

Απόψεις και ανάγκες Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Β/θμιας τεχνικών ειδικοτήτων, σε θέματα Διδακτικής.

Views and training needs of public Secondary Technical Vocational School teachers on teaching.

Αλέξανδρος Κόλκας, Εκπαιδευτικός Β Βαθμιας, Med, kolkas_a@yahoo.gr

Alexander Kolkas, Secondary school teacher, MEd HOU, kolkas_a@yahoo.gr

Abstract: The aim of the present paper is to investigate the views and the inservice training needs of the Technical Vocational public school teachers as far as the issue of teaching. More specifically, this paper tries to investigate teachers' views on the main characteristics of Teaching Professional Development Courses, basic elements of teaching as well as the urgent need of the teachers' relevant inservice training. The methodological approach used was the quantitative one, working producing data with questionnaires. The sample was random and consisted of 73 public secondary technical vocational school teachers. The results of the research indicated that the teachers consider inservice training important in both on pedagogical and technical issues. Moving on to Teaching Development Courses a weakness occurs on the part of teachers in its definition and an indifference in its design and construction. In addition, it seemed that the teachers pay special attention to the goal setting but also to the achievement of the teaching objectives of their lesson. Finally, they consider training important in pedagogical issues with a particular preference for specific pedagogical issues but also for general psychology issues.

Keywords: Technical Education teachers' training, Inservice training, Teaching of Professional Courses

Περίληψη: Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι απόψεις και οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τεχνικών ειδικοτήτων σε θέματα διδακτικής. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων, τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας τους και τις ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επιλέχθηκε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Συμμετέχοντες είναι 73 άτομα και εφαρμόστηκε δειγματοληψία ευκολίας. Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε μια σύγχυση στον ορισμό Διδακτική Επαγγελματικών μαθημάτων από τους Εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και ο μικρός χρόνος προετοιμασίας της Διδασκαλίας. Επιπλέον φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην στοχοθεσία (Α.Π) αλλά και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων του μαθήματος τους. Τέλος θεωρούν την επιμόρφωση σημαντική σε παιδαγωγικά θέματα με ιδιαίτερη προτίμηση στα ειδικά παιδαγωγικά θέματα αλλά και στα γενικά θέματα ψυχολογίας.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων, Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων, Επιμόρφωση.

Εισαγωγή

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

Η αρχική ενότητα του άρθρου, αφορά στη διδακτική της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ακολουθεί η ενότητα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ η τελευταία ενότητα είναι αφιερωμένη στα αποτελέσματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της.

1. Διδακτική Επαγγελματικών μαθημάτων

Η Διδακτική πραγματεύεται την εκπαιδευτική διαδικασία και εμπεριέχει τις κινήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα αλλά και έξω από το σχολείο. (Χατζηδήμου, 2012). Ο κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης ο οποίος ασχολείται με “θέματα” σχετικά με την διδασκαλία ονομάζεται “Διδακτική” και είναι επιμέρους κλάδος της Παιδαγωγικής, ως επιστήμης. (Ματσαγγούρας, 2005). Συνοπτικά για τον ορισμό και το περιεχόμενο της Διδακτικής βασικά στοιχεία είναι: η διδασκαλία, οι σκοποί και οι στόχοι της, τα περιεχόμενα, τα προγράμματα, η ύλη, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα μέσα που χρησιμοποιούνται, ο σχεδιασμός, η παρουσίαση και η αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η Διδακτική λοιπόν ως κλάδος των επιστημών της Αγωγής, πραγματεύεται μεν τη θεωρία αλλά και την πράξη της διδασκαλίας. Το πρώτο μέρος αφορά στην παιδαγωγική ιδεολογία, την ψυχοπαιδαγωγική και τις κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις της διδακτικής πράξης, ενώ το πρακτικό μέρος ερευνά τις προϋποθέσεις, τους παράγοντες, τις διαδικασίες, τις τεχνικές αλλά και τα μέσα οργάνωσης, διεξαγωγής, αξιολόγησης της διδασκαλίας (Καυάλη & Νημά, 2015). Σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται διάκριση σε Γενική και Ειδική. Η πρώτη επικεντρώνεται στα γνωστικά αντικείμενα της διδασκαλίας, στους σκοπούς, τους στόχους, τις μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας και η δεύτερη αναλαμβάνει την πραγμάτωση των θεωριών της Γενικής Διδακτικής αλλά και την προετοιμασία των διάφορων ειδικών μαθημάτων (Χατζηδήμου, 2012 · Ματσαγγούρας, 2005). Σύμφωνα με τον Πλαγιανάκο (2002) η Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων (ΔΕΜ) ανήκει στην Ειδική Διδακτική, η οποία μετά μπορεί να χωριστεί σύμφωνα με τον επαγγελματικό τομέα (μηχανολογικός, ηλεκτρονικός, δομικός,

γεωτεχνικός, κοινωνικών υπηρεσιών, οικονομίας και διοίκησης κ.α.) αλλά και σύμφωνα με το εκάστοτε μάθημα με το οποίο πραγματεύεται.

1.1. Επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση

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

1.2. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Τα προγράμματα αυτά είναι εγγεγραμμένα εκπαιδευτικά ιδεώδη με μια κατεύθυνση διδακτικής πράξης (Βρεττός, Καψάλης, 1999). Επιπλέον μέσω των ΑΠ γίνεται ο προσδιορισμός σκοπού και στόχων για κάθε μάθημα, τα περιεχόμενα του, τις μεθόδους διδασκαλίας και τον τρόπο αξιολόγησης τους (Βεΐκου, Σιγανού, & Παπασταμούλη, 2007). Μέσα σε αυτά περιέχονται όλες οι εμπειρίες, οι δραστηριότητες και γενικότερα όλες οι ενέργειες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι κατασκευές κοινωνικές, αποτελώντας το τμήμα της κοινωνικής γνώσης που επιλέγεται και μεταδίδεται με συγκεκριμένο τρόπο από τον θεσμοποιημένο μηχανισμό της εκπαίδευσης. Υπάρχουν δύο διεργασίες των αναλυτικών προγραμμάτων. Η επιλεκτική και η οργανωτική. Μέσω της πρώτης γίνεται επιλογή της κατάλληλης γνώσης που θα μεταδοθεί στη νέα γενιά ενώ μέσα από την οργανωτική λειτουργία των ΑΠ οργανώνεται η γνώση που επιλέχθηκε στο τρόπο που θα διδαχθεί. Το ΑΠ είναι από τις πιο σημαντικές παραμέτρους στο εκπαιδευτικό σύστημα γιατί καθορίζει το «τι» και «πως» θα διδαχθεί μέσα στη σχολική αίθουσα (Φωτεινός, 2009). Οι ειδικότητες των επαγγελματικών λυκείων πρέπει να διαμορφώνονται σύμφωνα με τις ανάγκες της οικονομίας, τις προτάσεις της περιφέρειας, τους κοινωνικούς εταίρους, επιμελητήρια και επιστημονικές ενώσεις και τις προτάσεις του Υπουργείου Εργασίας, του ΟΑΕΔ, του Υπουργείου Ανάπτυξης και άλλων υπουργείων (Cedefop, 2014).

2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση είναι ένα προσχεδιασμένο γεγονός, πιστοποιημένο ή μη, με σκοπό την εντατική μάθηση μέσα σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα (Day, 2003), προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση και σκοπός της είναι η ανανέωση και η βελτίωση αυτής για την αντιμετώπιση ποικίλων ζητημάτων στην εργασία (Κασσωτάκης, 2003· Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000 · Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σύμφωνα με τους Ανθόπουλο, Δαγκλή, Μπουζάκη & Τσολάκη (1994) η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού συμβάλει τόσο στη ψυχική του διαμόρφωση όσο και στην πνευματικότητα του αλλά και την ηθική του με περισσότερες γνώσεις. Είναι συνεχής η ανάγκη για επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποκτήσουν σύγχρονες γνώσεις που θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, στην ανάληψη ρόλων αλλά και στη δημιουργία στελεχών για την εκπαίδευση (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι ερευνητές εδώ και χρόνια αναζητούν αποτελεσματικές μεθόδους εκπαίδευσής τους (Loughran, 2006).

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

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 γίνεται η διάκριση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε εισαγωγική, ετήσια και περιοδική. Μετά από διάφορες αλλαγές και προσπάθειες ένταξης της επιμόρφωσης έρχεται ο Νόμος 4547/2018 με τον οποίο ιδρύονται τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. με σκοπό την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), η οργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης με τη συμμετοχή στελεχών των Κ.Ε.Σ.Υ., των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α) και των Εργαστηριακών Κέντρο Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) καθώς και η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων γονέων. Φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι: α) οι σχολικές μονάδες, β) τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ, τα Κ.Ε.Σ.Υ και τα Κ.Ε.Α. και τέλος γ) τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Α.Ε.Ι.).

3. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τεχνικών ειδικοτήτων για την επιμόρφωσή τους σε θέματα Διδακτικής. Ειδικότερα:

1. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Τ.Ε) για τη διδακτική των επαγγελματικών μαθημάτων.
2. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας τεχνικών ειδικοτήτων

(Τ.Ε) για την επιμόρφωση που έχουν λάβει μέχρι σήμερα και τον βαθμό ικανοποίησής τους από αυτή.

Για την διερεύνηση επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η επιλογή αυτή δικαιολογείται από το γεγονός, ότι η παρούσα εργασία είχε χρονικό περιορισμό κατά το διάστημα στο οποίο τα σχολεία θα ήταν ανοικτά και προσβάσιμα στον ερευνητή. Από την άλλη η επιλογή της συνέντευξης θα απαιτούσε περισσότερο χρόνο και επιπλέον κόστος μετακινήσεων, δεδομένου ότι, ο πληθυσμός – στόχος είναι κατανομημένος σε πολλά σχολεία. Προκειμένου να επιτύχουμε αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα, θα έπρεπε να προσεγγισθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο τμήμα εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων, το οποίο δεν ήταν εφικτό με ποιοτικές μεθόδους συλλογής στοιχείων (Creswell, 2011).

Ο πληθυσμός - στόχος της παρούσας έρευνας είναι εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων, που υπηρετούν στα σχολεία της β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου, είτε ως μόνιμοι είτε ως αναπληρωτές / ωρομίσθιοι. Οι ειδικότητες αυτές εντοπίζονται κυρίως στα ΕΠΑ.Λ και εσπερινά ΕΠΑ.Λ κάθε νομού αλλά και στα γυμνάσια και αφορούν κυρίως εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της τεχνολογίας. Η μέθοδος συγκέντρωσης είναι η δειγματοληψία ευκολίας (Creswell, 2011). Σύμφωνα με την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ρεθύμνου οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ανέρχονται στους 139. Συνολικά μοιράστηκαν 130 ερωτηματολόγια σε 23 σχολικές μονάδες.

4. Αποτελέσματα

4.1. Προσωπικά Στοιχεία

Το δείγμα αποτελείται από 73 εκπαιδευτικούς. Το 52,1% (N=38) ήταν άνδρες και το 41,1% (N=30) γυναίκες. Η κατανομή ως προς τον κλάδο τους έδειξε ότι (90,4%) ήταν πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΠΕ) ενώ τεχνολογικής εκπαίδευσης (ΤΕ) ήταν το (6,8%). Όσον αφορά την ηλικία τους, η πλειονότητα (62,5%,) αυτών ήταν ηλικίας 35-44 ετών, το 25% ήταν 45-54 ετών, το 8,3% ήταν 25-34 ετών και τέλος, το 4,2% ήταν ηλικίας 55 και άνω. Στη διδακτική τους εμπειρία σε έτη, τα 11 με 20 χρόνια βρίσκονται πρώτα με ποσοστό 42,5%, το 37% έχει μέχρι 10 χρόνια εμπειρίας και τέλος το 6,85% έχει πάνω από 21 χρόνια.

Αναφορικά με τις σπουδές το 82,2% των εκπαιδευτικών διαθέτει παιδαγωγική επάρκεια. Επιπλέον το 87,7% των εκπαιδευτικών δεν έχει δεύτερο πτυχίο, ενώ από αυτούς που διατείνουν ότι διαθέτουν δεύτερο πτυχίο το 6,85% (N=5), το πτυχίο τους αφορά στο γνωστικό αντικείμενο που υπηρετούν. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί (2,74%) κατέχουν δεύτερο πτυχίο και στην παιδαγωγική και στο γνωστικό τους αντικείμενο.

Όσον αφορά στους μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνης το 67,1% δεν έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ από τους είκοσι τέσσερις εκπαιδευτικούς που έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο, το 17,8% είναι στο γνωστικό αντικείμενο, το 6,8% στην παιδαγωγική και τέλος το

4,1% έχει και στα δύο. Το 97,3% (N=71) δεν έχει διδακτορικό τίτλο. Ένας εκπαιδευτικός έχει διδακτορικό στο γνωστικό του αντικείμενο και ένας σε άλλο αντικείμενο (1,4%).

Το 50,7% (N=37) είναι μόνιμοι, το 46,6% (N=34) αναπληρωτές και τέλος το 2,7% ωρομίσθιοι. Στην κατανομή των μαθημάτων το 30,1% διδάσκουν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα σε περίπου ίση αναλογία, το 26% διδάσκει κυρίως εργαστηριακά μαθήματα, το 24,7% κυρίως θεωρητικά μαθήματα. Μόνο θεωρητικά μαθήματα έχουν επιλέξει να διδάξουν δέκα εκπαιδευτικοί (13,7%) ενώ δυο συμμετέχοντες διδάσκουν μόνο εργαστηριακά (2,7%) και το 2,7% δεν απάντησε στην συγκεκριμένη ερώτηση. Τέλος στην επαγγελματική εμπειρία πάνω στην ειδικότητα το 67,1% έχει εμπειρία στην ειδικότητα.

4.2. Διδακτική

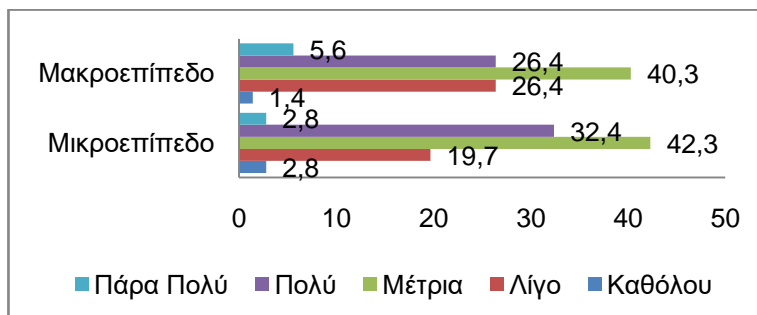
Αναφορικά με τη σημασία της Διδακτικής Επαγγελματικών Μαθημάτων το 23,3% (N=17) των εκπαιδευτικών δεν έδωσε απάντηση, το 20,5% συνδέουν τη διδακτική με τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (τρόποι, μέθοδοι, μέσα). Το 17,8% (N=13) πιστεύουν ότι η διδακτική έχει άμεση σχέση με τη διδασκαλία εξειδικευμένων μαθημάτων και τη μετάδοση γνώσεων στους μελλοντικούς επαγγελματίες. Επίσης, το 17,8% συνδέει τη διδακτική με την θεωρία και την πράξη. Πέντε εκπαιδευτικοί (6,8%) συνδέουν την διδακτική των επαγγελματικών μαθημάτων με τη διδασκαλία σε επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑ.Λ) ενώ το 5,5% πιστεύει ότι η διδακτική ΕΜ συνδέεται με την διδασκαλία πρακτικών μαθημάτων και κυρίως εργαστηρίων. Τέλος υπήρχαν ακόμα έξι (8,2%) διαφορετικές απαντήσεις που δεν μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στα προηγούμενα (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων

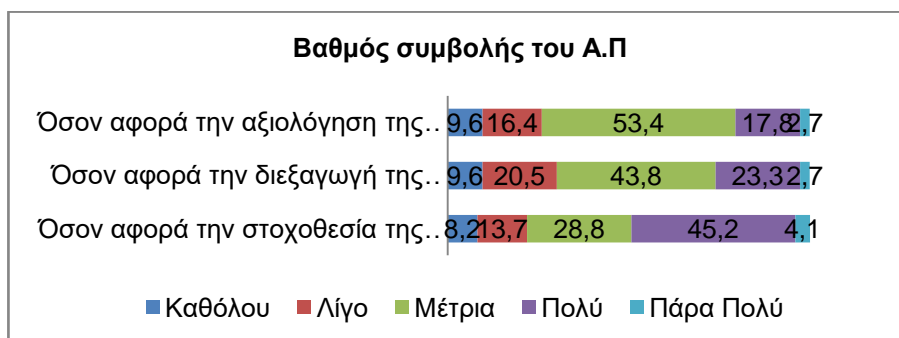
Ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στον προγραμματισμό (σχεδιασμό, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας για μια μεγάλη θεματική ενότητα τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο η απάντηση «Μέτρια» έχει το μεγαλύτερο ποσοστό με 40,3% και 42,3% αντίστοιχα. «Πολύ» χρόνο αφιερώνουν σε μακροεπίπεδο το (26,4%, N=23) και σε μικροεπίπεδο (32,4%, N=19). Στην τρίτη θέση και στις δύο περιπτώσεις είναι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «Λίγο» με 26,4% και 19,7%. Πάρα πολύ χρόνο στην οργάνωση της διδασκαλίας τους ξοδεύουν δύο εκπαιδευτικοί (2,8%) για μεγάλες διδακτικές ενότητες ενώ τέσσερις εκπαιδευτικοί (5,6%) περνούν πολύ χρόνο για την οργάνωση μικρών ενότητων. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί (2,8%) σε μακροεπίπεδο και ένας (1,4%) σε

μικροεπίπεδο δεν αφιερώνουν «καθόλου» χρόνο στην οργάνωση της διδασκαλίας τους (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Χρόνος τον οποίο αφιερώνουν στον προγραμματισμό (σχεδιασμός, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας

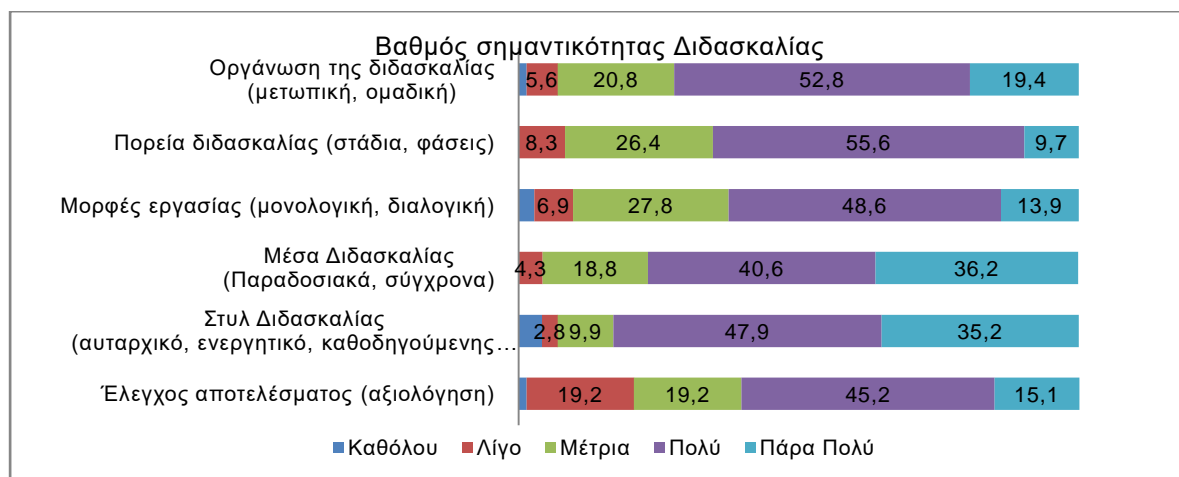
Όσον αφορά το βαθμό συμβολής του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π), i) κατά την στοχοθεσία της διδασκαλίας, ii) κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας και iii) κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται συνοπτικά στην Εικόνα 3. Ο βαθμός συμβολής του Α.Π είναι μεγαλύτερος στην στοχοθεσία της διδασκαλίας (Πολύ 45,2%, Πάρα Πολύ 4,1%), ακολουθεί η διεξαγωγή της διδασκαλίας (Πολύ 23,3%, Πάρα Πολύ 2,7%) και τέλος η αξιολόγηση της διδασκαλίας (Πολύ 17,8%, Πάρα Πολύ 2,7%).



Εικόνα 1: Βαθμός συμβολής του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π)

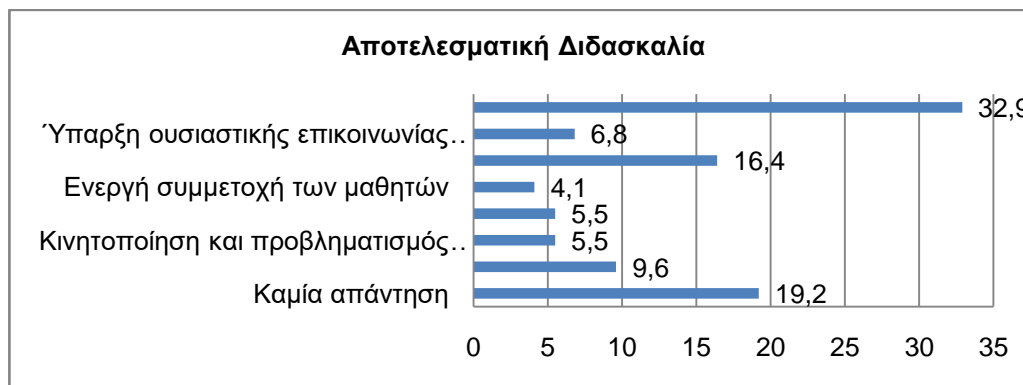
Όσον αφορά το βαθμό σημαντικότητας στοιχείων της διδασκαλίας παρουσιάζονται στην Εικόνα 4. Αυτά είναι i) η οργάνωση της διδασκαλίας (μετωπική, εξατομικευμένη, ομαδική), όπου το 52,8% θεωρεί πολύ σημαντική την οργάνωση της διδασκαλίας του, το 20,8% επέλεξε το «μέτρια», το 19,4% δίνει «πάρα πολύ» βαρύτητα στην οργάνωση της διδασκαλίας ενώ τέλος το 5,6% την θεωρεί «λίγο» σημαντική και το 1,4% (N=1) «καθόλου», ii) η πορεία της διδασκαλίας (στάδια, φάσεις) είναι «πολύ» σημαντική για το (55,6%, N=40), «μέτρια» για το (26,4%, N=19), «πάρα πολύ» για το (9,7%, N=7) και «λίγο» για (8,3%, N=6). iii) οι μορφές εργασίας (μονολογική, διαλογική) θεωρούνται «πολύ σημαντικές» από το 48,6% των εκπαιδευτικών, «μέτρια» βρίσκει το 27,8%, «πάρα πολύ» σημαντικές το 13,9% και τέλος (6,9%, N=5) και (2,8%, N=2) εκπαιδευτικοί θεωρούν «λίγο» και «καθόλου» σημαντικές τις

μορφές εργασίας, iv) τα μέσα διδασκαλίας (παραδοσιακά, σύγχρονα) το 40,6% τα θεωρεί «πολύ» σημαντικά, το 36,2% «πάρα πολύ» σημαντικά και το 18,8% μέτριας σημαντικότητας. Τέλος το «λίγο» επέλεξε N=3. v) το στυλ διδασκαλίας που χρησιμοποιούν θεωρείται «πολύ σημαντικό» από το 47,9% των εκπαιδευτικών, «πάρα πολύ σημαντικό» το χαρακτήρισε το (35,2%, N=25), το 9,9% των συμμετεχόντων το βρίσκει «μέτριας σημαντικότητας» και τέλος «καθόλου σημαντικό» το βρίσκει το 4,2% και «λίγο» το 2,8%. Η τελευταία κατηγορία είναι vi) η αξιολόγηση / έλεγχος της διδασκαλίας όπου το 45,2% (N=33) τη θεωρούν «πολύ σημαντική». Στη δεύτερη θέση με 19,2% (N=14) το «μέτρια» και το «λίγο». Το 15,1% (N=11) θεωρούν την αξιολόγηση «πάρα πολύ» σημαντική για την διδασκαλία τους, ενώ τέλος το 1,4% (N=1) «καθόλου σημαντική».



Εικόνα 4: Βαθμός σημαντικότητας στοιχείων Διδασκαλίας

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης για την «αποτελεσματική διδασκαλία» συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν από τις απαντήσεις ανοιχτού τύπου και παρουσιάζονται στο Σχήμα 5, όπου το 32,9% (N=24) συνδέουν την αποτελεσματική διδασκαλία με την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Το 16,4% (N=12) τη συνδέουν με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (κατάκτηση γνώσεων). Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (6,8%) θεωρεί ότι αποτελεσματική κρίνεται η διδασκαλία όταν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών. Το (5,5%) εκτιμά ότι η αποτελεσματική διδασκαλία συνδέεται με την «κατανόηση και εφαρμογή της νέας γνώσης», καθώς και με την «κινητοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών». Το (4,1%, N=3) συνδέουν την αποτελεσματική διδασκαλία με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, προβληματισμό δημιουργεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δεν καλύφθηκε από τις συγκεκριμένες προτάσεις του ερωτηματολογίου για την έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας («Άλλη» απάντηση έδωσαν επτά εκπαιδευτικοί και δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν).



Εικόνα 2: Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την Αποτελεσματική Διδασκαλία

4.3. Επιμόρφωση

Όσο αφορά την επιμόρφωση, το 75,3% (N=55) απάντησε ότι έχει δεχτεί κάποιο είδος επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της ζωής του ενώ το 23,3% (N=17) απάντησε αρνητικά. Ένας εκπαιδευτικός (1,4%) δεν έδωσε απάντηση στο ερώτημα. Στη συνέχεια όσοι απάντησαν καταφατικά για το αντικείμενο της επιμόρφωσης που είχαν λάβει, η μόνη που παρουσίασε σύγκλιση σε ικανοποιητικό βαθμό (25%) ήταν η επιμόρφωση στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ).

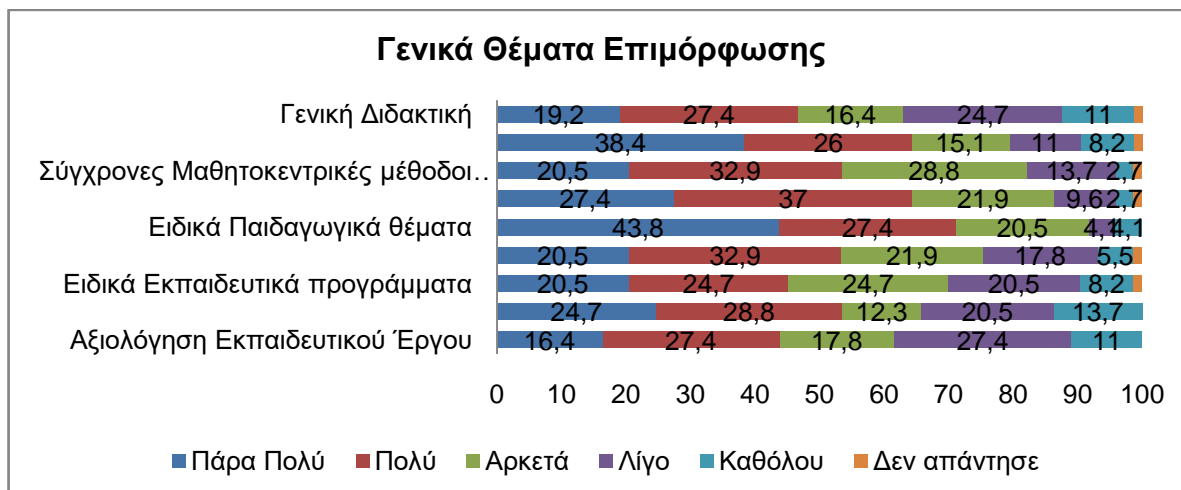
Σε σχέση με το βαθμό παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης φαίνεται ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (61,6%, N=45) θεωρεί «επαρκή» και «πολύ επαρκή» (20,5%, N=15) την παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση. Ένα μικρό ποσοστό (15,1%, N=11) θεωρεί την παιδαγωγική / διδακτική του κατάρτιση «σχεδόν επαρκή».

Στην συνέχεια ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έχουν λάβει μέχρι σήμερα φαίνεται «Πολύ» ευχαριστημένο το 34,2%, το 30,1% «Μέτρια» ευχαριστημένο και το 12,3% «Λίγο». Το 11% δεν απάντησε καθόλου ενώ το 8,2% δεν είναι «Καθόλου» ευχαριστημένο από τις επιμορφώσεις.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό βελτίωσης των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ από τη δική τους επιμόρφωση δείχνουν ότι το 51,5% (N=35) πιστεύει «Πολύ» στη σύνδεση της δικής του βελτίωσης με την επιτυχία των μαθητών του, το 23,5% (N=16) πιστεύει ότι θα επηρεαστεί η απόδοση των μαθητών «Πάρα Πολύ» και το 17,6% (N=12) «Μέτρια». Την απάντηση «Λίγο» έδωσε το 4,4% (N=3) ενώ δύο εκπαιδευτικοί (2,9%) έδωσαν την απάντηση «Καθόλου».

Τέλος, η Εικόνα 6 δείχνει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων σε γενικά θέματα επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα στην ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα Γενικής Διδακτικής το 27,4% (N=20) απάντησε «πολύ», το 24,7% (N=18) ενδιαφέρεται «λίγο» ενώ το 19,2% (N=14) «πάρα πολύ». «Αρκετά» έδειξαν να ενδιαφέρονται δώδεκα εκπαιδευτικοί (16,4%). Τέλος το 11% (N= 8) δεν ενδιαφέρεται «καθόλου», ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε. Τα γενικά θέματα ψυχολογίας προτιμά το 38,4% (N=28) «πάρα πολύ», το 26%

(N=19) «πολύ» και το 15,1% (N=11) «αρκετά». Τέλος, το 11% (N=8) ενδιαφέρεται «λίγο», το 8,2% (N=6) «καθόλου» ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε απάντηση. Αναφορικά με τις σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, project, ανάπτυξη κριτικής σκέψης κ.α), το 32,9% (N=24) απάντησε «πολύ», το 28,8% (N=21) ενδιαφέρεται «αρκετά» ενώ το 20,5% (N=15) «πάρα πολύ». Τέλος το 13,7% (N=10) ενδιαφέρεται «λίγο», το 2,7% (N=2) «καθόλου» ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε απάντηση. Οι σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας (ερωτήσεις- απαντήσεις, ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης κ.λ.π.), φαίνεται να ενδιαφέρουν «πολύ» το 37% (N= 27), «πάρα πολύ» το 27,4% (N=20), το 21,9% (N=16) «αρκετά» και το 9,6% (N=7) «λίγο». Τέλος το 2,7% (N=2) δήλωσαν «καθόλου» και ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε σε αυτήν την ερώτηση. Επιπλέον τα ειδικά παιδαγωγικά θέματα όπως είναι η διαχείριση της σχολικής τάξης, η πειθαρχία, μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές κ.α. ενδιαφέρουν «πάρα πολύ» το 43,8% των εκπαιδευτικών (N=32) της έρευνας, το 27,4% (N=20) απάντησε «πολύ», το 20,5% (N=20) «αρκετά» και τέλος με 4,1% (N=3) απάντησαν «λίγο» και «καθόλου». Η συμβουλευτική και ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός (Σ.Ε.Π) φαίνεται να κινεί το ενδιαφέρον «πολύ» του 32,9% (N=24), του 21,9% (N=16) «αρκετά», του 20,5% (N=15) «πάρα πολύ» ενώ το 17,8% δήλωσε ότι το ενδιαφέρει «λίγο». Τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν «καθόλου» και ένας ακόμα δεν έδωσε απάντηση. Αναφορικά με τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (συμμετοχής σε Ευρωπαϊκά προγράμματα, αγωγή υγείας, περιβαλλοντικά, επιχειρηματικότητα κ.α.), το «πολύ» και το «αρκετά» συγκέντρωσε το 24,7% (N= 18), από 20,5% (N= 15) συγκέντρωσε το «πάρα πολύ» και το «λίγο». Τέλος το 8,2% επέλεξε το «καθόλου», ενώ ένας συμμετέχοντας δεν θέλησε να απαντήσει. Επίσης η επιμόρφωση πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (συστημάτων τεχνικής εκπαίδευσης σε άλλες χώρες, ευρωπαϊκοί κανονισμοί και διαπολιτισμικά προγράμματα), φαίνεται να ενδιαφέρουν σε ποσοστό 28,8% «πολύ» (N=21) και 24,7% (N=18) «πάρα πολύ». Από την άλλη το «λίγο» επέλεξε το 20,5% (N=15), το «καθόλου» το 13,7% (N=10) και το «αρκετά» επιλέχθηκε από το 12,3% του δείγματος (N=9). Τελευταία θεματική επιλογή αποτέλεσε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχεδιασμός, εφαρμογή, μέθοδοι). Αυτήν την επιλογή θα έκανε το 27,4% (N= 20) όπου με το ίδιο ποσοστό βλέπουμε και την επιλογή «λίγο». Δεκατρείς εκπαιδευτικοί (17,8%) επέλεξαν το «αρκετά» και άλλοι δώδεκα (16,4%) το «πάρα πολύ». Τέλος οκτώ εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν «καθόλου» επιμόρφωση στην αξιολόγηση (11%).



Εικόνα 6: Ανάγκες επιμόρφωσης σε Γενικά Θέματα Επιμόρφωσης

5. Συμπεράσματα

Η πρώτη προσέγγιση στην άποψη των εκπαιδευτικών μέσω μιας ανοιχτού τύπου ερώτησης για το «Τι σημαίνει για σας Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων» έδειξε τη σύγχυση για τον ορισμό της, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (23,3%) δεν έδωσε καμία απάντηση και επιπλέον υπήρχαν πολλές διαφορετικές απαντήσεις πάνω στο ερώτημα που τέθηκε. Η στενή σχέση μεταξύ διδασκαλίας, διδακτικής, γενικής διδακτικής, διδακτικής επαγγελματικών μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2005) είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή χωρίς συστηματική έρευνα της βιβλιογραφίας από τους εκπαιδευτικούς. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών συνδύασαν τη θεωρία με την πράξη, τη διδασκαλία εξειδικευμένων μαθημάτων και μετάδοση γνώσεων στους μελλοντικούς επαγγελματίες καθώς και τη διδασκαλία στα ΕΠΑ.Λ που έρχεται σε συμφωνία με τους (Πλαγιανάκο, 2002 · Καψάλη & Νημά, 2015). Τέλος ένα μέρος των εκπαιδευτικών συνέδεσε τη Διδακτική με το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (τρόποι, μέθοδοι, μέσα), (Χατζηδήμου, 2012 · Ματσαγγούρας, 2005). Η σύγχυση αυτή φανερώνει, ενδεχομένως κάποια έλλειψη στις βασικές παιδαγωγικές τους γνώσεις αν αποκλείσουμε φυσικά την περίπτωση αδιαφορίας των συμμετεχόντων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις ανάπτυξης του ερωτηματολογίου.

Αναφορικά με τον χρόνο που αφιερώνουν στον προγραμματισμό (σχεδιασμό, αρχιτεκτονική) της διδασκαλίας τους, το μεγαλύτερο ποσοστό ξοδεύει «μέτριο» χρόνο, δείχνοντας έτσι ότι δεν αδιαφορεί για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας αλλά δεν δίνει και τον καλύτερο του εαυτό. Ένα μικρό ποσοστό ξοδεύει πολύ και πάρα πολύ χρόνο στον σχεδιασμό τόσο μεγάλων όσο και μικρών ενοτήτων που έρχεται σε συμφωνία με την βιβλιογραφία (Πλαγιανάκο, 2002). Πιθανότατα το μέτρια να κρύβει και μια προσπάθεια (εφόσον ο ερευνητής είναι συνάδελφος τους) απόκρυψης του πραγματικού χρόνου που αφιερώνεται στον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Η μετριοπαθής αυτή στάση δείχνει την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων στη διδακτική και πιο συγκεκριμένα στη διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων. Στο συγκεκριμένο ερώτημα εντοπίστηκε και μια στατιστικά

σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο σχεδιασμό μια μικρής διδακτικής ενότητας με την προϋπηρεσία, το οποίο δείχνει ότι με την πάροδο των ετών ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί μειώνεται, κάτι που έρχεται σε αντιδιαστολή με τις γνώσεις τους για την διδακτική όπως φάνηκε προηγουμένως.

Όσον αφορά τον βαθμό που λαμβάνουν υπόψη τους τα (Α.Π) του Υπουργείου Παιδείας σε σχέση με τη στοχοθεσία, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιοποιούν σε έντονο βαθμό (74%) τα Α.Π. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την βιβλιογραφία (Cedefop, 2014 · Πλαγιανάκος, 2002), ενώ αντίθετα υπάρχει μια μέση κατάσταση τόσο στην διεξαγωγή όσο και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας τους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει μια ταύτιση στον μέτριο χρόνο που αφιερώνεται στον σχεδιασμό και την οργάνωση μιας διδακτικής ενότητας με την χρήση των Α.Π που πιθανότατα δείχνει μια “μέτρια” αντιμετώπιση αυτού του σημαντικού παράγοντα από τους εκπαιδευτικούς τεχνικών ειδικοτήτων.

Ο βαθμός σημαντικότητας κάποιων στοιχείων της διδασκαλίας τους (οργάνωση της διδασκαλίας, η πορεία, οι μορφές, τα μέσα, το στυλ διδασκαλίας, έλεγχος αποτελέσματος) έδειξαν να παίζουν σημαντικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκέντρωσαν σε όλες τις περιπτώσεις υψηλά ποσοστά (60-80%). Συγκεκριμένα το υψηλότερο ποσοστό συγκέντρωσε το «στυλ διδασκαλίας» με περίπου 80% και το λιγότερο «ο έλεγχος της διδασκαλίας / αξιολόγηση». Επιπλέον ο έλεγχος MannWhitney έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα «μέσα διδασκαλίας» τόσο σύγχρονα όσο και παραδοσιακά αλλά και στην «αξιολόγηση της διδασκαλίας» με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Οι δύο αυτές μεταβλητές φαίνεται να επηρεάζονται όσο περνούν τα χρόνια των εκπαιδευτικών.

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

Όσο αφορά την επιμόρφωση, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων έχει λάβει κάποιας μορφής επιμόρφωση, χαρακτηριστικό το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Παπαναούμ, 2005 · Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015). Όσο αφορά τη θεματολογία της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει

μια σταθερή, συνεχής μορφή επιμόρφωσης που να καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τόσο σε παιδαγωγικά θέματα όσο και σε θέματα γνωστικού αντικειμένου (Παπαναούμ, 2005 · Βιτσιλάκη, 2004). Στη συνέχεια αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από τις επιμορφώσεις που έχουν λάβει έως σήμερα ένα μεγάλο ποσοστό (μεγαλύτερο του 50%) φαίνεται να μην είναι ευχαριστημένο, αποτέλεσμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Βεργίδης, 2012 · Βιτσιλάκη, 2004 · Καλογριδίδη, 2006 · Καρράς & Οικονομίδης, 2015 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Π.Ι, 2011).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνου, ένα μεγάλο ποσοστό (75%) θεωρεί ότι η επιμόρφωσή τους θα βελτίωνε το επίπεδο των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ.

Τα αποτελέσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης σε γενικά θέματα δείχνουν το μεγάλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σε όλες τις θεματικές ενότητες. Αυτές που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτιμήσεων είναι τα ειδικά παιδαγωγικά θέματα (διαχείριση σχολικής τάξης, πειθαρχία στην τάξη, παραβατικότητα, μαθησιακές δυσκολίες, διαχείριση συγκρούσεων κ.α.), για τα οποία έχουν κάνει λόγο οι Κατσαρού & Δεδούλη, (2008) και ο ΟΕΠΕΚ (2008α) αλλά από την άλλη έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Βιτσιλάκη (2004) όπου τα αποτελέσματα έδειχναν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να προβληματίζονται από τα θέματα αντιμετώπισης ειδικών συμπεριφορών στην τάξη. Επιπλέον έντονη είναι και η ανάγκη για τα γενικά θέματα ψυχολογίας (Καρράς & Οικονομίδης, 2015), καθώς και οι σύγχρονες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας (Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015 · Ο.ΕΠ.Ε.Κ, 2008 · Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009) ανάγκες που διαπιστώθηκαν και από τις προηγούμενες σχετικές έρευνες. Οι στατιστικοί έλεγχοι που έγιναν φανέρωσαν επίσης στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επιλογής του θέματος της Συμβουλευτικής – Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Ίσως όσο περνούν τα χρόνια οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι η έλλειψη γνώσεων συμβουλευτικής και σχολικού προσανατολισμού οδηγεί τους μαθητές της τεχνικής εκπαίδευσης σε λανθασμένες επιλογές ως αναφορά το μέλλον τους (Ο.ΕΠ.Ε.Κ, 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

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

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

- Βεργίδης, Δ., (2012). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής*. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας. 29, σελ. 97-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/sas.871>
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2004). Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Στο: Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα: σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533–548.
- Cedefop, (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από: http://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf
- Cedefop, (2010). *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020. Προσφορά και ζήτηση δεξιοτήτων στην Ευρώπη: μεσοπρόθεσμη πρόγνωση έως το 2020*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφ.: Νάνση Κουβαράκου) Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Εγκύκλιος 56263/2018. «Πρόσκληση υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κλάδων Γενικής Εκπαίδευσης (πλην Μουσικών) για ένταξη στους πίνακες αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σχολικού έτους 2018-2019.» Ανακτήθηκε από: https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/05_04_18_ya_genikis_2018-parartimata.pdf
- Ηλιοπούλου, Κ., & Αναστασιάδου, Α. (2015). Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*. 3(3), 69-82.
- Hotaman, D. (2010). The teaching profession: knowledge of subject matter, teaching skills and personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 1416–1420
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ. Ανακτήθηκε από: http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_03.pdf
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008α) *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ. Ανακτήθηκε από:

www.oepk.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=108

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Νόμος 4589/2019. *Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 309/Α/24.08.192). Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/idos>

- Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 167Α/30-9-1985).
- Νόμος 2525/19-9-1997 *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ. 188-Α-23-9-1997)
- Ν. 3255/2004 *Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων* (ΦΕΚ. 138/Α/22-7-2004).
- Νόμος 4186/2013. *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 193, 17-09-2013).
- Νόμος 4547/ 2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 102/ 12-06-2018).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα Ανακτήθηκε από:http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/eisig_tee.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πλαγιανάκος, Σ, Ι. (2002). *Διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων*. Αθήνα: Ελλην.
- Robinson, V. M. J., (1998). *Methodology and the research-practice gap. Educational Researcher*, 27, 17–26.
- Φωτεινός, Δ. (2009). Αναλυτικά προγράμματα: ερμηνείες και ερωτήματα –Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των μεθοδολογικών παραδοχών μέσα από την εξέταση της ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (κατά το διάστημα 1950-1977). *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 8, 174-219.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). *A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής: συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.