκληρωμένο σχέδιο μελέτης για την εκπόνηση της μελέτης. Παρόλα αυτά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι για την επιλογή του

δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας με τη χρήση "quotas".

Στη δειγματοληψία κατά στρώματα (stratified sampling) προσπαθήσαμε να επιλέξουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα χρησιμοποιώντας κάποιους περιορισμούς στη σύνθεση του δείγματος: *τα στρώματα*. Στα πλαίσια αυτής της μεθόδου, χωρίσαμε τον πληθυσμό σε συγκεκριμένα στρώματα με σκοπό να πραγματοποιήσουμε ξεχωριστή επιλογή από κάθε στρώμα.

Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα στρωμάτων είναι: η ειδικότητα στο επάγγελμα, η ηλικία, το φύλο, ο τόπος κατοικίας, κλπ. Ένα χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι το γεγονός ότι θα πρέπει ο ερευνητής να γνωρίζει από πριν την κατανομή στον πληθυσμό των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την μεταβλητή που μελετά.

Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ (συμπεριλαμβανομένων και των στελεχών εκπαίδευσης) ανέρχεται στον αριθμό των 16.423 ατόμων, για τα δημόσια Ημερήσια και Νυκτερινά ΤΕΕ, σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ για τα σχολικά έτη 2004-2006. Έτσι, το μέγεθος (ο πληθυσμιακός αριθμός) του δείγματος για Πιθανότητα Σφάλματος 2%, στα 99 από τα 100 Δείγματα ανέρχεται στα 440 με εκατοστιαία αναλογία στο 2,2.

Επισημαίνουμε ότι καθώς στη ΤΕΕ εφαρμόζεται για πρώτη χρονιά εφαρμογής ο νόμος 3475/2006 (ΦΕΚ 146, Τεύχος Α') 'Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις', ο οποίος ορίζει τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), το τελικό συνολικό δείγμα μας, εξαρτήθηκε από το συνολικό πληθυσμό του τρέχοντος σχολικού έτους.

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο **Ερευνητικά εργαλεία**

Η στρατηγική δειγματοληψίας της ποιοτικής έρευνας απαιτεί σχεδιασμό όχι με στόχο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και έτσι θεωρήθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί η θεωρητική δειγματοληψία σύμφωνα με την οποία επιλέγονται άτομα ή ομάδες με κριτήριο τη σχετικότητα τους με τα προς διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2003). Ειδικότερα το δείγμα της ποιοτικής έρευνας ήταν ως εξής:

Συνολικό μέγεθος δείγματος ποιοτικής έρευνας – focus group: 20 άτομα.

Το δείγμα αυτό περιλαμβάνει:

- Τουλάχιστον 10 άνδρες
- Τουλάχιστον 10 γυναίκες
- Τουλάχιστον 10 εκπαιδευτικούς ΤΕΕ διαφόρων ειδικοτήτων
- Τουλάχιστον 10 στελέχη της ΤΕΕ διαφόρων ειδικοτήτων

Οι ομαδικές συνεντεύξεις αποτελούνται από τέσσερις ομάδες:

- 2 ομάδες με εκπαιδευτικούς ΤΕΕ διαφόρων ειδικοτήτων
- 2 ομάδες με στελέχη ΤΕΕ διαφόρων ειδικοτήτων

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι στόχος της δειγματοληψίας που πραγματοποιήθηκε, ήταν η επιλογή των προς διερεύνηση αντικειμένων με βάση τη σχέση τους με το εξεταζόμενο αντικείμενο.

Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας

Το ερωτηματολόγιο βασίσθηκε στην ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, αλλά και στα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας και των εξαγομένων του focus group. Καταβλήθηκε προσπάθεια έτσι ώστε η σειρά των ερωτήσεων να ακολουθεί την κλιμάκωση από το απλό στο πιο σύνθετο και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των αντικειμενικών ή άμεσων μετρήσεων.

Αντικειμενικές ή άμεσες μετρήσεις (objective or direct measures) είναι εκείνες οι μετρήσεις που περιλαμβάνουν ερωτήσεις για τις οποίες υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός εναλλακτικών απαντήσεων.

Για παράδειγμα, στην ερώτηση «Πόσο συμφωνείτε με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης», δίνονται πέντε επιλογές ως απάντηση: «Καθόλου», «Ελάχιστα», «Λίγο», «Αρκετά», «Πάρα Πολύ». Η πιο γνωστή μέθοδος αντικειμενικής μέτρησης είναι η διαβαθμιστική κλίμακα (rating scale) με πιο διαδεδομένη αυτή της κλίμακας Likert.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με τη μέθοδο των ατομικών συνεντεύξεων και κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου είκοσι λεπτά. Επίσης, διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε δέκα άτομα, εκπαιδευτικούς και στελέχη της ΤΕΕ, καθώς η διεξαγωγή της κρίθηκε απαραίτητη προϋπόθεση ενίσχυσης της εγκυρότητας του περιεχομένου της έρευνας και αύξησης της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

Είχε τη μορφή συζήτησης με τον ερευνοούμενο κατά τη διάρκεια της οποίας έγινε προσπάθεια να καταγραφούν παράμετροι που δεν είχαν ληφθεί υπόψη στα πρώτα στάδια της έρευνας αλλά και την οριστικοποίηση του ερευνητικού εργαλείου.

Συνοπτικά για να προσδιορίσουμε τις κατευθύνσεις της μελέτης μας, επιλέξαμε αρχικά κάποιες συνεντεύξεις (focus-group interviews) με ομάδες εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουμε να αναλύσουμε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Wray, 1989, Cohen & Manion, 1994; Marshall & Rossman, 1995).

Το τελικό ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση την ποιοτική έρευνα και κατά δεύτερον την βιβλιογραφία για την επιμόρφωση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τα δεδομένα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Πρόγραμμα "Education and Training 2010". Το τελικό ερωτηματολόγιο, μετά από την πιλοτική εφαρμογή, περιλαμβάνει τρία μέρη:

- Δημογραφικά και επιμορφωτικά στοιχεία των συμμετεχόντων.
- Τις απόψεις των συμμετεχόντων για γενικά θέματα επιμόρφωσης όπως: κίνητρα συμμετοχής και μορφή της επιμόρφωσης.
- Τις απόψεις των συμμετεχόντων για θέματα που αφορούν την επιμόρφωση στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση όπως: ποιότητα, περιεχόμενο και νομοθετικό πλαίσιο.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προσδιορίζονται με μια κλίμακα ιεράρχησης από το σημαντικότερο στο ελάχιστο σημαντικό (1-5), με επιλογή από μια συγκεκριμένη λίστα θεμάτων με τα οποία συμφωνούν ή όχι με τη χρήση της κλίμακας Likert (από 1 έως 5, με το 1 να ορίζει την απόλυτη συμφωνία και το 5 την απόλυτη διαφωνία). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει και τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε σχόλια και προτάσεις για την υπάρχουσα κατάσταση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της ΤΕΕ.

Μέσω του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν:

- 1) Το προφίλ των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης,
- 2) Οι απόψεις τους ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης,
- 3) Οι απόψεις τους ως προς το περιεχόμενο, το είδος και τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που επιθυμούν.
- 4) Η στήριξη του επιμορφωτικού έργου.

Η κωδικοποιημένη μορφή του ερωτηματολογίου, διευκόλυνε την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου, την ταξινόμηση των απαντήσεων και τη στατιστική τους επεξεργασία (Βάμβουκας, 1991).

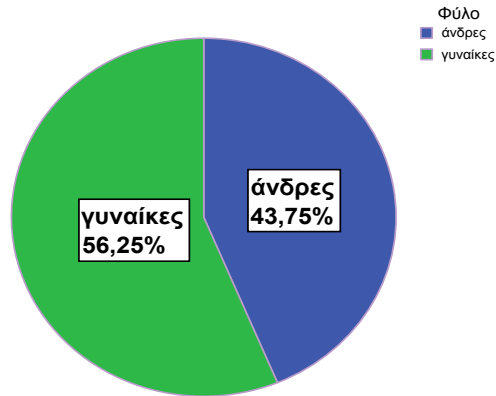
Τα στοιχεία που συλλέχτηκαν έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS13. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο υπολογισμός συχνοτήτων για ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων.

Περιγραφή του δείγματος

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου βοήθησε στη συλλογή των στοιχείων εκείνων, που συνθέτουν το προφίλ των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του δείγματος σχετικά με την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την επαγγελματική εμπειρία, τις σπουδές, τη θέση τους στην υπηρεσία και τη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

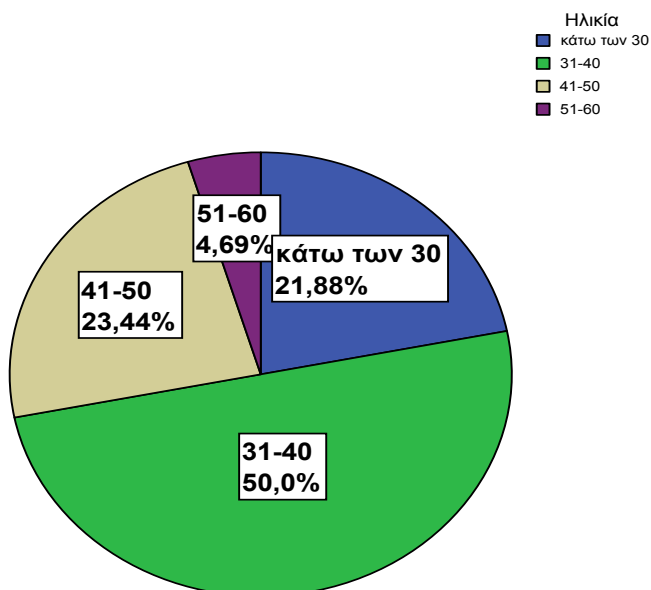
Από την επεξεργασία των στοιχείων προκύπτει:

- 1) Το 56,25% του δείγματος είναι γυναίκες και το 43,75% είναι άνδρες. Το γεγονός αυτό συνάδει με την καταγραφή του ΚΕΕ για την υπερίσχυση του γυναικείου φύλου στην εκπαίδευση.



Πίνακας 1: Φύλο του δείγματος

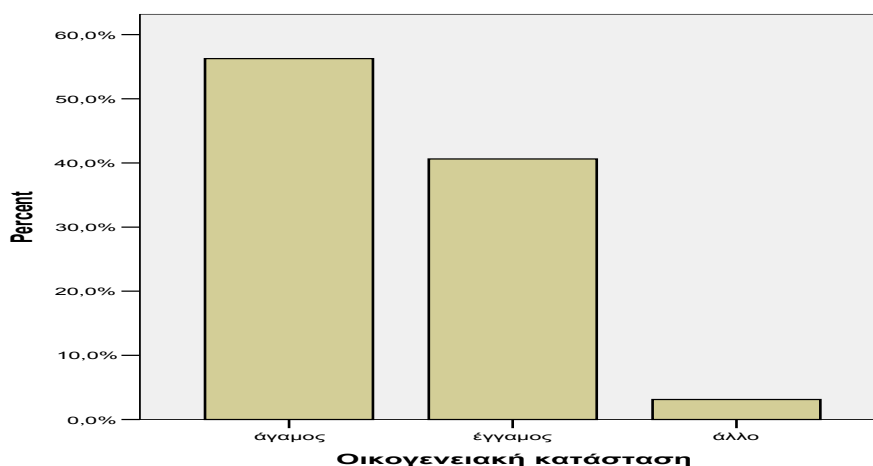
- 2) Το 50% του δείγματος έχει ηλικία από 31-40 ετών, το 23,4% από 41-50, το 21,9% είναι κάτω των 30 και μόλις το 4,7% είναι 51-60 ετών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του δείγματος βρίσκονται σε μια ηλικία με προοπτική και δυναμική για να προσφέρουν στην εκπαίδευση.



Πίνακας 2: Ηλικία

- 3) Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του δείγματος η πλειονότητα δηλώνει ότι είναι άγαμοι (56,3%) ενώ οι έγγαμοι αποτελούν το 40,6%.

Μόλις το 3,1% μας δηλώνει ότι βρίσκεται σε μια άλλη κατάσταση οικογενειακής κατάστασης, όπως διάζευξη, χηρεία ή συζεί με κάποιον σύντροφο. Οι αριθμοί αυτοί δεν είναι ανακόλουθοι, καθώς σημαντικό ποσοστό του δείγματος εργάζονται ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Η αστάθεια της επαγγελματικής κατάστασης, η μακροχρόνια περίοδος σπουδών ή και η καθυστέρηση του διορισμού τους είναι γνωστό ότι επηρεάζει την οικογενειακή κατάσταση των νέων (Κατάκη, 2000)



Πίνακας 3: **Οικογενειακή κατάσταση**

4) Σύμφωνα με τον Πίνακα 4 το δείγμα μας υπηρετεί ένα πλήθος ειδικοτήτων εξαιρετικά χρήσιμων στην ΤΕΕ και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας

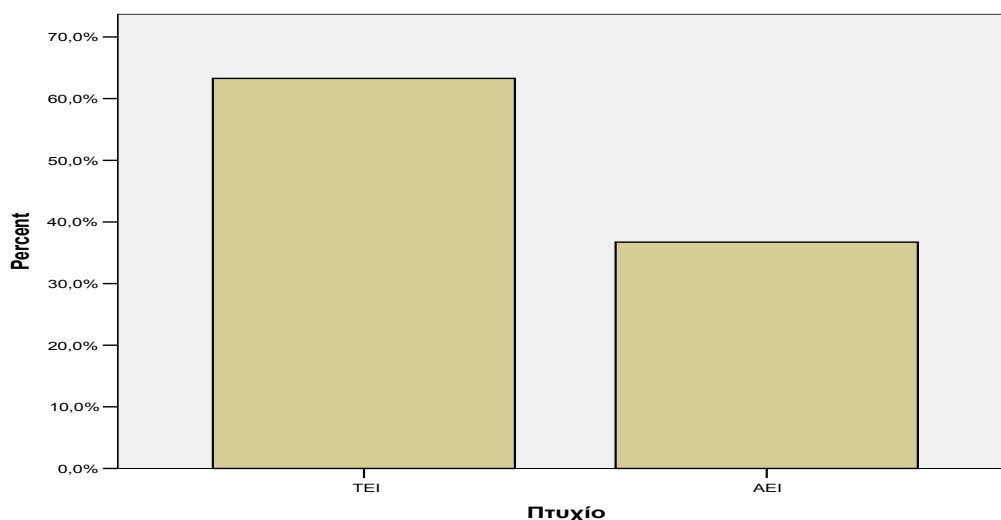
Ειδικότητα

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		%
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	6	4,7
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	4	7,8
ΦΥΣΙΚΟΙ	3	10,2
ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	8	16,4
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	3	18,8
ΝΟΜΙΚΗΣ- ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	3	21,1
ΙΑΤΡΟΙ	3	23,4
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΤΕΙ	4	26,6
ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	3	28,9
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	3	31,3
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	3	33,6
ΠΛΟΙΑΡΧΟΙ	2	35,2
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ ΑΣΠΑΙΤΕ	3	37,5
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ	3	39,8
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	4	43,0
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ	15	54,7
ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	2	56,3
ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ	12	65,6

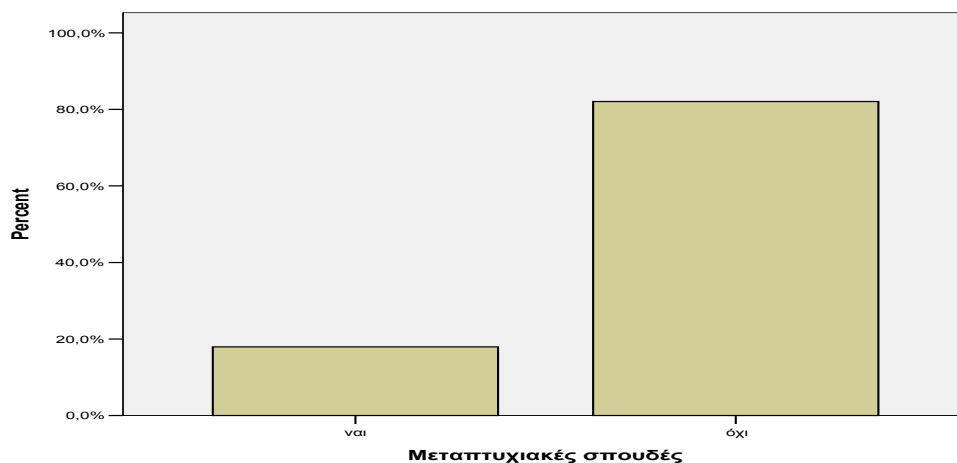
ΜΑΙΕΥΤΙΚΗΣ	4	68,8
ΟΧΗΜΑΤΩΝ ΤΕΙ	7	74,2
ΕΡΓΑΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	8	80,5
ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	3	82,8
ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΗΣ	2	84,4
ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΟΙ	20	100,0
Total	128	

Πίνακας 4: **Ειδικότητες**

- 5) Σύμφωνα με τον Πίνακα 5 η πλειονότητα του δείγματος 63,3% έχει πτυχίο ειδικότητας ΤΕΙ, ενώ το 36,7% από ΑΕΙ.

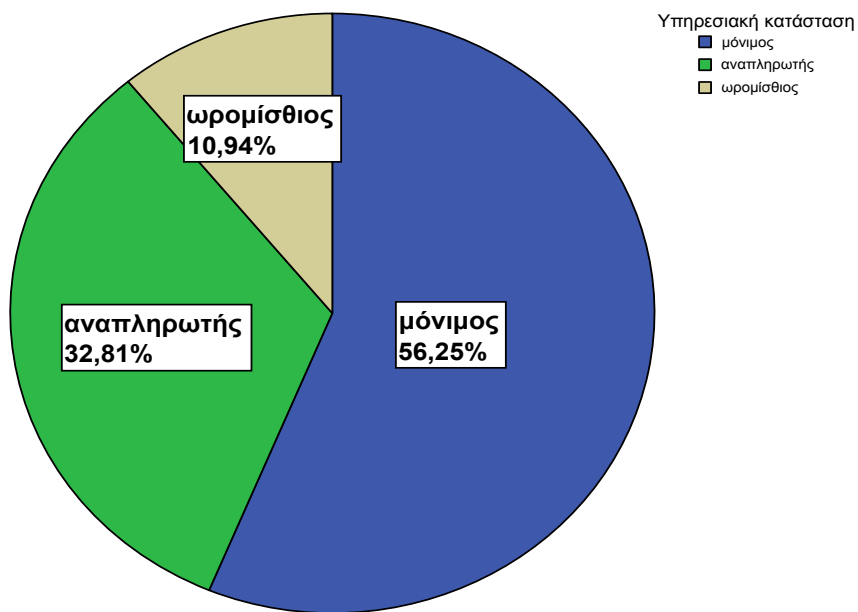
Πίνακας 5: **Πτυχίο**

- 6) Επιπλέον το 18% του δείγματος μας δηλώνει ότι έχει μεταπτυχιακές σπουδές. Οι μεταπτυχιακές σπουδές έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικά ΑΕΙ και συνάδουν με την εξειδίκευση που έχουν όπως: οι οικονομολόγοι δηλώνουν μεταπτυχιακά στη «Διασφάλιση της Ποιότητας» ή τα ιατρικά επαγγέλματα στην «Διατροφή του ανθρώπου» ή την «Αγωγή Υγείας» κ.λπ.

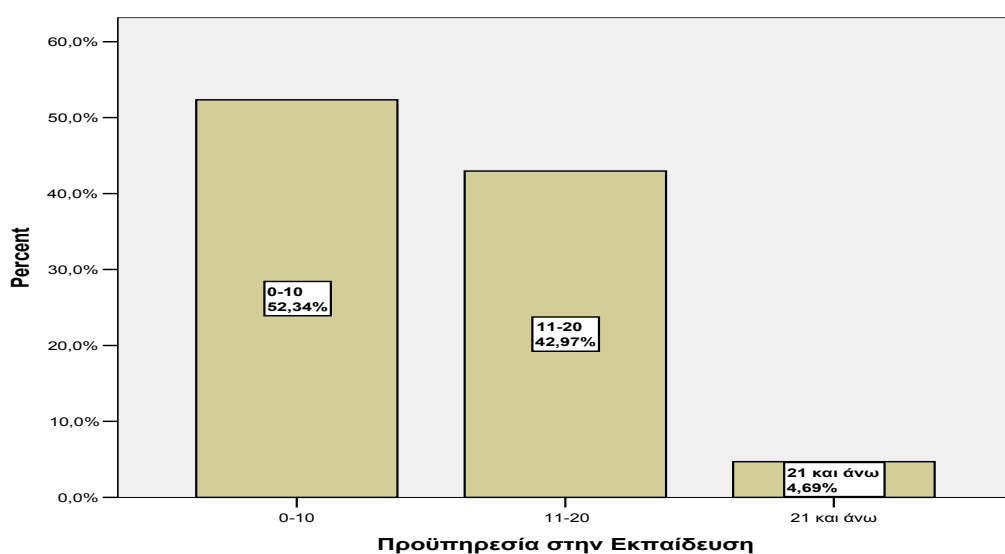


Πίνακας 6: **Μεταπτυχιακές σπουδές**

- 7) Σε ότι αφορά την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του δείγματος η πλειοψηφία υπηρετεί ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί στην ΤΕΕ (56,25%), το 32,81% ως αναπληρωτές και το 10,94% ως ωρομίσθιοι.

Πίνακας 7: **Υπηρεσιακή κατάσταση**

- 8) Σύμφωνα με τον Πίνακα 8 το 52,3% δηλαδή πλειονότητα του δείγματος έχει μέχρι 10 χρόνια υπηρεσίας, ενώ το 43% από 11-20 και μόλις Το 4,7% από 21 και πάνω. Αυτό οφείλεται κατά την άποψη μας στο σύνολο των αναπληρωτών και των ωρομισθίων του δείγματός μας.



Πίνακας 8: Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση

- 9) Ακόμη από το σύνολο του δείγματος μόλις το 16,4% υπηρετεί σε θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή σε σχολική μονάδα ΤΕΕ ή ΣΕΚ. Από όσους τους υπηρετούν σε θέση της διοίκησης το 29% υπηρετεί ως διευθυντής / ντρια και το 70,6% ως υποδιευθυντής ή υποδιευθύντρια. Οι περισσότεροι από αυτούς (64,7%) έχουν μέχρι 5 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση, το 17,6% από 6-10 και το 17,6% από 11 χρόνια και άνω.
- 10) Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος υπηρετεί σε σχολικές μονάδες που εδρεύουν σε αστικές περιοχές (90,6%) ενώ το 9,4% σε επαρχιακές περιοχές. Κυρίως διδάσκουν στο πρώτο κύκλο της ΤΕΕ (60%) έναντι του 40% που διδάσκει και στο δεύτερο κύκλο ΤΕΕ.

5. Συμπεράσματα – Συζήτηση**Απόψεις για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης**

Η ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (73%) εκτιμά ότι η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική, γιατί συμβάλλει στην ανανέωση, την βελτίωση και την απόκτηση νέων γνώσεων. «Εάν δεν επιμορφωθείς στις εξελίξεις της επιστήμης σου, θα έχεις πρόβλημα με τα νέα βιβλία» (ΠΕ18.33 άνδρας).

Γενικότερα εκφράζουν την επιθυμία η επιμόρφωση να είναι συστηματική και να ενισχύει κυρίως την ατομική ανάπτυξη και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητά τους στη διδακτική καθημερινή πρακτική αφενός «γιατί μπορεί να βοηθήσει να συμπληρώσουμε κενά από τη βασική μας εκπαίδευση π.χ. στα παιδαγωγικά» (ΠΕ03 γυναίκα) και αφετέρου για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που δημιουργούν οι ραγδαίες εξελίξεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. «Είναι απαραίτητο να επιμορφωθούμε, όσοι έχουμε καθήκοντα διευθυντών, στις νέες τεχνολογίες, για να διευκολυνθεί η δουλειά μας»(ΠΕ 17.02 άνδρας) Επισημαίνουμε ότι η πλειονότητα του δείγματος είναι απόφοιτοι ΤΕΙ και ΑΣΠΑΙΤΕ.

Τα ευρήματα μας επιβεβαιώνονται και ενισχύονται από άλλες έρευνες. Οι Fullan και Hargreaves (1992) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από τη βασική ή μη εκπαίδευση τους και την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, η οποία θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από άλλες έρευνες επισημαίνεται ότι η επιμόρφωση θεωρείται επιθυμητή όταν προσφέρει νέες γνώσεις και δεξιότητες, όταν βοηθά τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί με επιτυχία σε αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις και όταν προσφέρει στην προοπτική ότι το επάγγελμα μετά την επιμόρφωση θα του αποφέρει και μεγαλύτερη ικανοποίηση (Φώκιαλη κ.ά., 2005 Αθανασούλα-Ρέππα, 1995, Παμουκτσόγλου 2007, Stathatou et.al. 2007).

Επίσης, μεγάλο ποσοστό υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση συντελεί «στην αποτελεσματικότερη άσκηση του διδακτικού έργου». Υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης του διδακτικού τους έργου (Νικολακάκη, 2003).

Το δείγμα μας κατά σειρά ιεράρχησης θεωρεί ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση **των εκπαιδευτικών** σήμερα:

1. Στις **νέες τεχνολογίες** και τη χρήση τους στη **διδακτική πράξη**.
2. Στη **διδακτική προσέγγιση**. Οι απαντήσεις αυτές περιλαμβάνουν επιμόρφωση για τις νέες διδακτικές μεθόδους, με εξειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο κατά ειδικότητα, τα νέα προγράμματα σπουδών, βιβλία και διδακτικό – εποπτικό υλικό και την αξιολόγηση του μαθητή).
3. Στα **Παιδαγωγικά**, καθώς δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι από τους βασικές σπουδές τους.
4. Σε **θέματα διαχείρισης τάξης** (45%). Τα θέματα αυτά αφορούν κυρίως αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και την Ειδική Αγωγή. Όπως δε επισημαίνουν οι αρχαιότεροι σε υπηρεσία υπάρχει μια διαρκής αύξηση των φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς στη τάξη.
5. Την **Επιμόρφωση των ωρομισθίων** και των **αναπληρωτών**, καθώς δεν προβλέπεται εισαγωγική επιμόρφωση γι αυτούς.
6. Σε θέματα προσέγγισης της **διεθνούς εμπειρίας** της αγοράς εργασίας και σύνδεσή της με την **ελληνική** πραγματικότητα, ώστε να βελτιωθούν και να ενισχυθούν οι δεξιότητες των μαθητών τους.

Ακόμη σύμφωνα με το δείγμα μας σε ότι αφορά την επιμόρφωση των **στελεχών εκπαίδευσης** κατά σειρά ιεράρχησης, οι τομείς στους οποίους θεωρούν ότι είναι αναγκαία περιλαμβάνουν:

1. Σε θέματα που αφορούν τα **διοικητικά** τους καθήκοντα (νομικά, οικονομικά, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου κ.λπ). Εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν χρέη διευθυντή ή υποδιευθυντή στις σχολικές μονάδες ΤΕΕ, θα πρέπει να επιμορφώνονται για διοικητικά θέματα, καθώς η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί ένα τομέα, εκτός του γνωστικού αντικειμένου, που υπηρετούν και την οποία έμαθαν τελείως εμπειρικά.

2. Στην **χρήση των νέων τεχνολογιών**, για την διευκόλυνση της εργασίας και της επικοινωνίας.
3. Σε θέματα **διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού** (επικοινωνία, διαπροσωπικές σχέσεις κλπ).

Σε αυτές τις ανοικτές ερωτήσεις το ενδιαφέρον είναι ότι η πλειονότητα του δείγματος που έχει μεταπτυχιακό τίτλο δεν μας απαντά.

Μερικοί εκπαιδευτικοί παρατηρούν: «Ναι, να εκπαιδεύονται και να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί αλλά όχι τα σαββατοκύριακα. Να γίνονται τακτικά επιμορφωτικά σεμινάρια και να μπορούν να τα παρακολουθούν σε ώρες εργασίας ώστε να υπάρχει μεγάλος αριθμός προσέλευσης. Τα σεμινάρια να έχουν οικονομική στήριξη (ΠΕ18.02/16, γυναίκα, αναπληρώτρια, 10 υπηρεσίας).

Ακόμη, αξιοσημείωτες είναι οι παρατηρήσεις του δείγματος που αφορούν την ικανοποίησή σας με το **ισχύον πλαίσιο επιμόρφωσης** των εκπαιδευτικών όπως:

«Η επιμόρφωση κατά τη γνώμη μου, είναι ανύπαρκτη. Άλλωστε δεν έχω επιμορφωθεί, παρόλο που έχω είκοσι χρόνια υπηρεσία» (ΠΕ02/41, γυναίκα, υποδιευθύντρια), ή

«Θεωρώ ότι το υπάρχον πλαίσιο επιμόρφωσης εξυπηρετεί το ΘΕΑΘΗΝΑΙ και όχι την ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ» (ΠΕ18.24/15, άνδρας, μόνιμος) ή

«Οκτώ χρόνια αναπληρωτής δεν έχω παρακολουθήσει ούτε μια ώρα επιμόρφωση. Δεν υπήρχε κάποιο πρόγραμμα σχετικό» (ΠΕ 18.10/19, άνδρας).

Τέλος εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και προς περαιτέρω μελέτη είναι η άποψη της ΠΕ10/35, η οποία είναι μόνιμη εκπαιδευτικός και υπηρετεί στην επαρχία: «Πιστεύω ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα έχει χρεοκοπήσει αφού πια ούτε οι εκπαιδευτικοί παίρνουν ικανοποίηση από το χώρο εκπαίδευσης. Υπάρχουν νέες ανάγκες των μαθητών που σε καμία περίπτωση δεν ικανοποιούνται από τον υπάρχον (!!!) τρόπο εκπαίδευσης.»

Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί του δείγματος κυρίως οι αναπληρωτές υποστηρίζουν ότι δεν έχουν καμία πληροφόρηση για το επιμορφωτικό πλαίσιο. «Δεν γνωρίζω για το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Θεωρώ όμως ότι είναι κάτι σημαντικό, το οποίο πρέπει να αναπτυχθεί και να διαδοθεί» (ΠΕ18.33/10, γυναίκα, ωρομίσθια, 10 χρόνια υπηρεσίας) ή

«Έχω την αίσθηση ότι είναι σχεδόν ανύπαρκτο. Είμαι έξη χρόνια στην εκπαίδευση και έχω παρακολουθήσει μόνο μια ημερίδα επιμόρφωσης που διοργανώθηκε από το ΤΕΙ Αθήνας.(ΠΕ19/35, γυναίκα, μόνιμη).

Μορφές της επιμόρφωσης

Όσον αφορά τις μορφές της επιμόρφωσης το δείγμα μας υποστηρίζει (Πίνακας 11) ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτική στο μεγαλύτερο μέρος της (45,3%) και σε ελάχιστες περιπτώσεις προαιρετική (14%).

Ακόμη τα προγράμματα επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται από πολλούς και διάφορους φορείς όπως: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Α.Ε.Ι., Π.Ι., Π.Ε.Κ. κ.λπ. (40%), να συντονίζονται κεντρικά από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. (45,3%), «ώστε να έχουν αξιοπιστία και έλεγχο» και ακόμη να είναι σύντομης διάρκειας και εντατική (39,8%) καθώς θα επικεντρώνεται σε μια θεματική π.χ. διαθεματική διδασκαλία. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να πραγματοποιείται κυρίως, όταν εισάγονται αλλαγές στην εκπαίδευση (π.χ. Προγράμματα Σπουδών, βιβλία κ.ά.) όπως συμβαίνει τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Φαίνεται δηλαδή να εμπιστεύεται τους «κλασικούς», έως σήμερα, φορείς επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως τα Πανεπιστήμια, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κ.λπ. τα οποία διαθέτουν τα στελέχη και την υποδομή να διαχειρίζονται και ευρωπαϊκά προγράμματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες αναφέρουν την αρμοδιότητα των συνδικαλιστικών / επιστημονικών οργανώσεων στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης και την πραγματοποίηση της επιμόρφωσης. ΠΕ «Οι επιμορφώσεις που αφορούν τις νέες τεχνολογίες διοργανώνονται αποκλειστικά από τον σύλλογο εκπαιδευτικών της ειδικότητάς μας, και προσκαλούμε απλώς το σχολικό σύμβουλο. Για ότι αφορά τους τρόπους διδασκαλίας δεν κινείται φύλλο» (18.18/14, άνδρας, αναπληρωτής)

Μία ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι έως σήμερα οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, ενδεχόμενα να εστιάζουν σε θέματα επιμόρφωσης για τρέχοντα και άμεσα ζητήματα όπως: προγράμματα σπουδών, με ουσιαστικό και συστηματικό τρόπο

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στη ΤΕΕ και τα στελέχη καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν, να αποφασίσουν και να επιλύσουν εκπαιδευτικά και διοικητικής φύσεως ζητήματα, να οργανώσουν, σχεδιάσουν και αξιολογήσουν τη διδακτική πράξη καθώς και να διαχειριστούν το μαθητικό και διδακτικό δυναμικό τους. Το αποτέλεσμα αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα ένταξης και άμεσης σύνδεσης της επιμόρφωσης με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, το οποίο είναι πολύπλευρο και πολυδιάστατο και απαιτεί την αξιοποίηση της προσφερόμενης θεωρίας στη διδακτική πράξη.

Σε δεύτερο επίπεδο το δείγμα μας υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση πρέπει να πραγματοποιείται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, με απαλλαγή από τα διδακτικά του καθήκοντα (π.χ. ετήσια ή εισαγωγική) (28%). Όσον αφορά το εάν θα πραγματοποιείται εντός ή εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου, οι απόψεις δεν έχουν σημαντική διαφορά.

Η πραγματοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο σχολικό χώρο κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου προσφέρει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συνδυάσει τη γνώση που του προσφέρεται με το προσωπικό στυλ διδασκαλίας, το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου εξειδίκευσης, το δυναμικό της τάξης του, την υλικοτεχνική υποδομή και τις υπάρχουσες συνθήκες. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις στη σχολική μονάδα, στο επίπεδο της συλλογικής και ατομικής δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών συντελεί

στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και τη δημιουργία μιας ζωντανής, ευαίσθητης και δυναμικής κοινότητας (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2002).

Εκτιμούμε ότι οι επιλογές του δείγματος ως προς τη διάρκεια και το χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης συνδέεται με διάφορους προσωπικούς παράγοντες. Σημαντικός παράγοντας είναι ο χρόνος που μπορούν να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση.

Ο προσωπικός χρόνος τους ποικίλλει ανάλογα με τις επαγγελματικές, συνδικαλιστικές, πολιτικές δραστηριότητες, τις επαγγελματικές ευθύνες, τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Η μορφή επιμόρφωσης που έχουν συνηθίσει να λαμβάνουν ως σήμερα, ενημερωτικές συναντήσεις με το σχολικό σύμβουλο, στα ΠΕΚ ή επιμόρφωση από το Π.Ι., οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή τους. «Ο ελεύθερος χρόνος μου είναι δικός μου. Εάν η υπηρεσία θέλει να με επιμόρφωση, οφείλει να το κάνει στο χώρο εργασίας μου, στο χρόνο της δουλειάς μου» (ΠΕ 17.04 άνδρας)

ΠΙΝΑΚΑΣ 11				
ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ				
	% πολύ	% αρκετά	% λίγο	% καθόλου
1. Να είναι προαιρετική.	14	20,3	18,8	46,9
2. Να είναι προαιρετική και σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις υποχρεωτική (π.χ. εισαγωγική).	31,3	19,5	20,3	28,9
3. Να είναι υποχρεωτική στο μεγαλύτερο μέρος της.	49,2	18,8	18,8	13,3
4. Να είναι συστηματική, να έχει συνέχεια, να είναι περιοδική (τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού).	73,4	21,1	2,3	3,1
5. Να πραγματοποιείται κυρίως, όταν εισάγονται αλλαγές στην εκπαίδευση (π.χ. Προγράμματα Σπουδών, βιβλία κ.ά.).	36,7	39,8	13,3	10,2
6. Να είναι σύντομης διάρκειας και εντατική.	39,8	21,1	32,0	7,0
7. Να πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (ενδοσχολική).	17,2	18,8	32,0	32,0
8. Να πραγματοποιείται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού με απαλλαγή από τα διδακτικά του καθήκοντα (π.χ. ετήσια).	28,1	25,8	31,3	14,8
9. Να πραγματοποιείται εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου.	28,9	28,9	16,4	25,8
10. Να πραγματοποιούνται τα προγράμματα επιμόρφωσης από διαφορετικούς φορείς (π.χ. κεντρικά από ΥΠ.Ε.Π.Θ., Α.Ε.Ι., Π.Ε.Κ. κ.ά.).	39,8	21,9	25,8	12,5
11. Να πραγματοποιούνται τα προγράμματα επιμόρφωσης από πολλούς φορείς και να συντονίζονται κεντρικά από το ΥΠ.Ε.Π.Θ..	45,3	32,8	13,3	8,6

Οι κυριότεροι στόχοι της ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης

Συχνά το υψηλό επίπεδο εκπαιδευτικής και διδακτικής εμπειρίας σχετίζεται άμεσα με την αύξηση της ικανότητας του εκπαιδευτικού ειδικότητας να χειρίζεται την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού

σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν συμβαδίζει πάντα με τα χρόνια υπηρεσίας του (Γομάτος, 2004, Campbell, 1996).

Όπως παρατηρούμε, όμως, στην παρούσα έρευνα (Πίνακας 12), οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας και τα στελέχη της ΤΕΕ του δείγματός μας, θεωρούν την επιμόρφωση ως ένα θετικότερο στοιχείο για τη βελτίωση των διδακτικών τους ικανοτήτων. Κατά τον Βρατσάλη (2005), οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αποκτήσουν επιπλέον παιδαγωγικά εφόδια χρήσιμα στη διδακτική πρακτική και επιζητούν μία μορφή επιμόρφωσης που θα τους ενημερώνει για τις εξελίξεις των παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών, αλλά παράλληλα, θα τους ενισχύει σημαντικά και στα προβλήματα της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Αναγνωρίζουν δηλαδή σημαντικές ελλείψεις στην κατάρτισή τους σχετικά με τα νέα δεδομένα (δες παραπάνω) που εμφανίζονται και λειτουργούν στο χώρο της εκπαίδευσης και επιθυμούν να ενημερωθούν για τις νέες εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική.

Το ενδιαφέρον είναι ότι σύμφωνα με το δείγμα μας η επιμόρφωση δεν συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, δηλαδή ότι δεν συνδέει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανέλιξη.

Αντίθετα υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση ενισχύει τη στήριξη των διδακτικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού (65,6%) μια άποψη που υποστηρίζουν κατεξοχήν οι γυναίκες (42,2%) έναντι 14,8% των ανδρών.

Σε δεύτερο επίπεδο υποστηρίζεται ότι η επιμόρφωση βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας (58,6%), μια άποψη που υποστηρίζουν οι γυναίκες (40%) έναντι 22% των ανδρών.

Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η επιμόρφωση βοηθά στη στήριξη της θεωρητικής γνώσης (41,4%), μια άποψη που υποστηρίζουν οι γυναίκες (28%) έναντι 20,3% των ανδρών.

Παρατηρούμε δηλαδή ότι το φύλο επηρεάζει σοβαρά την επιλογή των στόχων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ευρήματα που συνάδουν και με προγενέστερες έρευνες (Κορωναίου *et al.* 2002· Μαραγκουδάκη 2002). Ακόμη κατά τον Κουζέλης (2005) η επιτυχία του εκπαιδευτικού στην καθημερινή διδακτική πρακτική δεν ολοκληρώνεται με τις θεωρητικές σπουδές, απαιτεί και τη δεύτερη φάση που συνδέεται με τη γνώση του «πώς» που παίρνει πάντα τη μορφή μαθητείας σε ομότεχνους έμπειρους εκπαιδευτικούς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12				
ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΝΔΟ-ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ				
	%	%	%	%
	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	58,6	34,4	3,9	3,1
Στήριξη της θεωρητικής γνώσης	41,4	39,1	16,4	3,1
Στήριξη των διδακτικών δεξιοτήτων	65,6	26,6	4,7	3,1

Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης

Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που επιλέγουν αποτελεί πιθανόν ένδειξη των αναγκών ή/ και των ενδιαφερόντων τους στο διδακτικό έργο. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις που δόθηκαν για τα θέματα που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επιμόρφωση κατά σειρά προτίμησης είναι:

ΠΙΝΑΚΑΣ 13				
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ				
	%	%	%	%
	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
1. Τη διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας και της σχολικής τάξης (προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, διαχείριση συγκρούσεων, πολυμορφία μαθητικού πληθυσμού κ.ά.)	78,1	14,1	4,7	3,1
2. Την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών	74,2	17,2	5,5	3,1
3. Παιδαγωγικές-διδακτικές προσεγγίσεις (ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, βιωματική μάθηση κλπ.)	69,5	18,0	7,0	5,5
4. Τη διαδικασία σχεδιασμού /ανάπτυξης σχεδίων μαθήματος	64,1	28,9	3,9	3,1
5. Το γνωστικό αντικείμενο κάθε ειδικότητας	63,7	21,1	7,8	7,8
6. Τη συνεργασία με τους γονείς	59,4	28,1	10,2	2,3
7. Την εφαρμογή ερευνητικών δραστηριοτήτων στα σχολεία (έρευνα δράσης)	57,0	34,4	8,6	
8. Τη διδακτική του μαθήματος	53,1	32,0	6,3	8,6
9. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του γνωστικού αντικειμένου	39,1	39,1	18,8	3,1

Στα προτεινόμενα θέματα, του περιεχομένου της επιμόρφωσης, στα οποία συμφωνούν ή διαφωνούν οι συμμετέχοντες στο δείγμα μας, όπως φαίνεται στο παραπάνω πίνακα, κυριαρχούν τα θέματα που αφορούν τη διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας και της σχολικής τάξης (προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, διαχείριση συγκρούσεων, πολυμορφία μαθητικού πληθυσμού κ.ά.), την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, τις παιδαγωγικές-διδακτικές προσεγγίσεις (ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, βιωματική μάθηση κλπ.) και η εφαρμογή ερευνητικών δραστηριοτήτων στα σχολεία (έρευνα δράσης).

Στα υπόλοιπα προτεινόμενα θέματα το ενδιαφέρον φαίνεται να μοιράζεται, πιθανόν, ανάλογα με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις ελλείψεις που εκτιμούν ότι έχουν, καθώς

αυτά συμπληρώνουν τα παραπάνω. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με την εν εξέλιξη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην ΤΕΕ.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Στο παρακάτω πίνακα καταγράφονται κατά σειρά ιεράρχησης τα προβλήματα τα οποία σύμφωνα με το δείγμα μας, δυσκολεύουν την υλοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Το σημαντικότερο όλων είναι η έλλειψη οικονομικής στήριξης για τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων καθώς το σύνολο των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί αρκετά ότι επηρεάζει άμεσα την διεξαγωγή της επιμόρφωσης.

Όπως επισημαίνουν: «εάν δεν έχω χρήματα πως θα καλέσω κάποιον ειδικό;» (ΠΕ.02/120), «Για τα εργαστήρια χρειάζομαι υλικά. Νοείται βιωματικό εργαστήριο χωρίς πείραμα;» (ΠΕ 04/112).

Τα προβλήματα γίνονται εντονότερα καθώς η γραφειοκρατική διαδικασία (ενημέρωση, συγκεκριμένος χρόνος, περιορισμός αδειών, έλλειψη γραμματειακής στήριξης των σχολικών συμβούλων κ.λπ.) εμποδίζουν αφενός τα στελέχη της εκπαίδευσης να πραγματοποιήσουν όσες επιμορφωτικές συναντήσεις θα ήθελαν ή εκτιμούν ότι είναι απαραίτητες, εντός του σχολικού ωραρίου και αφετέρου τους εκπαιδευτικούς επειδή είναι ελάχιστες οι εκπαιδευτικές άδειες και το ωράριο εργασίας τους ή οι κάθε είδους υποχρεώσεις δεν τους το επιτρέπουν.

«Ναι, να εκπαιδεύονται και να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί αλλά όχι τα σαββατοκύριακα. Να γίνονται τακτικά επιμορφωτικά σεμινάρια και να μπορούν να τα παρακολουθούν σερ ώρες εργασίας ώστε να υπάρχει μεγάλος αριθμός προσέλευσης. Τα σεμινάρια να έχουν οικονομική στήριξη» (Π.Ε 1802/16)

«Δεν πρέπει οι επιμορφούμενοι να πληρώνουν οι ίδιοι την επιμόρφωση τους είτε σε χρόνο είτε σε χρήμα» (ΠΕ:17.10/28)

Τέλος ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος υποστηρίζει ότι υπάρχει σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών, που δεν ενδιαφέρεται για καμία μορφή επιμόρφωσης. Όπως μας σημείωσαν υποστηρίζουν ότι: «Αυτοί που μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται επιμόρφωση. Οι υπόλοιποι να πάνε σπίτι τους ή να μεταταχθούν (ΠΕ04/36)

‘Δεν θέλουμε να πάμε, επειδή πάλι θα ακούσουμε τα ίδια και τα ίδια, από του ίδιους’(ΠΕ20/98).

ΠΙΝΑΚΑΣ 14				
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ				
	%	%	%	%
	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

1. Η έλλειψη οικονομικής στήριξης για τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων	73,4	26,6	-	-
2. Ο ελάχιστος διατιθέμενος χρόνος για τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων	53,1	35,9	10,9	-
3. Η γραφειοκρατική διαδικασία κατά τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων	48,4	26,6	19,5	5,5
4. Η έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών	33,6	34,4	22,7	9,4
5. Η έλλειψη γραμματειακής στήριξης για τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων	33,6	32,8	25,8	7,8

ΠΟΡΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της ΤΕΕ υποστηρίζουν ότι το σημαντικότερο στοιχείο για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης είναι η διάθεση περισσότερων πόρων για την επιμόρφωσή τους επειδή όπως λέει κάποιος «Το θεωρώ εποικοδομητικό στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών» (ΠΕ 18.04/21).

Εκτιμούν ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην καθημερινή διδακτική πράξη δεν ολοκληρώνεται με τις θεωρητικές βασικές σπουδές του αλλά απαιτεί και τη συνδέσει της γνώση του με την εμπειρία των εξειδικευμένων πρακτικών, που αφορούν την ειδικότητα ή το γνωστικό αντικείμενο που υπηρετεί, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σε δεύτερο επίπεδο, υποστηρίζουν ότι η υλικοτεχνική υποδομή των επιμορφωτικών συναντήσεων θα πρέπει να αναβαθμιστεί επειδή έχει αναπτυχθεί η τεχνολογία και η «κλασική» πρακτική της διάλεξης είναι ξεπερασμένη. Απαιτείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού.

«Οι επιμορφωτικές ανάγκες δεν σταματούν ποτέ. Δεν μπορώ να συμμετέχω επειδή το θέλει κάποιος. Θέλω να συνεισφέρω και εγώ» (ΠΕ: 18.33/ 55).

ΠΙΝΑΚΑΣ 15				
ΠΟΡΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ				
	%	%	%	%
	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	86,7	8,6	4,7	-
2. Υλικοτεχνική υποδομή	84,4	12,5	3,1	-
2. Μισθοί εκπαιδευτικών	70,3	25,8	3,9	-
4. Άλλο	56,3	18,8	25,0	-

ΤΟΜΕΙΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Τέλος, στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης για την στήριξη του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνονται και οι παρακάτω τομείς:

ΠΙΝΑΚΑΣ 16	
ΤΟΜΕΙΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	
Εκπαιδευτική, διοικητική και επαγγελματική στήριξη	%
1. Επιμόρφωση	89,8
2. Σύνδεση με την αγορά εργασίας	84,4
3. Οικονομική στήριξη	83,6
4. Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα	77,3
5. Ειδικό προσωπικό στήριξης (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί)	76,6
6. Εκπαιδευτικοί ειδικότητας	68,8
7. Επικοινωνία με άλλους φορείς	67,2
8. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	65,4
9. Αναλυτικό πρόγραμμα / βιβλία	64,1
10. Αξιολόγηση μαθητών	47,7
11. Διοικητική στήριξη	39,1

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνάς μας περιλαμβάνουν τομείς που αναφέρονται και μελετώνται σε προγενέστερες ερευνητικές προσπάθειες ή αναφέρονται στις ευρωπαϊκές ή διεθνής τάσεις για την επιμόρφωση.

Από μια γενική εκτίμηση, οι επιμορφωτικές ανάγκες, σύμφωνα με το δείγμα μας, έχουν σχέση τόσο με τους νέους εκπαιδευτικούς (πρωτοδιόριστους, αναπληρωτές, ωρομίσθιους) όσο και με τους υπηρετούντες, οι οποίοι εδώ και χρόνια δεν έχουν στη διάθεσή τους ένα συστηματικά προσδιορισμένο σύστημα επιμόρφωσης, το οποίο να έχει συνέχεια και συνέπεια σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες τους.

Επιμορφωτικές συναντήσεις πραγματοποιούνται με αφορμή αλλαγές στο περιεχόμενο σπουδών (Α.Π.Σ., διδακτικά εγχειρίδια, υποστηρικτικό υλικό, εποπτικό υλικό κ.ά.), τη χρήση ειδικού εργαστηριακού εξοπλισμού ή/ και λογισμικού, καινοτομίες κτλ., με την επίβλεψη και το σχεδιασμό των σχολικών συμβούλων ειδικότητας ή των επιστημονικών φορέων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, οι οποίες όμως δεν καλύπτουν, τις περισσότερες φορές, το σύνολο των εκπαιδευτικών (ιδιαίτερα στην περιφέρεια) εξαιτίας π.χ. του μικρού αριθμού των σχολικών συμβούλων ειδικότητας, έχουν συχνά αποσπασματικό χαρακτήρα, δεν πραγματοποιούνται έγκαιρα και στον κατάλληλο χρόνο και δεν υποστηρίζονταν στον ίδιο βαθμό σε όλες τις περιπτώσεις (αστικά κέντρα, περιφέρεια, ειδικότητα με πολλούς ή λίγους εκπαιδευτικούς κ.λπ.) και δεν διασφαλίζεται πάντα ο σχετικός έλεγχος της ποιότητας του περιεχομένου.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκύπτει ως αναγκαιότητα, από την πρόοδο των επιστημών και της τεχνολογίας και από τις ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς του

σύγχρονου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται και η εκπαίδευση ως ένας από τους βασικούς άξονες κοινωνικής ανάπτυξης.

Αυτό σημαίνει ότι με την επιμόρφωση πρέπει να διασφαλίζεται τόσο η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πριν από την εισαγωγή τους στο επάγγελμα όσο και η ανανέωση των σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων τους σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους.

Για το λόγο αυτό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα ή καινοτόμα θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από τη βασική ή μη εκπαίδευση τους και την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, θα βοηθά τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί με επιτυχία σε αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις και θα προσφέρει στην προοπτική ότι το επάγγελμα μετά την επιμόρφωση, θα του αποφέρει και μεγαλύτερη ικανοποίηση, η οποία θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να διακρίνεται σε εισαγωγική επιμόρφωση (pre-service training) και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση (in service training), η οποία μπορεί να είναι κυρίως ενδοσχολική. Η εισαγωγική επιμόρφωση θα πρέπει να είναι υποχρεωτική και να αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση προτείνεται να διακρίνεται σε υποχρεωτική για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Να είναι συστηματική, να έχει συνέχεια, να είναι περιοδική (τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού). και να είναι.

Η προαιρετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προτείνεται να περιλαμβάνει αφενός σύντομης διάρκειας και εντατικά προγράμματα, με απαλλαγή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών από τα διδακτικά και διοικητικά τους καθήκοντα, εντός σχολικού ωραρίου και όχι στον ελεύθερο χρόνο τους.

Προτείνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση, διότι την θεωρούν ως απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδακτική πράξη και πιθανόν πιστεύουν στις αλλαγές που γεννιούνται μέσα στο σχολικό χώρο. Για το λόγο αυτό και το κύριο θέμα που υποστηρίζουν ότι έχουν άμεσης επιμορφωτικής στήριξης είναι η διαχείριση της σχολικής τάξης (προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, διαχείριση συγκρούσεων, πολυμορφία μαθητικού πληθυσμού κ.ά.).

Επιπλέον, επιθυμούν μέσα από την επιμόρφωσή τους να βοηθηθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη και να ανανεώσουν τις γνώσεις τους, για να μπορούν να παρακολουθούν τις ραγδαίες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης σε θέματα παιδαγωγικών-διδακτικών προσεγγίσεων (ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, βιωματική μάθηση, έρευνα δράσης κλπ.).

Ο προβληματισμός που ανακύπτει και το ερώτημα που πρέπει να τεθεί προς διερεύνηση είναι εάν αντιλαμβάνονται την ενδοσχολική επιμόρφωση και σε ποιο βαθμό γνωρίζουν τη μεθοδολογία της. Πιθανόν, να μην θεωρούν δεδομένη τη φυσική παρουσία του σχολικού

συμβούλου ειδικότητας, για την υποστήριξη, την καθοδήγησή τους στην τάξη και την επίλυση προβλημάτων.

Ο προτεινόμενος τύπος προαιρετικής επιμόρφωσης βραχείας διάρκειας έχει μεικτή μορφή, που συνδυάζει την επιμόρφωση στα κατά τόπους Π.Ε.Κ.

Φορείς υλοποίησης εκτός από τα Π.Ε.Κ. μπορούν να είναι διαφορετικοί φορείς όπως π.χ. κεντρικά το ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. Α.Ε.Ι., κ.ά.).

Όλα τα προγράμματα περιλαμβάνουν θεωρητικό μέρος και ουσιαστική πρακτική άσκηση των επιμορφούμενων σχετική με τα θέματα που τους απασχολούν κατά ειδικότητα

Σε όλες τις περιπτώσεις το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων προτείνεται να διαμορφώνεται με βάση και τις προτάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Προτιμούν, τέλος, τις βιωματικές μεθόδους επιμόρφωσης έτσι ώστε μέσα από την πράξη να παράγεται η γνώση και η γνώση να μετατρέπεται σε πράξη.

Βασικός σκοπός της επιμόρφωσης είναι να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, προσφέροντάς τους τα απαραίτητα εφόδια που αφορούν το επιστημονικό μέρος και τη διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος (διοίκηση, οικονομία κλπ).

Ειδικότερα, εκτιμούν ότι πρέπει μέσω της επιμόρφωσης να επιδιώκεται:

- Ευαισθητοποίηση τους σχετικά με την αναγκαιότητα χρησιμοποίησης μεθόδων ενεργητικής μάθησης και των νέων τεχνολογιών, κατά τη διδασκαλία οποιουδήποτε αντικειμένου και αξιοποίησης, ανάλογα με τις συνθήκες.
- Προετοιμασία σε πρακτικό επίπεδο για την προετοιμασία και πραγματοποίηση διδασκαλίας, το σχεδιασμός και την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών ή καινοτόμων προγραμμάτων κ.λπ.).
- Εξάσκηση σε θέματα διαχείριση της σχολικής τάξης (κοινωνικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες μαθητών, μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές ανάγκες κτλ.) και της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.
- Ενημέρωσή για θέματα διοίκησης του σχολείου και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση στη χώρα μας.
- Εξοικείωσή τους με τρόπους αξιολόγησης του μαθητή, της διδακτικής πράξης και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, που συμβάλλουν στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.
- Ευαισθητοποίησή τους σε σχέση με την πολυπλοκότητα του επαγγέλματος και του ρόλου τους ως συνδετικών κρίκων ανάμεσα σε μαθητές, προϊσταμένους, συναδέλφους, γονείς και κηδεμόνες κ.ά. και, εξαιτίας αυτού, η αναγνώριση εκ μέρους τους της αναγκαιότητας απόκτησης ποικίλων δεξιοτήτων, ώστε να ανταποκρίνονται στην τάξη θετικά και διά βίου.

- Ενημέρωση σχετικά με την ευρωπαϊκή και διεθνή διάσταση της εκπαίδευσης, του ρόλου του εκπαιδευτικού και τη σύνδεση της ειδικότητας τους με την παραγωγή και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Η εισαγωγική επιμόρφωση παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα, καθώς είναι ανάγκη να προσφέρεται τόσο στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς όσο και όσους υπηρετούν για πρώτη φορά με οποιαδήποτε σχέση έργου με την εκπαίδευση, επειδή έχει σχέση τόσο με τις βασικές σπουδές όσο και με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και την προετοιμασία του για το επάγγελμα που θα ασκήσει, το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Αν και ο στόχος της μελέτης μας δεν είναι να αξιολογήσει την υπάρχουσα κατάσταση στην επιμορφωτική διαδικασία των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αλλά να ανιχνεύσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Συνοπτικά, σημαντικά θέματα απασχολούν τις επιμορφωτικές ανάγκες στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση που αναφέρονται και αφορούν το επιστημονικό μέρος και τη διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το σημαντικό συμπέρασμα όμως που προκύπτει είναι η αναγκαιότητα για ένα σύγχρονο σύστημα επιμόρφωσης, το οποίο όχι μόνο θα προβλέπει για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αλλά και την επαγγελματικής τους εξέλιξης, ανάλογα με την εξειδίκευσή τους.

Εκτιμούμε ότι η εργασία μας αποτελεί το έναυσμα ενός διαλόγου που αφορά αφενός την εξέλιξη ενός θεσμού, και στοχεύει στην περαιτέρω βελτίωση των ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ και δεξιοτήτων, την επαγγελματική κατάρτιση και την συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία των εκπαιδευτικών, ώστε να βελτιωθεί αφενός η αποτελεσματικότητα της ποιότητας του έργου που επιτελείται στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και αφετέρου να ρυθμιστούν, οι όποιες διαδικασίες που θα ενταχθούν στο πλαίσιο ενός ευρύτερου προγραμματισμού για την στελέχωση της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Athanasopoulos E & Athanassoula-Reppa Anastasia (2007) "The Necessity For Incorporating Nonlinear Teaching Practices And New Technologies In The Lab Environment: A Critical Approach On Recent Studies" Proceedings of International Scientific Conference e R A – 2. The Conference for the contribution of Information Technology to Science, Economy, Society and Education σε συνεργασία με, Αθήνα, <http://ikaros.teipir.gr/era/>.

Blakledge και Hunt (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.

Boud, D. (2003),. Combining work and learning: The disturbing challenge of practice., keynote address to the International Conference on Experimental-Community-Work-based: Researching Learning Outside the Academy, Glasgow, 27.29 June.

Bryman, A. (1992). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.

Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service archers in Scotland and America. Ημερομηνία πρόσβασης: 1/8/2007, από: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/iw_199610/ai_n8742131

Craig, H., Kraft, R. & Du Plessis, J. (1998) Teacher development: making an impact. (USAID & World Bank Publication). Available online at: www.unix.oit.umass.edu/~educ870/teacher_education/Documents/Craig-book.pdf.

Cohen L. and Manion L.(1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Delannoy, F (2000) Teacher Training or Lifelong Professional Development? Worldwide Trends and Challenges, TechKnowLogia, 10-13. Available at: www.techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/193.pdf

Duncombe, R. & Armour, K. (2004) Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice, Journal of In-Service Education, 30 (1), 141-166.

Eraut, M. (1995) In Service Teacher Education, in L.W. Anderson (Ed.), International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon Press.

European Commission (May 2000) European report on the quality of school education: sixteen quality indicators (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities). Available online at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf

European Commission (June 2002) European report on quality indicators of lifelong learning. Available online at: europa.eu.int/comm./education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf

European Commission (July 2003) Implementation of 'Education & Training 2010' work programme: standing group on indicators and benchmarks. Available online at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/indicators-and-benchmarks_en.pdf

European Commission (April, 2003) Improving the Education of Teachers and Trainers. Study Visit to Cyprus (7-8 of April 2003): Background Paper. Available at: http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/background-report-study-visit-cy_en.pdf

European Commission (November, 2003) Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Working Group "Improving Education of Teachers & Trainers" (Progress Report) Available at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf

Eurydice (1995) In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries (Brussels, Eurydice).

Eurydice (2003) Key topics in education in Europe (vol. 3) (Brussels, European Commission, Directorate-General for Education and Culture).

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. London: Falmer.

Gaber, J. και Gaber, S.L., 1998, Utilizing mixed – method research designs in planning: the case of 14th Street, New York City, *Journal of Planning Education and Research*, 17, 95-103.

Gelri, E. (1986). Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων. Συμβολή των εκπαιδευτών και των ενηλίκων. Στο Σιπητάνου, Α. (επιμ.) *Γενική Έκθεση του Επιμορφωτικού Σεμιναρίου «Δόμηση και Συντονισμός Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Ενηλίκων»*. Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Υπουργείο Πολιτισμού.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, εκδόσεις Πατάκης.

Harland, J. & Kinder, K. (1997) Teachers' Continuing Professional Development: framing a model of outcomes, *Journal of In-Service Education*, 23, 71-84.

Marshall, C. & Rossman, G. (1995) *Designing Qualitative Research* (London, Sage).

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

McKendrick, J.H. (1995). *Multi – Method Research in Population Geography: a primer to Debate*. The University of Manchester, Manchester.

Mitchell, J, Clayton, B, Hedberg, J & Paine, N (2003), *Emerging futures: Innovation in teaching and learning in VET*, ANTA, Melbourne.

Moynagh, M & Worsley, R (2003), *Learning from the future: Scenarios for post-16 learning*, Learning & Skills Research Centre, Hertford.

National Foundation for the Improvement of Education (1996) *Teachers can charge of their learning: Transforming professional development for student success* (Washington DC, National Foundation for the Improvement of Education).

National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (1999) *Improving Professional Development: Research-Based Principles* (Washington DC, National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching).

Pamouktsogloy A, Stauatou X. (2005) "Teachers Quality in Long Life Learning Research for the Training Needs of Teachers on Multi-Cultural Education «Journal of Science Education», v.6, Special Issue, pp.5-8.

Punch, K.F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*, London: Sage Publications.

Rockhill, K. (1982). Researching participation in adult education: The potential of a qualitative perspective. *Adult Education*, (1) 13- 16.

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Rosenberg, M., Jackson, L. & Yeh, C. (1996). Designing effective field experiences for non-traditional preservice special educators. *Teacher Education and special education*, 19 (4), pp.331-341.

Stathatou X., Pamouktsogloy A., & Chrisafaki A. (2007) «Pedagogy, New Technologies And Teacher Education» Proceedings of International Scientific Conference e R A – 2. The Conference for the contribution of Information Technology to Science, Economy, Society and Education σε συνεργασία με, Αθήνα, <http://ikaros.teipir.gr/era/>.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.

Stephenson, L, (2001),. Ensuring a holistic approach to work-based learning: The capability envelope., in *Work-based learning. A new higher education*, eds D Boud and N Solomon, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Suffolk.

Wray, D. (1989) Negotiating Needs in School-focused Inset, *British Journal of In-Service Education*, 15 (3), 145-149.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Ανδρέου, Α. (1992). Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία. Στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Ανδρέου Α., Η Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών http://www.google.gr/search?q=cache:e4_y9kvEEpkj:www.eap.gr/13/1/2005

Αθανασούλα – Ρέππα Αν, (1998) Συγκριτική διερεύνηση της χωρικής και λειτουργικής οργάνωσης τη επιμόρφωσης (1985-1996) Εκπαιδευτική Κοινότητα τ. 45, Φεβρ. – Απρ. 1998, σελ. 32-37.

Αθανασούλα – Ρέππα Αν, (1997) Η πορεία προς την Αποκέντρωση και την περιφερειοποίησι της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών (1985-1996) Επιθεώρηση Αποκέντρωσης, Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Αναπτυξης, τ. 9 & 10 σελ. 47-62 και 41-50 αντίστοιχα.

Αθανασούλα – Ρέππα Αν, (1995) Αξιολόγηση προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η περίπτωση του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (ΠΕΚ) Αθηνών. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τ. 17 Δεκέμβριος 1995, σελ. 175- 195.

Βαλαβανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές. Γλώσσα, 29: 57-69.

Βάμβουκας, Μ. (1991). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ., & Βαϊκούση, Δ. (2002). Πρόγραμμα “ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός” Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αξιολόγηση 1997-1999. Πάτρα.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. ΕΑΠ, τόμος Γ', Πάτρα.

Βρατσάλης, Κ. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης, (επιμ., εισαγωγή), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. (σσ. 19-54). Αθήνα: Νήσος.

Γομάτος, Λ. (2004) Αναλυτικά Προγράμματα των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτήριων και ανάπτυξη (;) μεταφερομένων ικανοτήτων στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.412-419.

Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ιωσηφίδης, Θ., (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Κριτική, Αθήνα.

Καζαμίας, Α., Μ. Κασσωτάκης & δ. Κλάδης (1995). «Οι εκπαιδευτικοί: βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, συνδικαλισμός», στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σ. 443-455.

Καλούρη Ουρ., Λαγός Δ, Παμουκτσόγλου Αν. (2006) «Για μια συμβουλευτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου, με θέμα: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ: ΠΑΡΕΛΘΟΝ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Κασσωτάκης, Μ. (1996). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Οι παραδοσιακές μορφές της και η σύγχρονη προοπτική της "εξ Αποστάσεως" Επιμόρφωσης. Στο: *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών: Πρόκληση για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου (Αθήνα: 21-23 Ιουνίου 1995) Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ.Κ. (1996). *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000*. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Κορωναίου, Α. – Δημητρούλη, Κ. – Τικταπανίδου, Α. (2002), «Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η διάσταση του φύλου», στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. - Ζιώγου, Σ. - Φρόση, Λ. (επιμ.), *Φύλο και πραγματικότητα στην Ελλάδα, Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, ΚΕΘΙ, Θεσσαλονίκη.

Κουζέλης, Γ. (2005). Πρακτικές της θεωρίας και θεωρίες της πρακτικής. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ., εισαγωγή), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σσ. 55-66). Αθήνα: Νήσος.

Κυριαζή Ν. (1998). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα.

Μακράκης Β. (1998). Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό. Στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, εκδόσεις Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2002), «Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. - Ζιώγου, Σ. - Φρόση, Λ. (επιμ.), *Φύλο και πραγματικότητα στην Ελλάδα, Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, ΚΕΘΙ, Θεσσαλονίκη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1988). Βασική Εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής. Στο *Βασική Κατάρτιση Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση των Καθηγητών*, Ε Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ, Θεσσαλονίκη 2-5 Απριλίου 1987, Αθήνα 1988, σ. 788-798.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, και Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1996, σ. 85-103.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα Ρέππα, Α., Ανθόπουλου, Σ., Κατσουλάκη, Σ. , Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β', pp.142-143. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπαγάκης, Γ. (1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 46-54.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.

Ξωχέλλης, Π. (1990). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΟΛΜΕ (1994), *Το Περιεχόμενο της Εκπαίδευσης στις νέες Κοινωνικές και Οικονομικές Συνθήκες. 6ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, τόμοι Α' και Β'*, Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006) Το πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών Σχ. Έτους 2004-05.

Παμουκτσόγλου Αν. (2007) «Ο ρόλος των Παιδαγωγικών – Διδακτικών Πρακτικών στην Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών» Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα», που διοργάνωσε το ΕΛΛΙΕΠΕΚ, Αθήνα.

Παμουκτσόγλου Αν. (2007) Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Αθήνα Ευρωεκδοτική.

Παπαδούρης Π., Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης, http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/55.htm

Φλογαΐτη Ε., Βασάλα Π., Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 13/2005, http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/99.htm

Φώκιαλη, Π – Κουρουτσίδου Μ. Λέφας Ε (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση. Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Παναγιώτα (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Δαρδανός.

