

Μελέτη

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΘΕΣΜΟΥ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ / ΠΕΡΙΟΔΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΤΕΕ»

ΤΕΛΙΚΟ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ

ΟΜΑΔΑ ΜΕΛΕΤΗΣ:

- **Σταμάτης Παλαιοκρασάς**, επίτιμος Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- **Βασίλης Δημητρόπουλος**, Σχολικός Σύμβουλος Ηλεκτρολόγων
- **Σταύρος Πάγκαλος**, Σχολικός Σύμβουλος Ηλεκτρολόγων
- **Γιώργος Παυλίδης**, Σχολικός Σύμβουλος Πολιτικών, Αρχιτεκτόνων και Τοπογράφων
- **Αλέξης Νικολόπουλος**, Εκπαιδευτικός, πρώην Διευθυντής Σ.Ε.Κ.
- **Ξένια Τσαλιαγκού**, Εκπαιδευτικός
- **Κώστας Τσιαντής**, Καθηγητής ΤΕΙ Αθήνας
(*Συντονιστής υπεύθυνος μελέτης*)

ΑΘΗΝΑ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2008

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
1. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΕ	13
1.1 Εισαγωγή	13
1.2 Γενική θεώρηση	14
1.3 Ο Σύγχρονος Εκπαιδευτικός ΤΕΕ	18
1.4 Οι πιο πρόσφατες εξελίξεις	24
2. ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΕ	29
2.1 Η πολιτική της Ε.Ε. για την εκπαίδευση και κατάρτιση	29
2.2 Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και τα απαιτούμενα προσόντα	31
2.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ε.Ε.	37
2.3.1 Γενικά	37
2.3.2 Η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανά χώρα	41
2.3.2.1 ΓΑΛΛΙΑ	41
2.3.2.2 ΓΕΡΜΑΝΙΑ	43
2.3.2.3 ΔΑΝΙΑ	45
2.3.2.4 ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ	46
2.3.2.5 ΙΡΛΑΝΔΙΑ	48
2.3.2.6 ΙΣΠΑΝΙΑ	49
2.3.2.7 ΙΤΑΛΙΑ	50
2.3.2.8 ΟΛΛΑΝΔΙΑ	52
2.3.2.9 ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	53
2.3.2.10 ΣΟΥΗΔΙΑ	54
2.3.2.11 ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	55
2.3.2.12 ΚΥΠΡΟΣ	56
2.4 Διασφάλιση Ποιότητας στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των Εκπαιδευτικών	59
2.5 Σύνοψη – συμπεράσματα	61
3. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.	65
3.1 Με κριτήριο τον τρόπο θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού	65
3.2 Με κριτήριο την οργανωτική – διοικητική δομή της επιμόρφωσης	66
3.3 Με κριτήριο το πλαίσιο διεξαγωγής της επιμόρφωσης	66

3.4	Με κριτήριο τούς αποδέκτες της επιμόρφωσης και τις ανάγκες τους	68
3.5	Με κριτήριο το περιεχόμενο της επιμόρφωσης	68
3.6	Με κριτήριο το χρόνο και τη διάρκεια διεξαγωγής της επιμόρφωσης	69

4. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 71

4.1	Η περίοδος από το 1900 έως το 1949	71
4.2	Η περίοδος από το 1950 έως τη μεταπολίτευση	73
4.3	Η περίοδος από το 1975 έως το 1985	75
4.4	Η ίδρυση των Π.Ε.Κ.	77
4.5	Τα κοινοτικά προγράμματα	79
4.6	Η ίδρυση και λειτουργία του Ο.ΕΠ.ΕΚ	84
4.7	Κριτική θεώρηση της υφιστάμενης σήμερα κατάστασης	85

5. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 91

5.1	Καταγραφή των ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Σ.	91
5.2	Καταγραφή των κλάδων και των ειδικοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δ.Ε.Ε. (Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης)	93
5.3	Αρχικές επιστημονικές γνώσεις κατά κλάδο που απαιτούνται για μόνιμο διορισμό	94
5.4	Αρχικές παιδαγωγικές γνώσεις κατά κλάδο που απαιτούνται για μόνιμο διορισμό	94
5.5	Διδακτικά καθήκοντα ανά κλάδο	95
5.6	Καταγραφή των κύκλων, των τομέων και των ειδικοτήτων του ΕΠΑ.Λ.	96

6. Η ΕΡΕΥΝΑ 105

6.1	Εισαγωγή – Σχεδιασμός της έρευνας	105
6.2	Πρωτογενή ευρήματα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.	109
6.3	Πρωτογενή ευρήματα από τα ερωτηματολόγια των στελεχών.	127
6.4	Σύγκριση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών	141
6.5	Σύγκριση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων στελεχών	151
6.6	Ευρήματα από επιλεγμένες συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και στελεχών	153
6.7	Πίνακες συσχέτισης προτιμήσεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών	162
6.8	Απαντήσεις σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου	165
6.9	Επιδράσεις φύλου – ηλικίας	172
6.10	Συμπεράσματα της έρευνας	175

7. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΜΕ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ 179

7.1	Πρακτικές επαγγελματικές δεξιότητες	179
-----	-------------------------------------	-----

7.2	Επιμόρφωση σε επιστημονικά - τεχνικά θέματα της ειδικότητας	180
7.3	Θέματα διδακτικής των μαθημάτων ειδικότητας	181
7.4	Βασική παιδαγωγική κατάρτιση	182
7.5	Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	183
7.6	Θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικής πολιτικής	184
8.	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΛΗΦΘΟΥΝ ΥΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	187
8.1	Η πρακτική - εργαστηριακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ε.Ε.	187
8.2	Οι κατευθύνσεις της Ε.Ε. στον τομέα της εκπαίδευσης	188
8.3	Οι διαδικασίες διαχείρισης των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων	189
8.4	Η δομή και τα χαρακτηριστικά λειτουργίας της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης	190
8.5	Τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού	191
8.6	Ο ρόλος των φορέων επιμόρφωσης	192
9.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	195
9.1	Εισαγωγή	195
9.2	Θεσμικές παρεμβάσεις σε κεντρικό επίπεδο	197
9.3	Θεσμικές παρεμβάσεις σε περιφερειακό επίπεδο	202
9.4	Θεσμικές παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας	205
9.5	Περιεχόμενο - Συνθήκες υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων	206
10.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	209
10. 1	Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	209
10. 2	Μεταφράσεις στην Ελληνική	215
10. 3	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	216
10. 4	Έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης	224
10. 5	Ελληνική νομοθεσία	225
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	Σελ.
A	Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	1-7
B	Ερωτηματολόγιο Στελεχών	1-6
Γ	Πίνακες σχολείων, εκπαιδευτικών, μαθητών	1-11
Δ	Αναλυτική παρουσίαση έρευνας	1-525

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μελέτη ανατέθηκε στην ομάδα μας μετά από σχετική δημόσια προκήρυξη για επιλογή μελετητή, που έκανε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το ελληνικό κράτος. Το χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης της μελέτης, σύμφωνα με απαίτηση της προκήρυξης, ήταν τέσσερις μήνες.

Η ερευνητική ομάδα θέλει να ευχαριστήσει από τη θέση αυτή το σύνολο των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι, με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την κατάθεση δοκιμασμένων στην εκπαιδευτική πράξη δημιουργικών ιδεών και απόψεων, κατέστησαν δυνατή την περαίωση του έργου, χάριν της ελληνικής παιδείας και της επαγγελματικής εκπαίδευσης ιδιαίτερα.

Η ομάδα ευχαριστεί, επίσης, το Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τον καθηγητή Κοινωνιολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο κ. Νίκο Πατινιώτη, τον καθηγητή Διοίκησης και Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου κ. Πέτρο Πασιαρδή καθώς και Σχολικούς Συμβούλους και εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τις κριτικές παρατηρήσεις και την αρωγή τους στο στάδιο της οριστικής διαμόρφωσης των ερωτηματολογίων.

Ευχαριστίες οφείλονται, ακόμη, στο κ. Κ. Μητρογιάννη, Δ/ντή Μηχανοργάνωσης και στον κ. Κ. Αλεξανδρόπουλο, Προϊστάμενο Τμήματος Β΄ της Δ/σης Σπουδών Δ.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τις διευκολύνσεις που μας παρέιχαν στην αποστολή των ερωτηματολογίων στις σχολικές μονάδες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης όλης της χώρας.

Η ερευνητική ομάδα ευχαριστεί, τέλος, του ιθύνοντες του Ο.ΕΠ.ΕΚ. για την απρόσκοπτη συνεργασία και στήριξη της ερευνητικής προσπάθειας σε όλες τις φάσεις της. Καταθέτοντας την μελέτη αυτή, εύχεται το συλλογικό αυτό έργο να αξιοποιηθεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ. αλλά και από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την πραγμάτωση των επιμορφωτικών στόχων, ώστε να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της εκπαιδευτικής κοινότητας και του κοινωνικού συνόλου γενικότερα για βελτίωση και αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Η ΟΜΑΔΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Αθήνα 31 Οκτωβρίου 2008

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αφορά στην «ανίχνευση αναγκών» με αντιπροσωπευτική «επισκόπηση» των απόψεων των εκπαιδευτικών και στελεχών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.), καθώς και τη διατύπωση προτάσεων για την οργάνωση του θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης. Ανίχνευση αναγκών είναι η διαδικασία με την οποία εντοπίζεται ενδεχόμενη ασυμφωνία μεταξύ μιας υπάρχουσας κατάστασης και της επιθυμητής.

Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Ένα για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ και ΣΕΚ και ένα για τα στελέχη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σχολικούς Συμβούλους, Προϊσταμένους Γραφείων και Διευθυντές Σχολείων και ΣΕΚ). Οι ερωτήσεις ήσαν κλειστές, ανοικτές και πολλαπλής επιλογής και επικεντρώθηκαν στις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

1. Στα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών: φύλο, προϋπηρεσία, ειδικότητα, σπουδές/ επιμορφώσεις, περιφέρεια σχολείου.
2. Στους παράγοντες που διαμορφώνουν την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση.
3. Στους παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης.
4. Στο γνωστικό αντικείμενο της επιμόρφωσης που ζητάει ο εκπαιδευτικός.
5. Στους χωροχρονικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης (τόπος, χρόνος, διάρκεια προγράμματος).
6. Στους φορείς υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος και τους επιμορφωτές.
7. Στα στελέχη που πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και τη διαμόρφωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος.
8. Στις διδακτικές μεθόδους που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ενδείκνυνται για την καλύτερη απόδοση της επιμόρφωσης.
9. Στην αξιολόγηση του επιμορφούμενου και του προγράμματος.
10. Στην ανάγκη οργάνωσης του θεσμού της περιοδικής επιμόρφωσης (υποχρεωτικής/ προαιρετικής) και τη διατύπωση σχετικών προτάσεων.

Η μελέτη κατέληξε σε συμπεράσματα που ήταν ως επί το πλείστον αναμενόμενα για τα έμπειρα στελέχη της Ε.Ε. και τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, επειδή αντανακλούν λίγο-πολύ τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ιδιαίτερα της Ε.Ε. Υπάρχουν όμως και κάποια συμπεράσματα που ξεχωρίζουν και αντανακλούν

εξελίξεις στην τεχνολογία, στην παιδαγωγική (ιδιαίτερα της Ε.Ε.), στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στη σύγχρονη αποστολή της Ε.Ε. μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την ανάγκη «επικαιροποίησης» των τεχνολογικών τους γνώσεων στη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, όπως και την ανάγκη εξοικείωσής τους με σύγχρονους τεχνολογικούς εργαστηριακούς εξοπλισμούς, που θα τους καταστήσουν αποτελεσματικότερους στη διδασκαλία τους. Τα στελέχη της ΕΕ έκαναν την ίδια επισήμανση.

Όσον αφορά την παιδαγωγική, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τα στελέχη, ανέδειξαν το ζήτημα της «πλαισιακής» μαθητοκεντρικής μάθησης, που επικρατεί διεθνώς, διότι συνδέει τη μάθηση με αυθεντικές εφαρμογές στους χώρους εργασίας, παρακινεί τους μαθητές και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Απαντήσεις σε σχετικές κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την επιμόρφωσή τους, εισαγωγική, υποχρεωτική, έκτακτη ή περιοδική, με την ενίσχυση του «επαγγελματισμού» τους, σε σχέση με ρόλους μέντορα και διαχειριστή μιας ολιστικής (θεωρία και πράξη) διαδικασίας μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη Ε.Ε. έδειξαν με τις απαντήσεις τους ότι τους προβληματίζει το επίπεδο και η απόδοση της επιμόρφωσης, ζητώντας να εισαχθούν ορθολογικά κριτήρια στην επιλογή των επιμορφωτών και στην πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία να αντανakλούν τα ευρήματα εθνικών και περιφερειακών ερευνών ανίχνευσης των αναγκών τους. Μέσα από τις απαντήσεις τους στις ανοικτές ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της Ε.Ε. έδειξαν, ακόμη, ότι αντιλαμβάνονται πλήρως τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως διαμορφώνεται και με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης που επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τις διεθνείς, ευρωπαϊκές και εθνικές προκλήσεις. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική επίσης είναι η συνέπεια των τοποθετήσεων και προτάσεών τους η οποία αποτυπώθηκε στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν.

Στη μελέτη διατυπώνονται, επίσης προτάσεις για την οργάνωση του θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι το πλαίσιο αυτό πρέπει να καλύπτει – κατά το δυνατόν – τις εξής απαιτήσεις;

- Αντιστοιχία των επιμορφωτικών δράσεων με τις πραγματικές ανάγκες των επιμορφούμενων.
- Αξιοποίηση των μέχρι σήμερα υφιστάμενων λειτουργικών δομών και ένταξή τους στο προτεινόμενο επιμορφωτικό σχήμα.
- Συνέχεια και συνοχή των επιμορφωτικών δράσεων.
- Ελαχιστοποίηση του λόγου κόστος / όφελος της επιμόρφωσης.

- Καθιέρωση διαφανών και αξιόπιστων διαδικασιών επιλογής των επιμορφωτών ή των επιμορφωτικών σχημάτων που θα αναλάβουν την επιμόρφωση.
- Ευελιξία στην επιλογή των μορφών της επιμόρφωσης, των εκπαιδευτικών μεθόδων και των φορέων που θα επιλέγονται κάθε φορά.
- Καθιέρωση αξιόπιστων και έγκυρων μηχανισμών πιστοποίησης και αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την εκτέλεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Εκτίμηση της προτεραιότητας των επιμορφωτικών αντικειμένων - και των ομάδων των εκπαιδευτικών που πρέπει να επιμορφωθούν - με βάση αντικειμενικά κριτήρια.

Οι προτάσεις περιλαμβάνουν ρυθμιστικές παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα:

- Σε **κεντρικό επίπεδο**, όπου προτείνεται η προσθήκη στον Ο.Ε.Π.ΕΚ. ειδικής διοικητικής δομής, επιτελικού χαρακτήρα, για τον προγραμματισμό, το συντονισμό και την παρακολούθηση των ενεργειών επιμόρφωσης.
- Σε **περιφερειακό επίπεδο**, όπου προτείνονται ρυθμιστικές παρεμβάσεις στη δομή και λειτουργία των ΠΕΚ, αλλά και αξιοποίηση των υπάρχουσών δομών δια βίου μάθησης με σκοπό την υποστήριξη των επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς της Ε.Ε.
- Σε **επίπεδο σχολικών μονάδων**, όπου προτείνονται παρεμβάσεις σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες και ΣΕΚ ανά περιφέρεια, με σκοπό τη διευκόλυνση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης που πραγματοποιείται με χρήση του εργαστηριακού εξοπλισμού των σχολείων.

Τέλος, η ερευνητική ομάδα επισημαίνει τη συγκινητική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Ε.Ε., που αντιμετώπισαν με μεγάλη σοβαρότητα τις απαιτήσεις της έρευνας, παρά τα στενά χρονικά περιθώρια.

Αθήνα, Οκτώβριος 2008

1. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΕ

1.1 Εισαγωγή

Σε διεθνές επίπεδο, η αρχική και περιοδική επιμόρφωση εκπαιδευτικών Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) είναι συνάρτηση του μοντέλου προετοιμασίας τους για την ανάληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σχολεία ΤΕΕ. Κάποιες χώρες, κυρίως οι Σκανδιναβικές, στρατολογούν έμπειρους εργαζόμενους από τη βιομηχανία και τις επιχειρήσεις και τους επιμορφώνουν σε θέματα παιδαγωγικής, συμβουλευτικής νέων και διδακτικών τεχνικών, πριν τους εντάξουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Το αντίθετο συμβαίνει σε χώρες, όπως και η Ελλάδα, όπου απόφοιτοι ανώτατων σχολών (ορισμένοι με μηδενική ή χωρίς επαρκή επαγγελματική εμπειρία) εγγράφονται σε τυπικά ή άτυπα μεταπτυχιακά προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης και στη συνέχεια διορίζονται με διαγωνισμό γνώσεων (ΑΣΕΠ). Υπάρχει όμως και το ενιαίο μοντέλο, όπου η προετοιμασία ξεκινά με βασική εκπαίδευση σε προπτυχιακό επίπεδο, και συνδυάζει τεχνολογικές σπουδές και παιδαγωγική κατάρτιση, στο πλαίσιο ενιαίου προγράμματος σπουδών, όπως το μοντέλο της ΑΣΠΑΙΤΕ και του Πανεπιστημίου Flensburg στη Γερμανία. Μόνο που το Πανεπιστήμιο Flensburg εγγράφει στο πρόγραμμα μόνο έμπειρους επαγγελματίες.

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ή καλύτερα η περαιτέρω **ανάπτυξη** τους (development), έχει οριστεί ως:

«Ευκαιρίες που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες, προσεγγίσεις και διαθέσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους στην τάξη και σε φορείς κατάρτισης» (Loucks-Horsley, 1996).

Ένας άλλος ορισμός του CERI (ΟΟΣΑ) αναφέρει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ως:

«Κάθε δραστηριότητα που αναπτύσσει ενός ατόμου τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εμπειρία και άλλα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον εκπαιδευτικό. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν προσωπική μελέτη και περισυλλογή, καθώς και τυπικά προγράμματα επιμόρφωσης»

Όσον αφορά την περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΤΕΕ, εμφανίζονται διεθνώς δύο τάσεις. Η **εξατομικευμένη** επιμόρφωση, όπου την πρωτοβουλία την έχει ο εκπαιδευτικός με τη συμμετοχή του (συμβατικά ή εξ αποστάσεως) σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα ή σε τυπικό πρόγραμμα δια βίου εκπαίδευσης/ κατάρτισης, με την πολιτεία

στη συνέχεια να πιστώνει την επιμόρφωση αυτή, στο πλαίσιο συστήματος οικονομικών ή/ και προαγωγικών κινήτρων. Η άλλη τάση αφορά **μαζικές** περιοδικές ταχύρυθμες επιμορφώσεις που οργανώνονται από την πολιτεία και αφορούν κυρίως την επιστημονική και παιδαγωγική επικαιροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Η διεθνής ανασκόπηση που ακολουθεί, αρχικά θεωρεί προσεγγίσεις όπου η επιμόρφωση στοχεύει γενικά, κυρίως στη **βελτίωση της αποτελεσματικότητας** του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια θεωρεί **‘ολιστικές’** προσεγγίσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπου η έμφαση δίνεται στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη (παιδαγωγική και επαγγελματική) του εκπαιδευτικού, με την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοαξιολογήσεων περισυλλογής, και τέλος ανασκοπεί επιμορφώσεις που εστιάζονται σε **επί μέρους** γνώσεις και δεξιότητες, για λόγους αναβάθμισης και επικαιροποίησης προσόντων.

1.2 Γενική θεώρηση

Οι διεθνείς τάσεις στον τομέα της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών TEE έχουν διαμορφωθεί κυρίως από ερευνητές στη Βόρεια Αμερική, στην Ευρώπη και στην Αυστραλία. Η διεθνής βιβλιογραφία ταξινομεί σχήματα και μοντέλα επιμόρφωσης σε δύο γενικές κατηγορίες. Την ‘ολιστική’ προσέγγιση (holistic) (Schon, 1987) και την προσέγγιση που στοχεύει σε κάποια συγκεκριμένη επάρκεια του εκπαιδευτικού (competency-based) (Moskowitz, 1976). Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις αναδεικνύουν τα εξής δύο πολύπλοκα ζητήματα. Ποιοι είναι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί και πώς κάποιος γίνεται αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.

Αποτελεσματική διδασκαλία προφανώς είναι κάτι παραπάνω από τη μετάδοση γνώσης που αφορά ένα γνωστικό αντικείμενο. Ο Davis (1981) θεωρεί ότι η διδασκαλία είναι συνδυασμός απόδοσης και αποτελεσματικότητας. Ενώ η απόδοση αφορά το να κάνουμε κάτι σωστά, η αποτελεσματικότητα αφορά το να κάνουμε τα σωστά πράγματα. Η αποτελεσματικότητα σχετίζεται με εστίαση σε ευκαιρίες και όχι σε δυσκολίες. Προσδιορίζει προτεραιότητες και περιοχές κομβικών αποτελεσμάτων. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν αυθόρμητα τη διδασκαλία τους, ανάλογα με τις ανάγκες και το σκοπό του προγράμματος, και τους μαθητές που έχουν απέναντί τους. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αποτελεσματική επικοινωνία, δίνουν την εντύπωση ότι αγαπούν τους μαθητές, είναι παρακινημένοι και ενεργοποιημένοι, έχουν οράματα, καθώς και την ικανότητα να αλλάζουν κανόνες και διδακτικό στιλ (Barrett και Kerpler, 1991). Οι Claxton και Murrell (1987) θεωρούν ότι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τα στιλ μάθησης και ατομικές ανάγκες των μαθητών τους είναι πιο αποτελεσματικοί.

Σε μία μελέτη που έκανε το Κέντρο Ερευνών και Ανάπτυξης Διδασκαλίας του Στάνφορντ (SCRNT), οι ερευνητές Clark, Snow και Shovelson (1976) έκαναν τρία πειράματα για το πώς μαθαίνει κανείς να διδάσκει. Διαπίστωσαν ότι λίγοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν καλά αποτελέσματα με μαθητές, μέσω πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας. Η πρακτική άσκηση από μόνη της δεν κατέστησε τους εκπαιδευτικούς ικανούς να αυξήσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Αν η πρακτική άσκηση δεν είναι η λύση τότε το ερώτημα παραμένει: Πώς κάποιος γίνεται πιο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός; Οι Jones και Lowe (1990), καθώς και ο Tibbett (1990), ισχυρίζονται ότι η επιμόρφωση είναι ουσιώδης στην υποβοήθηση των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Οι Medley, Coker και Soar (1984) προτείνουν παρακολούθηση διδασκαλιών των εκπαιδευόμενων σε τάξεις για ένα χρονικό διάστημα, ώστε να γίνει διάγνωση αδυναμιών, να καταστρωθεί στρατηγική βελτίωσης και να δημιουργηθεί σύστημα υποστήριξης και ανατροφοδότησης. Ο Brophy (1976) συμφωνεί, αλλά θεωρεί ότι πέραν της παρακολούθησης διδασκαλιών σε τάξεις, η ανατροφοδότηση μέσω αξιολογήσεων από μαθητές μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η ομάδα του Στάνφορντ συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ωφεληθούν από μια διαδικασία που θα τους επιτρέψει να παρακολουθήσουν πιο συστηματικά το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τους στους μαθητές. Προτείνουν μια επιμόρφωση που θα τους βοηθήσει να γίνουν **ερευνητές** της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους. Υποστηρίζουν ότι βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας θα επέλθει μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί μάθουν να αναγνωρίζουν και να επιλύουν προβλήματα διδακτικής, σε σχέση με την μοναδικότητα των πολύπλοκων διδακτικών προκλήσεων που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να μάθουν οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Μία στρατηγική είναι να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με τα στίλ μάθησης των μαθητών. Αυτή η πληροφορία μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τη διαφορετικότητα που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη. Οι Claxton και Murrell (1987) έδειξαν ότι η αναγνώριση από τον εκπαιδευτικό των στίλ των μαθητών συμβάλλει στην πιο αποτελεσματική μάθηση. Ο Cross (1986) συμφώνησε με αυτό το εύρημα λέγοντας ότι το στίλ μάθησης, όταν συνδεθεί με άλλες πληροφορίες για τους μαθητές, δημιουργεί καλές προοπτικές στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους.

Ένας άλλος τρόπος για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί πιο αποτελεσματικοί είναι η δομημένη επιμόρφωση. Οι Erikson και Rose (1976) διαπίστωσαν ότι η παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης προωθεί αλλαγή και προσωπική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει πικιοιλία τύπων επιμόρφωσης. Η ταχύρυθμη αφορά ένα πρόγραμμα μιας δόσης με σεμινάριο και εργαστήριο (workshop) που εστιάζονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Αυτός ο τύπος επιμόρφωσης είναι κατάλληλος όταν ο σκοπός είναι να γίνει ενημέρωση για νέα

διδακτικά σχήματα ή για να επιμορφωθεί μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σε μικρό χρονικό διάστημα.

Ένας δεύτερος τύπος επιμόρφωσης αφορά μια μεγάλης διάρκειας εστιασμένη προσπάθεια, συχνά σε ένα φορέα νομαρχιακού ή περιφερειακού επιπέδου. Μπορεί να οργανωθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα (από μερικές εβδομάδες έως ένα ή περισσότερα χρόνια). Ο στόχος είναι να επέλθει **αλλαγή συμπεριφοράς**. Οι Jones και Lowe (1990) επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των Erikson και Rose. Υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση πετυχαίνει να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όταν είναι μια συνεχιζόμενη και επίμονη διαδικασία.

Ένας τρίτος τύπος επιμόρφωσης περιγράφηκε από τον Tibbetts (1990) που υποστηρίζει ότι ατομικά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα είναι σημαντικά για να εξυπηρετήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ο Tibbetts θεωρεί ότι είναι δύσκολο να αλλάξεις εμποτισμένες διδακτικές συνήθειες. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δέχονται πρόθυμα αλλαγές, η αποδοχή αλλαγών σε προσωπική συμπεριφορά και πρακτική είναι πολύ αργή διαδικασία. Ο Tibbetts υποστηρίζει ότι κάποια στελέχη προτείνουν εξατομικευμένη αντιμετώπιση μαθητών, αλλά αγνοούν τις ατομικές ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνει ότι η αποτελεσματική επιμόρφωση φαίνεται να απαιτεί μια συνεχή ακολουθία θεωρίας και έρευνας, επίδειξης περιεχομένου και τεχνικής, πρακτικής άσκησης με δομημένη ανατροφοδότηση, συναδελφικής εποπτείας, και αξιολόγησης αποτελεσμάτων.

Για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν ατομικές ανάγκες επιμόρφωσης, οι Medley, Coker, και Soar (1984) προτείνουν ένα δομημένο σύστημα παρακολούθησης. Θεωρούν ότι είναι λιγότεροι οι εκπαιδευτικοί, σε οποιοδήποτε σχολείο, που αισθάνονται ότι το περιβάλλον στην τάξη τους δεν θα μπορούσε να βελτιωθεί κατά κάποιο τρόπο. Πρότειναν την εξής διαδικασία που θα επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας:

- Κάνε αξιολόγηση στην αρχή του διδακτικού έτους για τη διάγνωση των αδυναμιών στις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάσει την προσπάθεια βελτίωσης.
- Δημιούργησε ένα σύστημα στήριξης και ανατροφοδότησης που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αλλάξει διδακτική συμπεριφορά.
- Συνέχισε τη διαδικασία αξιολόγησης για ένα παρατεταμένο χρονικό διάστημα.

Ένα σχήμα επιμόρφωσης που στηρίζεται στην **συναδελφική συνεργασία** και την εξατομικευμένη προσέγγιση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προτάθηκε από τους Barnes και King (1990), το οποίο εστιάζεται στη δημιουργία πλάνου μάθησης και άσκησης από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παρακολουθείται, στηρίζεται και αξιολογείται κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής του από ομάδα συναδέλφων του.

Η Barrett (1991), δοκίμασε πειραματικά ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών γεωργικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Διαπίστωσε ότι μια μεγάλη συνιστώσα θεωρίας στο πρόγραμμα φέρνει ουσιαστικά αποτελέσματα μόνο αν αυτή έχει απτές εφαρμογές στην τάξη, σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Για εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ που είχαν έλλειμμα επαγγελματικής εμπειρίας, ο Brown (1970) δοκίμασε με επιτυχία ένα πρόγραμμα **συνεταιριστικής** επιμόρφωσης με τοπικές επιχειρήσεις, ενώ ο Finch (1999) πρότεινε για εκπαιδευτικούς του αμερικανικού προγράμματος «school-to-work» τρία σχήματα επιμόρφωσης: μάθηση στην επιχείρηση, εκπαιδευτική άδεια μικρής διάρκειας, και εκπόνηση περιπτώσιακής μελέτης.

Σε μια συγκριτική θεώρηση συστημάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ΤΕΕ έντεκα χωρών της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, ο Nielsen (1998) ανέδειξε τις προκλήσεις στα εξής κρίσιμα ζητήματα:

- Ανάπτυξη νέου σχήματος **επαγγελματισμού** εκπαιδευτικών ΤΕΕ.
- Πολωτική συνύπαρξη εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
- Έλλειμμα παιδαγωγικών στους εκπαιδευτές.
- Έλλειμμα φορέων επιμόρφωσης υψηλών προδιαγραφών.
- Περιορισμένη θεωρητική υποδομή διδασκαλίας επαγγελματικών μαθημάτων.
- Αλλαγή έμφασης από στην «διδασκαλία» στην «μάθηση».
- Εκσυγχρονισμός Θεωρίας και Πράξης στην εισαγωγική επιμόρφωση.
- Μεταρρύθμιση του προγράμματος επιμόρφωσης.
- Προσιτότητα φορέων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς.
- Ανάπτυξη καινοτομικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου.
- Επανακατάρτιση και αναβάθμιση εκπαιδευτικών.

Ένα σύγχρονο και πρωτοπόρο πανεπιστήμιο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών ΤΕΕ, το γερμανικό πανεπιστήμιο του Flensburg, εγγράφει με εισαγωγικές εξετάσεις *abitur* έμπειρους επαγγελματίες σε ένα πρόγραμμα επιπέδου Μάστερ, που περιλαμβάνει παιδαγωγική επαγγελματικών μαθημάτων, θεωρία ΤΕΕ, ιστορία της ΤΕΕ, ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων, συνεχιζόμενη κατάρτιση κ.ά. Η απονομή του πτυχίου γίνεται ύστερα από διετή πρακτική άσκηση σε σχολείο, με μορφή επιμόρφωσης. Η ιδιαιτερότητα του προγράμματος αυτού, σύμφωνα με τον Buck (1998), είναι η εστίαση στην «γνώση της εργασίας» που αποτελεί τη συνισταμένη των γνώσεων «ξέρω το τι», «ξέρω το γιατί», και «ξέρω το πώς». Οι δύο πρώτες γνώσεις αφορούν τη θεωρία του επαγγέλματος, και συνήθως το περιεχόμενό τους προέρχεται από τις σχετικές επιστήμες, όπως π.χ. η επιστήμη του μηχανολόγου μηχανικού ως θεμελίωση του περιεχομένου επαγγελμαμάτων που αφορούν μεταλλικές κατασκευές. Όμως έχει αποδειχθεί ότι αυτού του επιπέδου

θεωρία έχει πολύ περιορισμένη εφαρμογή στην άσκηση του επαγγέλματος π.χ. του τεχνίτη μεταλλικών κατασκευών. Το ίδιο ισχύει αντίστοιχα και για τον ηλεκτροτεχνίτη κ.ο.κ. Η προσέγγιση αυτού του προβλήματος στο πανεπιστήμιο του Flensburg γίνεται με την εισαγωγή στο πρόγραμμα σπουδών μαθήματος «επιστήμη του γνωστικού αντικείμενου (π.χ.) μεταλλικών κατασκευών».

Όσον αφορά τη διερεύνηση αναγκών επιμόρφωσης με ερωτηματολόγιο απευθυνόμενο στους εκπαιδευτικούς, ο Ingersoll (1975), από τις απαντήσεις 745 εκπαιδευτικών διαπίστωσε ότι, τουλάχιστον στις ΗΠΑ, σπάνια οι εκπαιδευτικοί καθόριζαν τα θέματα επιμόρφωσης, η αξιολόγηση δεν ήταν επαρκής, δεν υπήρχε παρακολούθηση μετά την επιμόρφωση, και ως αποτέλεσμα οι στόχοι της επιμόρφωσης είχαν έλλειμμα εγκυρότητας. Ως ανάγκες, από αυτές που αναφέρθηκαν ξεχώρισαν η διαπροσωπική επικοινωνία, η διοίκηση τάξης και σχολείου, και η αξιολόγηση των μαθητών.

1.3 Ο Σύγχρονος Εκπαιδευτικός ΤΕΕ

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ΤΕΕ θεωρείται πλέον ως **επαγγελματίας** εκπαιδευτικός (Elliott, 1991). Σχετικά πρόσφατη Ευρωπαϊκή συγκριτική θεώρηση για την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΤΕΕ (EUROPREF), πρότεινε ένα πλαίσιο 11 σημείων για τη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, που θα καταστήσει τους εκπαιδευτικούς σύγχρονους επαγγελματίες (Attwell, 1999). Τα σημεία αυτά είναι:

- (1) Η ανάπτυξη προγραμμάτων πανεπιστημιακού επιπέδου, σε συνδυασμό με την προσφορά κινήτρων και ευκαιριών για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση.
- (2) Οι εκπαιδευτικοί ΤΕΕ έχουν να παίξουν ένα νέο ρόλο στην ανάπτυξη ανθρωποκεντρικής παραγωγής-όπου οι εργαζόμενοι πρέπει να έχουν τα προσόντα και την αυτονομία να διαμορφώνουν και να ελέγχουν την τεχνολογία στην παραγωγή, στο εμπόριο και τις υπηρεσίες, και να σχεδιάζουν και να ελέγχουν την οργάνωση της εργασίας. Επομένως προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΤΕΕ πρέπει να αναπτύσσουν γνώσεις και ικανότητες για τη διαμόρφωση της εργασίας και της τεχνολογίας.
- (3) Ένας από τους κύριους στόχους της ΤΕΕ είναι να αναπτύξει δεξιότητες κοινωνικής καινοτομίας και επιχειρηματικότητας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ΤΕΕ πρέπει να παίξουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στους μαθητές.
- (4) Η ΤΕΕ πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων στους χώρους εργασίας-να αναπτύξει γνώση παραγωγική. Επομένως, οι

εκπαιδευτικοί ΤΕΕ πρέπει οι ίδιοι να έχουν παραγωγικές και τεχνικές δεξιότητες και γνώσεις που σχετίζονται με τους χώρους εργασίας. Τα νέα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΤΕΕ πρέπει να συνδυάζουν την παιδαγωγική με τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις, και δεξιότητες του χώρου εργασίας.

- (5) Οι εκπαιδευτικοί ΤΕΕ πρέπει να έχουν ευρεία βάση γνώσεων και εμπειριών, ώστε να καλύπτουν διάφορους ρόλους στην αρχική ΤΕΕ, στη συνεχιζόμενη ΤΕΕ, καθώς και στην οργάνωση και προγραμματισμό της ΤΕΕ.
- (6) Οι εκπαιδευτικοί ΤΕΕ πρέπει να είναι σε θέση να συνδυάζουν γνώσεις και δεξιότητες από πολλά διαφορετικά ακαδημαϊκά γνωστικά πεδία. Ιδιαίτερης σημασίας είναι ιδέες και θεωρίες της ΤΕΕ και του πεδίου ανάπτυξης ανθρωπίνων πόρων, καθώς και μάθησης μέσα σε επιχειρήσεις.
- (7) Υπάρχουν τάσεις σύγκλισης της παραγωγικής εργασίας στις διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον διαμορφώνονται τάσεις αύξησης της κινητικότητας στην Ευρώπη επαγγελματιών της ΤΕΕ, αλλά και ειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Επομένως, τα νέα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να προωθούν την εξοικείωση με τα διάφορα ευρωπαϊκά συστήματα ΤΕΕ και ανάπτυξης ανθρωπίνων πόρων, και να αναπτύσσουν συνεργασίες για την επίλυση εθνικών και περιφερειακών προβλημάτων, με ανταλλαγές εκπαιδευτικών. Υπάρχει ανάγκη για αμοιβαίες αναγνωρίσεις επιμορφωτικών προγραμμάτων και πιστωτικών μονάδων, ανάμεσα σε κράτη και φορείς.
- (8) Έχει αναγνωριστεί η ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ να μπορούν να διεξάγουν έρευνα στον τομέα τους. Τα νέα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να τους αναπτύξουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες να λειτουργούν ως εμπειρικοί ερευνητές.
- (9) Η ΤΕΕ παίζει σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, ως συμβολή στην καινοτομία και την ανταγωνιστικότητα. Χρειάζεται επομένως συνεργασία με τη βιομηχανία, το εμπόριο και τις βιοτεχνίες και τους συνδικαλιστές, καθώς και άλλους κοινωνικούς εταίρους, για την ανάπτυξη και εφαρμογή νέων σύγχρονων προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- (10) Τα νέα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ΤΕΕ πρέπει να στοχεύουν στην παροχή ενός ολιστικού **μαθητοκεντρικού** προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης που βασίζεται στις ανάγκες των μαθητών, στις ανάγκες συγκεκριμένων επαγγελματιών και περιφερειών, καθώς και στις εθνικές θεσμικές απαιτήσεις. Ταυτόχρονα υπάρχει ανάγκη για την ανάπτυξη σχήματος

ανταλλαγής ιδεών και πρακτικών και για συνεργασία και αμοιβαία μάθηση, μέσω έρευνας και ανάπτυξης ανάμεσα σε ιδρύματα και χώρες.

- (11) Για την ανάπτυξη παραγωγικής γνώσης υπάρχει ανάγκη να δοθούν ευκαιρίες για επί τόπου μάθηση και σε πλούσια περιβάλλοντα, παρέχοντας ευκαιρίες για 'γνωστική' ανάπτυξη και για την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων. Νέα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΤΕΕ πρέπει να αναζητήσουν συνεργασίες, ώστε να δημιουργηθούν τέτοια περιβάλλοντα.

Μια μελέτη Φιλανδών για την ΤΕΕ, σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών οικονομίας και διοίκησης επιχειρήσεων (Kauppi, 1997), προσδιορίζει τέσσερα ουσιώδη πεδία επάρκειας:

- (1) Η γνώση και η κατανόηση της επερχόμενης αλλαγής της κοινωνίας και της εργασιακής ζωής.
- (2) Επάρκεια στο γνωστικό επαγγελματικό αντικείμενο και ικανότητα εφαρμογής της επαγγελματικής γνώσης σε διαφορετικά παραγωγικά πλαίσια.
- (3) Παιδαγωγική επάρκεια και ικανότητα εφαρμογής της στον προγραμματισμό, υλοποίηση και αξιολόγηση διάφορων στρατηγικών παιδαγωγικής και προγραμμάτων σπουδών.
- (4) Περισυλλογή και έρευνα των προσωπικών δραστηριοτήτων, των δραστηριοτήτων των μαθητών, των αλλαγών της κοινωνίας και της εργασιακής ζωής, γνώση επαγγέλματος και νέες παιδαγωγικές στρατηγικές για αυτό-επιμόρφωση και ανάπτυξη διαχείρισης της μάθησης.

Ο «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός ΤΕΕ είναι ο στόχος μιας εμπειριστατωμένης μελέτης του υπουργείου Παιδείας της πολιτείας Κεμπέκ του Καναδά, σχετικά με την βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΤΕΕ (Gouvernement du Quebec, 2002). Το προπτυχιακό πανεπιστημιακό πρόγραμμα είναι τύπου 'ανάπτυξης πεδίων επάρκειας' (competency-based) και ακολουθεί το **γνωστικό μοντέλο** μάθησης. Η επάρκεια εξασφαλίζεται με «πλαισιακή» (contextual) μάθηση που βασίζεται στις πρακτικές εκείνες περιπτώσεις που αντιμετωπίζει ο απόφοιτος μαθητής όταν ασκεί το συγκεκριμένο επάγγελμα.

Οι βασικές ενότητες του προγράμματος είναι: Εισαγωγή στη διδακτική, Ψυχοπαιδαγωγική και «ανδραγωγική» (εκπαίδευση ενηλίκων) κατάρτιση, Πρακτική άσκηση σε σχολεία, Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην ειδικότητα, Σύνδεση επάρκειας διδασκαλίας της ειδικότητας με την επάρκεια επαγγελματικής άσκησης της ειδικότητας.

Η φιλοσοφία σχεδιασμού του προγράμματος στηρίζεται κυρίως στους εξής άξονες:

- Εστίαση στην *κατασκευή της γνώσης* παρά σε μια προσέγγιση που βασίζεται σε εφαρμογές ή σε ένα γνωστικό πεδίο. Η μάθηση του 'διδάσκειν' δεν μπορεί να περιοριστεί στην εφαρμογή τεχνικών λύσεων πρακτικών προβλημάτων, ούτε στην εμπέδωση ενός γνωστικού πεδίου διδασκαλίας (content-based). Οι εκπαιδευτικοί ΤΕΕ δεν μπορούν να εκπαιδευτούν χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πραγματικό πλαίσιο εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναπτυχθεί ένας μηχανισμός που θα επιτρέψει στους εκπαιδευόμενους να μάθουν να διατυπώνουν αυθεντικά προβλήματα και να βρίσκουν αντίστοιχες λύσεις που αφορούν το άμεσο πλαίσιο εφαρμογών (context-based).
- Ανάπτυξη ήθους *υπευθυνότητας*. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν πώς να παρουσιάζουν και να αιτιολογούν επιχειρήματα για να υπερασπιστούν μία δεδομένη θέση.
- Η ανάπτυξη *επαγγελματισμού* μέσω της ανάπτυξης *ικανότητας περισυλλογής*. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν διάφορους τρόπους περισυλλογής πάνω στη διδασκαλία τους και να βρίσκουν λύσεις που είναι κατάλληλες στο πολύπλοκο πλαίσιο μάθησης της τάξης τους.

Ένα πλαίσιο συγκριτικής θεώρησης της βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΤΕΕ και εκπαιδευτών, σε σχέση με πρακτικές που εφαρμόζονται στη Δανία, Φιλανδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Σουηδία, παρουσιάστηκε σε έκδοση του CEDEFOP (1997). Όσον αφορά την επιμόρφωση, αυτή εστιάζεται σε τρεις κύριους άξονες για τους εκπαιδευτικούς απόφοιτους πανεπιστημίων:

- Επικαιροποίηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων
- Αναβάθμιση της διδακτικής επάρκειας
- Αναβάθμιση των παιδαγωγικών προσόντων

Για τους εκπαιδευτικούς ΤΕΕ που δεν είναι απόφοιτοι πανεπιστημίων προστίθεται προαιρετικά και ο επιμορφωτικός στόχος της προετοιμασίας για την εισαγωγή τους σε πανεπιστήμιο, ώστε να αναβαθμίσουν τον εκπαιδευτικό τους κλάδο.

Οι Rauner και Dittrich (2006) προτείνουν τέσσερα πεδία γνώσεων και δεξιοτήτων για τη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΤΕΕ:

1. **Τα επαγγέλματα και τα αντίστοιχα επαγγελματικά μαθήματα** (βλέπε σχετικό πίνακα). Το πρώτο αυτό πεδίο αφορά τη μάθηση των επαγγελμάτων και τα μαθήματα που αντιστοιχούν σε κάθε επάγγελμα, καθώς και το σχεδιασμό αυτών των μαθημάτων, την ανάπτυξη και αξιολόγηση του περιεχομένου τους, αλλά και την ικανότητα ανάλυσης της τοπικής αγοράς εργασίας, ώστε να βγαίνουν συμπεράσματα

για τη συνάφεια του προγράμματος σπουδών με τις πραγματικές ανάγκες στους χώρους εργασίας.

Πίνακας 1.1 Δώδεκα επαγγελματικοί τομείς ΤΕΕ

Τομέας	Θεματικές	Τομέας	Θεματικές
1. Διοίκηση Επιχειρήσεων	- Παραγωγή και διανομή αγαθών - Υπηρεσίες - Μάρκετινγκ, Διοίκηση, Χρηματοδοτικά, ασφάλειες - Μεταφορές, logistics, Τουρισμός	7. Εκπαίδευση και πολιτισμός	- φροντίδα και νοσηλευτική παιδιών - εκπαίδευση ενηλίκων - ομάδες με ειδικές ανάγκες - μουσική και χορός
2. Παραγωγή και Μεταποίηση	- Μεταποίηση - Μηχανολογία - Τεχνική προμηθειών / προστασία περιβάλλοντος - Μηχανική οχημάτων	8. Αναψυχή, ταξίδια, τουρισμός	- ταξίδια - σπορ - τουριστικές υπηρεσίες - φιλοξενία και σίτιση
3. Δομικά έργα	- Κατασκευές - Ξύλο - Επιχρίσματα -	9. Γεωργία, τρόφιμα και θρέψη	- γεωργία - παραγωγή τροφίμων - οικιακή οικονομία -
4. Ηλεκτρολογική και ηλεκτρονική τεχνολογία, Τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών	- Συστήματα παραγωγής - υλικά εγκαταστάσεων κτιρίων - τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνιών - τεχνολογία Μέσων	10. Μέσα και πληροφορίες	- εκτυπώσεις - ηλεκτρονική διαφήμιση - ηλεκτρονική εξυπηρέτηση πελατών - πωλήσεις, προώθηση προϊόντων
5. Ενέργεια και τεχνολογία διεργασιών	- Εφαρμοσμένες επιστήμες - μετατροπή ενέργειας -	11. Υφάσματα και σχεδιασμός	- παραγωγή ρούχων - μόδα - σχεδιασμός εσωτερικών χώρων - τέχνες
6. Υγεία και πρόνοια	- Φροντίδες υγείας - Κλινικές φροντίδες - προσωπική υγιεινή - νοσηλευτική	12. Ορυχεία και φυσικοί πόροι	- μεταλλειολογία - πετρέλαιο και φυσικό αέριο -

2. Ανάλυση, Σχεδιασμός και Οργάνωση επαγγελματικών διεργασιών. Αυτό το πεδίο που είναι κεντρικό για το επαγγελματικό έργο του εκπαιδευτικού, αφορά στην ικανότητα διενέργειας μελέτης εργατικού δυναμικού και διεργασιών στο αντίστοιχο επαγγελματικό πεδίο, καθώς και τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματος. Αυτό το πεδίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό στους τεχνικούς τομείς, διότι εκεί επέρχονται ραγδαίες αλλαγές που επιβάλλουν οι τεχνολογικές καινοτομίες.

3. Το γνωστικό αντικείμενο του επαγγέλματος. Συνηθίζεται να ταξινομούνται οι επαγγελματικοί τομείς σε:

1. Υπηρεσίες
2. Οικονομικά
3. Τεχνικά

Οι εκπαιδευτικοί ΤΕΕ πρέπει να έχουν ικανοποιητική επάρκεια στο μάθημα που διδάσκουν, σχετικά με την άσκηση του αντίστοιχου μεσαίου επαγγέλματος. Ενώ ο ηλεκτρολόγος μηχανικός, για παράδειγμα, προετοιμάζεται με τις σπουδές του για το σχεδιασμό και κατασκευή ηλεκτρολογικών διεργασιών και συστημάτων, εκπαιδευτικός ηλεκτρολογίας πρέπει να σπουδάσει το αντικείμενό του από τη σκοπιά της επιλογής, του προγραμματισμού, της διαμόρφωσης, της εγκατάστασης, και της συντήρησης και επισκευής ηλεκτρολογικών συσκευών. Με το ίδιο σκεπτικό, ο γιατρός διαφοροποιείται από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει νοσηλευτική, διότι η αντιμετώπιση του ασθενούς από το γιατρό και η φροντίδα του ασθενούς από τη νοσοκόμα απαιτούν πολύ διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες.

4. Ανάλυση, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διαδικασίας κατάρτισης. Αυτό το πεδίο αναφέρεται στην διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού ΤΕΕ. Αυτό το προσόν πιστοποιεί κάποιον να διδάσκει επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώνει το μαθησιακό περιβάλλον σε ένα επαγγελματικό τομέα. Το πεδίο περιλαμβάνει τον προσδιορισμό στόχων μάθησης, την επιλογή περιεχομένων διδασκαλίας, με την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων, καθώς και την κατοχή των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών.

Οι Bunning και Jenwein (2006) διαμόρφωσαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα Μάστερ για εκπαιδευτικούς ΤΕΕ της Ευρώπης και της Ασίας, ενταγμένο σε ένα διεθνοποιημένο εννοιολογικό πλαίσιο. Έχει διάρκεια δύο ετών και περιλαμβάνει δύο κύκλους. Το βασικό κύκλο και τον προχωρημένο κύκλο. Στον πρώτο κύκλο διδάσκονται Θεωρία και Δομές της ΤΕΕ, Διαμόρφωση ΤΕΕ I, Διαμόρφωση ΤΕΕ II, και Διαμόρφωση ΤΕΕ III, ενώ στον προχωρημένο κύκλο διδάσκονται Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων και Διαχείριση και Αξιολόγηση ΤΕΕ. Ανάμεσα στα μαθήματα του πρώτου κύκλου είναι τα μαθήματα: Μέθοδοι Έρευνας για την ΤΕΕ, Θεωρία ΤΕΕ, Ψυχολογία ΤΕΕ, Συγκριτική Θεώρηση ΤΕΕ, Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών ΤΕΕ, Μέτρηση και Αξιολόγηση Μαθητών ΤΕΕ, και Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Στον δεύτερο κύκλο διδάσκονται τα μαθήματα: Διαχείριση ΤΕΕ, Διαχείριση Πρότζεκτ και Ψυχολογία της Εκπαιδευτικής Διαχείρισης.

Ο Trowe (2006) διαμόρφωσε και εφάρμοσε πιλοτικά ένα πρόγραμμα Μάστερ για την επιμόρφωση επιλεγμένων Κινέζων εκπαιδευτικών στη Γερμανία, με κεντρικό σκοπό την «αιεφόρο» ανάπτυξη. Οι κύριοι άξονες διάρθρωσης του προγράμματος σπουδών ήταν οι εξής:

- **Επάρκεια εκπαιδευτικού ΤΕΕ**- εστίαση στην ικανότητα:

- να διευκρινίζει, να διαρθρώνει, να απλοποιεί πολύπλοκες καταστάσεις,
- να συνεργάζεται 'διαθεματικά' με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (ομαδική διδασκαλία).
- **Επάρκεια επαγγελματική**- εστίαση στην ικανότητα:
 - να αναλύει πρακτικές, να αιτιολογεί και να επεξηγεί σχέσεις ανάμεσα σε πρακτικές,
 - να θεωρεί κριτικά τη σχέση θεωρίας και εφαρμογών.
- **Επάρκεια δημιουργίας κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης**- εστίαση στην ικανότητα:
 - να προωθεί κοινωνική συμπεριφορά μάθησης,
 - να οργανώνει 'ομαδοκεντρικές' δραστηριότητες μάθησης,
 - να προσανατολίζει τη μάθηση της τάξης στην πραγματικότητα της εργασίας.
- **Επάρκεια προώθησης ικανοτήτων επικοινωνίας** εστίαση στην ικανότητα:
 - να χρησιμοποιεί ICT ως εργαλεία εκπαίδευσης
 - να δημιουργεί λύσεις πολυμέσων, για να επικοινωνεί πέρα από την τάξη του, την πόλη του, την χώρα του.

1.4 Οι πρόσφατες εξελίξεις

Οι εξελίξεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΤΕΕ στον 21^ο αιώνα εστιάζονται στο μόνιμο παράπονο των εργοδοτών των αποφοίτων ΤΕΕ, ότι οι εκπαιδευτικοί ΤΕΕ έχουν έλλειμμα επίκαιρης και συναφούς επαγγελματικής εμπειρίας, σε βαθμό που να αγνοούν τις τεχνολογικές εξελίξεις που επικρατούν στους σύγχρονους χώρους εργασίας (Loveder, 2005).

Οι Αυστραλοί αναθεώρησαν το 2001 την όλη φιλοσοφία και διαδικασία της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΤΕΕ με μία εμπειριστατωμένη μελέτη του Εθνικού τους Κέντρου Έρευνας για την ΤΕΕ. Η μελέτη αυτή, με τίτλο « Ο Εξελισσόμενος Ρόλος της Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών στην ΤΕΕ», ύστερα από τη διερεύνηση αναγκών και αντιλήψεων στελεχών και εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών της ΤΕΕ, πρότεινε πέντε ζητήματα προβληματισμού για την αναθεώρηση του συστήματος επιμόρφωσης (NCVER, 2001):

- Η επιμόρφωση πρέπει να ακολουθήσει μια ισόρροπη προσέγγιση η οποία να αναγνωρίζει την νόμιμη ζήτηση για επιμόρφωση, τις οργανωτικές ανάγκες του φορέα, και τις επιστημονικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών της ΤΕΕ.

- Ο προγραμματισμός της επιμόρφωσης χρειάζεται να λάβει υπόψη την διαρκώς αυξανόμενη διαφορετικότητα του εργατικού δυναμικού, με ιδιαίτερη προσοχή στα σχετικά ποσοστά συμμετοχής προσωπικού στις διάφορες μορφές απασχόλησης.
- Η παροχή επιμόρφωσης είναι πολύπλοκη, πολύ-επίπεδη και πρέπει να προγραμματίζεται κατάλληλα, να υλοποιείται και να αξιολογείται κριτικά σε σχέση με τα στοχευμένα αποτελέσματα.
- Η επιμόρφωση χρειάζεται να είναι διαθέσιμη με μεγαλύτερη διαφορετικότητα τρόπων, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των ομάδων στόχων, καί για τον προγραμματισμό της καί για την παροχή της, και θεωρώντας κριτικά τα ευρήματα αποτελεσματικής επιμόρφωσης προσωπικού.
- Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές της ΤΕΕ πρέπει να αντιλαμβάνονται τις αυξημένες προσδοκίες σε σχέση με την ανάληψη από αυτούς μεγαλύτερης ευθύνης για την προσωπική τους επικαιρότητα, παιδαγωγική επάρκεια και την ανάγκη να είναι ενημερωμένοι και γνώστες για τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της ΤΕΕ.

Στη συνέχεια, η προώθηση της μεταρρύθμισης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών της ΤΕΕ στηρίχθηκε στην πρωτοβουλία *Μεταρρυθμίζοντας το Μέλλον*, που πάρθηκε από την ANTA (Australian National Training Authority), δίνοντας έμφαση στην κατανόηση των εξής ζητημάτων:

- Πώς να αναπτυχθούν *αιφόροι συμπράξεις* με τη βιομηχανία και την τοπική κοινότητα.
- Βελτίωση της *ποιότητας της διδασκαλίας και μάθησης* μέσω του σχεδιασμού μαθήματος.
- Χρήση νέων *τρόπων μάθησης* που επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέξουν σιλ μάθησης.
- *Βιωματική μάθηση* και χρήση αντικειμενικής και αυθεντικής αξιολόγησης μαθητών, στο πλαίσιο ατομικών σχεδίων μάθησης (Grady et al, 2003).

Στις ΗΠΑ, τελευταία η επιμόρφωση εκπαιδευτικών της ΤΕΕ δίνει έμφαση στα μοντέλα *‘εκπαιδευτικού ως μαθητή’*, στα θεσμοθετημένα προγράμματα σπουδών και στη βελτίωση της διδασκαλίας, στη διαχείριση της τάξης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για συμπράξεις (Szuminski, 2004).

Οι Sanford και McCaslin (2004), σε μελέτη που έκαναν για το NCCTE (National Centre for Career and Technical Education), διαπίστωσαν την εξής έμφαση σχετικά με την επιμόρφωση διδασκόντων στα κοινοτικά κολέγια των ΗΠΑ: ανίχνευση των χαρακτηριστικών μάθησης των μαθητών, εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας για την

αντιμετώπιση διαφορετικών στίλ μάθησης, κατανόηση μεθόδων διδασκαλίας μέσω διαδικτύου, και τεχνικές εξ αποστάσεως μάθησης και μέθοδοι.

Στην Ασία ξεχωρίζουν οι νέες τάσεις στην Μαλαισία και στην Ινδία. Ο Mustapha (2001) εντόπισε μερικές προσεγγίσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ΤΕΕ στην Μαλαισία. Αυτές περιλαμβάνουν: δικτύωση εκπαιδευτικών, μαθητεία σε βιομηχανίες, αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων και μετεκπαίδευση.

Στην Ινδία, οι Jain και Saxena (2002), εντόπισαν περιπτώσεις περιοδικής απόσπασης στη βιομηχανία νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών ΤΕΕ, χρησιμοποιώντας τεχνολογικούς εξοπλισμούς που είναι διαθέσιμοι στην βιομηχανία, ως κύρια στρατηγική επιμόρφωσης.

Τέλος, η ΟΥΝΕΣΚΟ και το Διεθνές Γραφείο Εργασίας, στο πλαίσιο των προτάσεων για την ΤΕΕ του 21^{ου} Αιώνα, πέρα από τα καθιερωμένα βασικά προσόντα (ειδικότητα, παιδαγωγικά, συμβουλευτική κτλ.) καθόρισαν και πρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών ΤΕΕ, σχετικά με τα εξής σημαντικά ζητήματα:

(α) αν ο επαγγελματικός τομέας απαιτεί πρωτίστως πρακτικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν σημαντική εμπειρία στην άσκηση αυτών των δεξιοτήτων.

(β) αν οι μαθητές πρέπει να προετοιμαστούν για θέσεις τεχνικών μεσαίου επιπέδου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν σημαντικές γνώσεις που κατά προτίμηση έχουν αποκτηθεί κατά την άσκηση κατάλληλης σχετικής πρακτικής εμπειρίας.

(γ) αν ο τομέας απασχόλησης απαιτεί έρευνα και θεωρητική ανάλυση, π.χ. για μια ηλεκτρολογική ειδικότητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κάποια υποδομή σχετικά με μεθόδους έρευνας (UNESCO-ILO, 2002).

Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΤΕΕ, μεταξύ άλλων προτείνεται ότι πρέπει να εξοικειωθούν με το εργασιακό περιβάλλον όπου ενδεχόμενα θα ενταχθούν οι μαθητές τους, καθώς και ότι πρέπει να καταστούν ικανοί να προσφέρουν εξ αποστάσεως και εξατομικευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση (ό.π., σ. 44).

Σχετικά με το έλλειμμα επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ΤΕΕ, στην περίπτωση που οι τοπικές συνθήκες δεν επιτρέπουν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν αυθεντική επαγγελματική εμπειρία, τότε προτείνεται στους φορείς επιμόρφωσης να διαμορφώσουν ειδικούς χώρους προσομοίωσης του εργασιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών (ό.π., σ. 45).

Τέλος, προτείνονται οι εξής συνιστώσες προγράμματος σπουδών για εισαγωγική και συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΤΕΕ (ό.π', σ. 46):

- (1) Γενική και Ειδική Θεωρία της μάθησης.
- (2) Εκπαιδευτική ψυχολογία και Κοινωνιολογία.

- (3) Διαχείριση της τάξης, Ειδική Διδακτική και Αξιολόγηση μαθητών.
- (4) Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, Διδακτικά Μέσα και Νέες Τεχνολογίες.
- (5) Ανάπτυξη διδακτικών μέσων (συμβατικών και ψηφιακών).
- (6) Αυθεντικές πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας.
- (7) Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός μαθητών.
- (8) Οργάνωση, διαχείριση και προληπτική συντήρηση εργαστηριακών χώρων.
- (9) Κανονισμοί ασφαλείας στο εργαστήριο και στο χώρο εργασίας.

2. ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΕ

2.1 Η πολιτική της Ε.Ε. για την εκπαίδευση και κατάρτιση

Η πολιτική της Ε.Ε. για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί έναν από τους κεντρικούς άξονες της γενικότερης πολιτικής για την ανάπτυξη και την απασχόληση που καθορίστηκε στην ατζέντα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας τον Μάρτιο του 2000. Το Συμβούλιο διαπίστωσε ότι η Ε.Ε. βρίσκεται αντιμέτωπη με μια νέα κατάσταση η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση.

Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων και απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας. Τέθηκε ένας νέος στρατηγικός στόχος μέχρι το 2010: «Η Ε.Ε. να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

Το Ευρωπαϊκό συμβούλιο της Βαρκελώνης, το Μάρτιο του 2002, ενέκρινε σχέδιο για την επίτευξη αυτού του κεντρικού στρατηγικού στόχου, το οποίο θέτει επιμέρους στόχους, συγκεντρώνει πόρους και ακολουθεί συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Στο επίκεντρο βρίσκεται «η μάθηση με στόχο την απασχόληση», η οποία επιτυγχάνεται με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Υιοθετήθηκε ένα πρόγραμμα-πλαίσιο με τον τίτλο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» που περιλαμβάνει τρεις βασικούς άξονες - στόχους για την πολιτική της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης:

Στρατηγικός στόχος 1: Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.

Στρατηγικός στόχος 2: Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Στρατηγικός στόχος 3: Συστήματα κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο.

Οι στόχοι αυτοί εξειδικεύονται σε 13 επιμέρους στόχους. Ένας από τους επιμέρους στόχους του 1ου άξονα (στόχος 1.1.) είναι η «Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών».

Στο λεπτομερές πρόγραμμα υλοποίησης των στόχων (C142-7/2002), αναφέρονται τα εξής κεντρικά ζητήματα σε σχέση με το στόχο αυτό:

1. Να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης.
2. Να παρασχεθούν οι προϋποθέσεις για επαρκή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, μεταξύ άλλων μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης στην προοπτική της δια βίου μάθησης.
3. Να εξασφαλιστεί η επάρκεια ατόμων τα οποία θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία, σε όλα τα αντικείμενα και τα επίπεδα και να γίνουν προβλέψεις για τις μακροπρόθεσμες ανάγκες του κλάδου φροντίζοντας να καταστεί ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή.
4. Προσέλκυση ατόμων που έχουν επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, για να εργασθούν ως εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές.

Στο πλαίσιο αυτό έχουν προταθεί διάφοροι δείκτες που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της προόδου των κρατών στην πορεία για την επίτευξη των στόχων, μεταξύ των οποίων είναι η εξέλιξη του αριθμού των εκπαιδευτικών / εκπαιδευτών που υποβάλλουν αιτήσεις για προγράμματα επιμόρφωσης, καθώς και το ποσοστό των εκπαιδευτικών / εκπαιδευτών που συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Ε.Ε. δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών. Σε μεταγενέστερες εκθέσεις σχετικά με την πρόοδο που έχει επιτευχθεί ως προς τους στόχους της Λισαβόνας (Συμβούλιο του Νοεμβρίου 2006) δηλώνεται ότι «το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών καθοδήγησης και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας» και ότι «οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα».

Σε άλλα κείμενα (COM 392/2007) επισημαίνεται ότι «η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού είναι άμεσα συναρτημένη με το μαθησιακό επίπεδο των διδασκόμενων και αυτό αντιπροσωπεύει τον σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις (η επίδρασή του είναι κατά πολύ ισχυρότερη από την επίδραση της οργάνωσης, της διοίκησης ή της οικονομικής κατάστασης στο σχολείο). Επιπλέον σε πολλές μελέτες διαπιστώθηκε μια θετική σχέση ανάμεσα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών».

Σημαντικό χαρακτηριστικό του πλαισίου πολιτικής της Ε.Ε. είναι η *ανοικτή μέθοδος συντονισμού*. Πρόκειται για μια διαδικασία κατάθεσης απολογισμών κατά χρονικές περιόδους, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση δεικτών για την παρακολούθηση των εξελίξεων, την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών καθώς και την αξιολόγηση – από ομότιμους – των δράσεων που εφαρμόζονται στα κράτη μέλη. Εισάγει ένα στοιχείο ανταγωνισμού μεταξύ των κρατών μελών, όσον αφορά την πολιτική και την πρακτική, στις διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρακινώντας έτσι το κάθε κράτος μέλος να αναλάβει δράσεις στους τομείς όπου καθυστερεί σε σχέση με τα υπόλοιπα.

Η πολιτική σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ε. Ε. είναι στενά συνδεδεμένη με άλλους βασικούς τομείς της ευρωπαϊκής πολιτικής και συγκεκριμένα:

- Με την κοινωνική πολιτική η οποία δίνει έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως διεξόδων από τη φτώχεια και ως βασικών παραγόντων κοινωνικής ένταξης
- Με την πολιτική καινοτομίας, η οποία δίνει έμφαση στην εξασφάλιση του ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους νέους να αποκτήσουν πνεύμα επιχειρηματικότητας και καινοτομίας (COM 502/2006)
- Με την πολιτική έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας των επιστημών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες στην Ε.Ε. (Στην έκθεση μιας επιτροπής υψηλού επιπέδου υπό την προεδρία του ευρωβουλευτή Michel Rocard ζητείται η εισαγωγή μιας νέας προσέγγισης στην επιστημονική εκπαίδευση, η οποία διαφέρει ριζικά από τις παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους) (Rocard M., 2007)
- Με την επιχειρηματική πολιτική (COM 33/2006), η οποία δίνει έμφαση στην ανάγκη να προωθήσουν οι δημόσιες αρχές των κρατών – μελών την εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα μέσω της αρχικής κατάρτισης και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (COM 33/2006),.
- Με το νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία που προωθεί την αξία εκμάθησης των ξένων γλωσσών (COM 596/2005).
- Με την οδηγία 2005/36/EK σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων.

2.2 Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και τα απαιτούμενα προσόντα

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στις νέες συνθήκες, στα κείμενα της Ε.Ε. επισημαίνεται ότι οι αλλαγές στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πεδίο θέτουν νέες απαιτήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (COM392/2007). Εκτός από τη διδασκαλία των

βασικών γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται, όλο και περισσότερο, να βοηθήσουν τους νέους να μαθαίνουν με αυτόνομο τρόπο, να αποκτήσουν δηλαδή βασικές μαθησιακές δεξιότητες, παρά να απομνημονεύουν πληροφορίες. Καλούνται επίσης να αναπτύξουν πιο συνεργατικές και εποικοδομητικές διδακτικές προσεγγίσεις, που αναδεικνύουν το διαμεσολαβητικό και υποστηρικτικό ρόλο τους στη μάθηση και αντικαθιστούν την από καθέδρας διδασκαλία. Η μεταβολή των ρόλων οφείλεται κυρίως σε τρεις νέες εξελίξεις: την εμφάνιση των «οργανισμών της μάθησης», την αυξανόμενη σημασία των ικανοτήτων και της μη τυπικής μάθησης και την επίδραση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας (Cedefop, 2003).

Ο «οργανισμός της μάθησης» είναι μια επιχείρηση που κινητοποιεί όλο το διαθέσιμο δυναμικό της για την αύξηση της συνολικής και της ατομικής απόδοσης. Αυτό το επιτυγχάνει με τον συνεχή έλεγχο των τρόπων εκτέλεσης των διαφόρων εργασιών και διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον που ευνοεί τη μάθηση. Το περιεχόμενο της εργασίας γίνεται ταυτόχρονα και περιεχόμενο της μάθησης. Η εφαρμογή μορφών μάθησης που έχουν ενσωματωθεί στην εργασία και χαρακτηρίζονται από αυτο-οργάνωση, συμβάλλει στη διατήρηση μιας συνεχούς πορείας βελτίωσης στην επιχείρηση και συνδέεται με οικονομικούς στόχους, όπως η αναδιάρθρωση των επιχειρήσεων. Τα καθήκοντα του εκπαιδευτή σε έναν «οργανισμό μάθησης» αφορούν κυρίως το συντονισμό. Έτσι ο εκπαιδευτής, εκτός από τα συνήθη διδακτικά του καθήκοντά, αναλαμβάνει τη διεύθυνση της ομάδας, την εκπροσώπησή της, τη διαχείριση προγραμμάτων, την αξιολόγηση της ποιότητας, κλπ.

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και η εξάπλωση των νέων προτύπων εργασίας έφεραν στο προσκήνιο τις νέες διατομεακές βασικές και γενικές ικανότητες (basic and generic skills ή key/core competences), βάσει των οποίων τα ευρωπαϊκά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τα προγράμματα των σπουδών τους. Σύμφωνα με τη σχετική Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (L 194/10/2006), οι βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση είναι:

- (10) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
- (11) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.
- (12) Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και τεχνολογία.
- (13) Ψηφιακή ικανότητα.
- (14) Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn).
- (15) Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.
- (16) Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα.

(17) Πολιτιστική συνείδηση και έκφραση.

Η έμφαση που δίνεται στην καλλιέργεια των βασικών ή γενικών ικανοτήτων, δρομολογεί καινοτομίες στις διδακτικές μεθόδους, οι οποίες επικεντρώνονται στην αυτόνομη μάθηση και στην ανάπτυξη ικανοτήτων μέσω της επίλυσης προβλημάτων, στηρίζονται δε σε μια πιο ενεργό και εξατομικευμένη παιδαγωγική προσέγγιση σε αντίθεση με την παραδοσιακή εκπαιδευτική μέθοδο (παραδοσιακή διδασκαλία σε τάξη ή απλή αναπαραγωγή συμπεριφορών στο χώρο εργασίας) (Cedefop, 2003).

Οι αλλαγές αυτές απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνον την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και τη συνεχή ανάπτυξη και ανανέωση αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων. Καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να διευρύνουν τα όρια των επαγγελματικών τους γνώσεων μέσω της υιοθέτησης αναστοχαστικών πρακτικών, της έρευνας και της προσήλωσης στη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη, από την αρχή μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους.

Οι νέες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όχι μόνον γεννούν την ανάγκη για ανάπτυξη νέου μαθησιακού περιβάλλοντος και νέων μεθόδων διδασκαλίας, αλλά απαιτούν επίσης υψηλό βαθμό επαγγελματισμού. Καθώς τα σχολεία μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε αυτόνομα και ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη όσον αφορά τόσο το περιεχόμενο, την οργάνωση και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Η επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών επιτυγχάνεται κυρίως με την ενίσχυση των παιδαγωγικών τους γνώσεων, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης κατάρτισης / υποστήριξης προς τους εκπαιδευόμενους. Η προσέγγιση αυτή οδηγεί βαθμιαία στην ευθυγράμμιση του ρόλου των εκπαιδευτών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με το ρόλο των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (Cedefop, 2003).

Ένα από τα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπισθούν, για παράδειγμα, είναι η υπερβολική εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στη χρήση έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. εγχειριδίων), υλικού δηλαδή που έχει παραχθεί από άλλους. Το παράδοξο σε αυτή την υπερβολική προσκόλληση στα βιβλία είναι ότι ο εκπαιδευτικός επιτρέπει σε κάποιον άλλο να αποφασίζει για το τι και το πώς θα το διδάξει. Επιπλέον σε πολλές χώρες οι εκπαιδευτικοί «διδάσκουν για τις εξετάσεις» και έτσι η διαδικασία της μάθησης περιορίζεται στην αναπαραγωγή γνώσεων, αντί να καλλιεργεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών. Στο πλαίσιο του νέου επαγγελματισμού τους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να κρίνουν και να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία επικεντρώνοντας τις ενέργειές τους στην ποιότητα της μάθησης (Synthesis Report, 2008) .

Στα κείμενα της Ε.Ε. (COM 392/2007) επισημαίνεται ότι οι προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι, κατ' ουσίαν, κοινές σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Είναι δυνατή επομένως μια κοινή ανάλυση των ζητημάτων και μια κοινή θεώρηση των ειδικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τους εκπαιδευτικούς. Περιγράφεται μια θεώρηση του επαγγέλματος του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού η οποία έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Είναι ένα επάγγελμα με *υψηλά προσόντα*: όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Όσοι εργάζονται στον τομέα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης έχουν υψηλά προσόντα στον επαγγελματικό τους κλάδο και κατάλληλα παιδαγωγικά προσόντα). Κάθε εκπαιδευτικός έχει εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου του, καλή γνώση παιδαγωγικής, τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να καθοδηγεί και να στηρίζει τους εκπαιδευομένους, καθώς και κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της παιδείας.
- Είναι ένα επάγγελμα *δια βίου μάθησης*: οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται ώστε να συνεχίσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Τόσο οι ίδιοι όσο και οι εργοδότες τους αναγνωρίζουν τη σημασία της απόκτησης νέων γνώσεων και είναι σε θέση να καινοτομούν και να εισάγουν νέα στοιχεία στην εργασία τους.
- Είναι ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από *κινητικότητα*: η κινητικότητα αποτελεί κεντρική συνιστώσα των προγραμμάτων αρχικής και συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εργαστούν ή να σπουδάσουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για σκοπούς επαγγελματικής εξέλιξης.
- Είναι ένα επάγγελμα που βασίζεται στη *σύμπραξη*: τα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών οργανώνουν τις εργασίες τους συνεργαζόμενα, στο πλαίσιο συμπράξεων, με σχολεία, τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα, παρόχους κατάρτισης βασισμένης στην εργασία και άλλους ενδιαφερομένους.

Σύμφωνα με αυτές τις αρχές προτείνονται οι ακόλουθες πολιτικές ενέργειες προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Αναφορικά με τη δια βίου μάθηση

Η αρχική κατάρτιση δεν μπορεί να παράσχει στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η κατάρτιση και η επαγγελματική εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού πρέπει να ιδωθούν ως ένα δια βίου καθήκον, και να διαρθρωθούν και να εφοδιαστούν με πόρους ανάλογα.

Η πρόβλεψη για την κατάρτιση και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα είναι πιο αποτελεσματική αν συντονιστεί ως ένα συνεκτικό σύστημα σε εθνικό επίπεδο και χρηματοδοτηθεί επαρκώς. Η ιδανική προσέγγιση είναι η δημιουργία ενός αδιάσπαστου συνόλου που προβλέπει την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την είσοδό τους στο επάγγελμα, καθώς και τη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, το οποίο περιλαμβάνει ευκαιρίες τυπικής, άτυπης και μη τυπικής κατάρτισης. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί:

- Συμμετέχουν σε αποτελεσματικά προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία έτη άσκησης του επαγγέλματός τους.
- Έχουν πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς ή άλλους αρμόδιους επαγγελματίες καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.
- Συμμετέχουν σε ετήσιες συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος ανάπτυξης του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται.

Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πιστεύει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν εάν:

- Ενθαρρυνθούν, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τυπικά, άτυπα και μη τυπικά μέσα, και εάν επιτύχουν την αναγνώριση της σχετικής τυπικής και μη τυπικής κατάρτισής τους.
- Έχουν πρόσβαση σε άλλες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, όπως ανταλλαγές και τοποθετήσεις (είτε χρηματοδοτούνται, είτε όχι, μέσω του προγράμματος για τη δια βίου μάθηση).
- Έχουν τη δυνατότητα και το χρόνο να μελετούν για την απόκτηση περαιτέρω προσόντων και εάν συμμετέχουν σε μελέτες και έρευνες που διενεργούνται στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ενθαρρυνθεί η σύσταση δημιουργικών συμπράξεων μεταξύ των σχολείων (τα οποία πρέπει να εξελιχθούν σε «κοινότητες μάθησης»), του κόσμου της εργασίας, ανώτερων εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων, για τη στήριξη δράσεων κατάρτισης υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικών πρακτικών, καθώς και για τη δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

Αναφορικά με τις απαιτούμενες δεξιότητες των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών ώστε να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία και στον κόσμο της εργασίας. Σε κάθε σημείο της σταδιοδρομίας τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν, ή να μπορούν

να αποκτήσουν, το πλήρες φάσμα των ειδικών γνώσεων, αντιλήψεων και παιδαγωγικών δεξιοτήτων που χρειάζονται, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους νέους να αξιοποιήσουν το πλήρες δυναμικό τους. Ειδικότερα, χρειάζονται τις απαιτούμενες δεξιότητες προκειμένου:

- Να προσδιορίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μεμονωμένου εκπαιδευόμενου και να ανταποκριθούν σε αυτές εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας.
- Να στηρίξουν την ανάπτυξη της πλήρους και δια βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων.
- Να βοηθήσουν τους νέους να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαριθμούνται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες (L 194-10/2006)
- Να εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, κατανοώντας την αξία της διαφορετικότητας και επιδεικνύοντας σεβασμό για τη διαφορά· και
- Να εργάζονται σε στενή συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Λόγω των αυξανόμενων απαιτήσεων όσον αφορά τους επικεφαλής σχολείων και της δυσκολίας, που παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις, στην εξεύρεση κατάλληλου προσωπικού για τη στελέχωση των διευθυντικών θέσεων, θα ήταν επίσης καλό να έχουν οι εκπαιδευτικοί επαρκείς ευκαιρίες να αποκτήσουν, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν ηγετικές δεξιότητες.

Αναφορικά με τις αναστοχαστικές πρακτικές και την έρευνα

Αποστολή των εκπαιδευτικών είναι να βοηθούν τους νέους να χαράξουν με υπευθυνότητα το μαθησιακό «χάρτη» της ζωής τους. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβουν και την ευθύνη του δικού τους μαθησιακού «χάρτη». Επιπλέον, όπως τα μέλη άλλων επαγγελματικών ομάδων, οι εκπαιδευτικοί έχουν προσωπική ευθύνη για την ανάπτυξη νέων γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στο πλαίσιο της αυτόνομης δια βίου μάθησης, η επαγγελματική τους εξέλιξη σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί:

- Αναπτύσσουν, συνεχώς και με συστηματικό τρόπο, τον προβληματισμό τους αναφορικά με τη διδακτική πρακτική τους.
- Διεξάγουν έρευνες σχετικές με το εκπαιδευτικό τους έργο.
- Ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα αποτελέσματα της διδακτικής και της ακαδημαϊκής έρευνας.
- Αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και τις τροποποιούν ανάλογα.
- Αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης.

Θα πρέπει επομένως να εξασφαλιστούν τα κίνητρα, οι πόροι και τα συστήματα υποστήριξης που απαιτούνται για την επίτευξη των ανωτέρω.

Αναφορικά με τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών

Η περιπλοκότητα των απαιτήσεων για τους εκπαιδευτικούς, το πεδίο γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν και η ανάγκη να έχουν επαρκή πρακτική πείρα διδασκαλίας στην τάξη -ως μέρος της αρχικής τους κατάρτισης- υπαγορεύουν την αναβάθμιση των προγραμμάτων μαθημάτων αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Σε 18 κράτη μέλη τα προγράμματα μαθημάτων αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαρκούν τουλάχιστον πέντε έτη και καταλήγουν στην απόκτηση διπλώματος πανεπιστημιακού επιπέδου (ISCED 5A).

Για να εξασφαλιστεί ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαθέτει επαρκή ικανότητα για να εγγυηθεί την απαιτούμενη ποσότητα και ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αφενός, και να προωθηθεί ο επαγγελματισμός της διδασκαλίας, αφετέρου, θα πρέπει να δημιουργηθούν προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο μάστερ και διδακτορικού (πέραν του επιπέδου του πρώτου πτυχίου).

Θα πρέπει ακόμη να ενισχυθούν οι δεσμοί μεταξύ των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, των διδασκόντων εκπαιδευτικών, του κόσμου της εργασίας και άλλων παραγόντων. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αποτελεσματικών συμπράξεων με τα σχολεία και άλλους ενδιαφερομένους, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι τα προγράμματά τους για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών βασίζονται σε συγκεκριμένα στοιχεία και σε κατάλληλη πείρα διδασκαλίας στην τάξη.

Οι αρμόδιοι για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (και για την κατάρτιση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών) θα πρέπει να έχουν πρακτική πείρα διδασκαλίας στην τάξη και να έχουν επιτύχει πολύ υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων, αντιλήψεων και ικανοτήτων που απαιτούνται για τους εκπαιδευτικούς.

2.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ε.Ε.

2.3.1 Γενικά

Τα συστήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα κράτη της Ε.Ε. δεν διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό την υποδομή για την αντιμετώπιση των νέων απαιτήσεων. Στην πρόσφατη μελέτη του ΟΟΣΑ (Teachers Matter, 2005), σχεδόν όλες οι χώρες αναφέρουν ελλείψεις στις διδακτικές δεξιότητες σε συνδυασμό με δυσκολίες στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι ελλείψεις σχετίζονται με την αδυναμία αντιμετώπισης

των νέων εξελίξεων στην εκπαίδευση (όπως μεταξύ άλλων η εξατομικευμένη μάθηση, η προετοιμασία των μαθητών για αυτόνομη μάθηση, η διαχείριση ετερογενών σχολικών τάξεων, η προετοιμασία των εκπαιδευόμενων για την αξιοποίηση των ΤΠΕ κ.ο.κ.).

Σε αρκετά κράτη μέλη παρατηρείται έλλειψη συστηματικού συντονισμού μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, έλλειψη συνεκτικότητας και συνέχειας, ιδίως μεταξύ της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ενός εκπαιδευτικού και της εισαγωγικής του κατάρτισης, της ενδοϋπηρεσιακής του επιμόρφωσης και της επαγγελματικής του εξέλιξης. Συχνά δε, οι διαδικασίες αυτές δεν συνδέονται με την ανάπτυξη και βελτίωση των σχολείων ούτε με την εκπαιδευτική έρευνα. Τα κίνητρα που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου είναι ανεπαρκή. Οι επενδύσεις στη συνεχή κατάρτιση και ανάπτυξη του διδακτικού δυναμικού κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ οι διαθέσιμες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες (COM 392/2007).

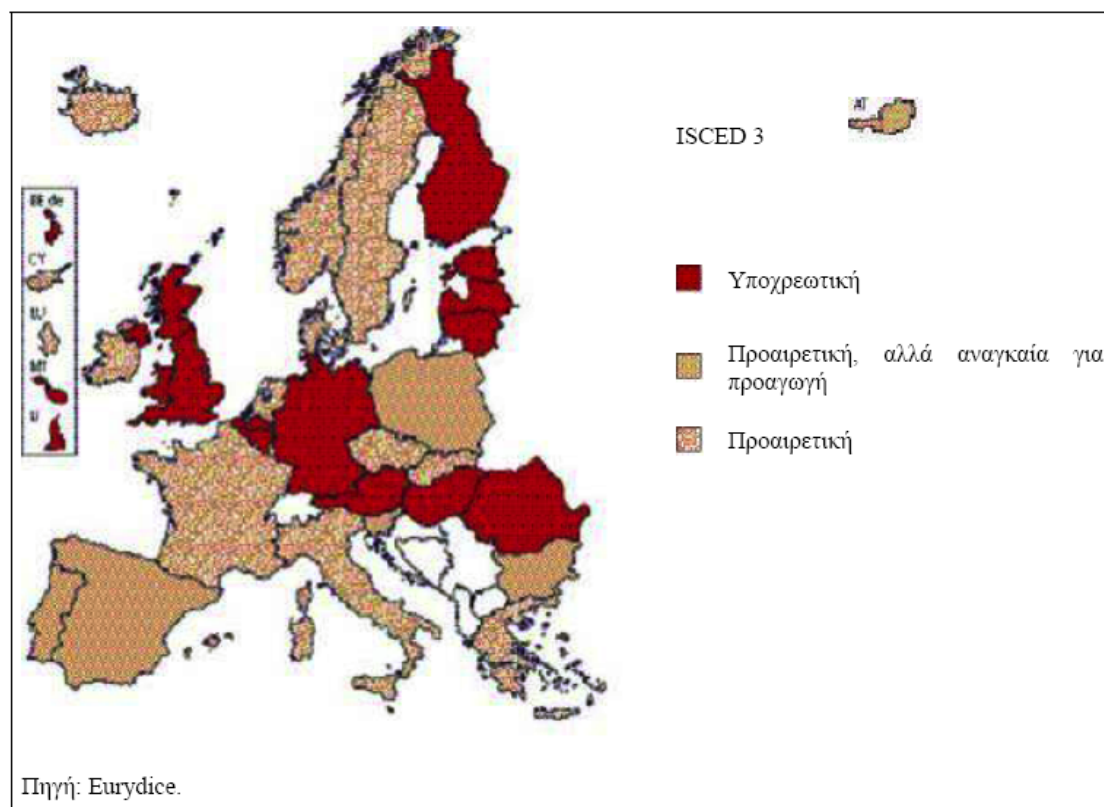
Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (επιμόρφωση) είναι υποχρεωτική σε 15 ευρωπαϊκές χώρες και περιφέρειες (Eurydice, 2005). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν υποχρεούνται άμεσα να συμμετέχουν σε όλες τις χώρες και τυχόν παράλειψή της δεν επισύρει, απαραίτητα, κυρώσεις. Επιπλέον, το γεγονός ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι ενίοτε υποχρεωτική δεν σημαίνει ότι τα ποσοστά συμμετοχής είναι υψηλά. Οι εκπαιδευτικοί όμως μπορούν να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες που υπάγονται στα πλαίσια της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης σε εντελώς εθελοντική βάση.

Στην Ισπανία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Σλοβενία και τη Βουλγαρία, η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση είναι προαιρετική, αλλά είναι σαφώς συνυφασμένη με την ανέλιξη της σταδιοδρομίας και την αύξηση του μισθού. Στην Ισπανία, οι εκπαιδευτικοί που εγγράφονται για κατάρτιση συγκεκριμένης διάρκειας δικαιούνται πριμ στο μισθό τους. Σε άλλες τέσσερις χώρες, η συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης μοριοδοτείται, κάτι που προσμετράται για σκοπούς προαγωγής. Στην Ελλάδα, η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση είναι υποχρεωτική για τους νεοεναχθέντες στο εκπαιδευτικό επάγγελμα. Μολονότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι προαιρετική στη Γαλλία, το σώμα των επιθεωρητών και ο διευθυντής του σχολείου που αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να λάβουν υπόψη τους τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα εν λόγω προγράμματα. Αυτή η αξιολόγηση επηρεάζει τις προοπτικές της σταδιοδρομίας τους και είναι δυνατόν να επισπεύσει την προαγωγή τους. Μερικές φορές, η κατάρτιση συστήνεται 'έντονα' στην περίπτωση εκπαιδευτικών που τεκμηριωμένα αντιμετωπίζουν επαγγελματικά προβλήματα.

Ο ακόλουθος Πίνακας 2.1 δείχνει τις χώρες στις οποίες η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι υποχρεωτική ή προαιρετική.

Πίνακας 2.1

Κατάσταση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια, κατώτερη και ανώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03



Διάρκεια της ελάχιστης υποχρεωτικής επιμόρφωσης

Η ελάχιστη διάρκεια της υποχρεωτικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ποικίλλει σε σημαντικό βαθμό από χώρα σε χώρα. Σε κανένα κράτος-μέλος η ελάχιστη διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης δεν υπερβαίνει τις πέντε ημέρες κατ' έτος, ενώ στην πλειονότητα των κρατών μελών υποχρεωτικές είναι μόνο τρεις ημέρες επιμόρφωσης το έτος. Όσον αφορά τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς, το ήμισυ μόλις των ευρωπαϊκών χωρών παρέχει συστηματική υποστήριξη (π.χ. εισαγωγική κατάρτιση, επιμόρφωση, καθοδήγηση) στα πρώτα έτη της σταδιοδρομίας τους. Συγκεκριμένα πλαίσια συνδρομής των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους υπάρχουν μόνο στο ένα τρίτο των χωρών.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) αποτυπώνεται η ελάχιστη ετήσια διάθεση χρόνου για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ανά χώρα:

Πίνακας 2.2 Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Ελάχιστη ετήσια διάθεση χρόνου (σε ώρες) για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στην πρωτοβάθμια, κατώτερη και ανώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03															
Χώρες με υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση →	BE fr	BE de	BE nl	DE	EE	LV	LT	HU	MT	AT	FI	UK EN G WL S NIR	UK SC T	LI	RO
Πρωτοβάθμια	2 1	21	14		32	12	18	17	21	15	18		35		19
Δευτεροβάθμια (Κατώτερη)	2 1	21	21	•	32	12	18	17	21	15	18	•	35	v	19
Δευτεροβάθμια (Ανώτερη)	2 1	21	21		32	12	18	17	21	v	18		35		19
Χώρες όπου η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν είναι υποχρεωτική →	CZ, DK, EL, ES, FR, IE, IT, CY, LU, NL, PL, PT, SI, SK, SE, IS, NO, BG.														
<ul style="list-style-type: none"> • Η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης δεν είναι σταθερή. 															

Πηγή: Eurydice

Πρόσθετες παρατηρήσεις::

Βέλγιο: Τρεις ημέρες το χρόνο.

Γερμανία: Η διάρκεια της υποχρεωτικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ποικίλλει από κρατίδιο σε κρατίδιο.

Εσθονία: 160 ώρες σε διάστημα πέντε ετών.

Λιθουανία: 15 ημέρες (90 ώρες) καταναμημένες σε διάστημα πέντε ετών

Λετονία: Οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές έχουν θεσπίσει ελάχιστο χρόνο 36 ωρών σε διάστημα τριών ετών.

Ουγγαρία: Κάθε επτά έτη, είναι υποχρεωτικές 60 -120 ώρες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Μάλτα: Τρεις ημέρες ανά έτος στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Από το 2001/02 καθιερώθηκαν τρεις ετήσιες δίωρες συνεδριάσεις μετά το σχολείο.

Κάτω Χώρες: Το 10 % των ετήσιων ωρών εργασίας του εκπαιδευτικού πρέπει να δαπανώνται για την επαγγελματική ανάπτυξη. Πρόκειται για επίσημα προβλεπόμενη ποσότητα χρόνου την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεκδικήσουν.

Φινλανδία: Τρεις ημέρες ανά έτος από έξι ώρες κάθε μέρα.

Ηνωμένο Βασίλειο (ENG/WLS/NIR): Πέντε ημέρες κάθε σχολικής χρονιάς, αν δεν χρησιμοποιούνται για άλλες σχολικές συνεδριάσεις, διατίθενται για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Επιπλέον, η συμμετοχή σε διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης αποτελεί ουσιαστική πτυχή των επαγγελματικών καθηκόντων.

Σκωτία: Προβλέπονται τουλάχιστον πέντε ημέρες για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να αφιερώνουν 50 ώρες ανά έτος σε προγραμματισμένες δραστηριότητες, μέρος των οποίων μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

Ρουμανία: 95 ώρες κάθε πέντε έτη. Εξαιρούνται οι εκπαιδευτικοί που αποκτούν επαγγελματικούς τίτλους κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου.

2.3.2 Η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανά χώρα

Υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία, μεταξύ των χωρών της Ε.Ε., όσον αφορά τις αρχές που είναι επιφορτισμένες με το έργο της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, τους φορείς που αναλαμβάνουν την εκτέλεση των προγραμμάτων, τις μορφές που παίρνουν οι επιμορφωτικές δραστηριότητες, το περιεχόμενό τους, κλπ. Οι διαφορές αυτές οφείλονται στις μεγάλες διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα συστήματα αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της κάθε χώρας, οι οποίες, με τη σειρά τους, είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών της κάθε χώρας (συγκεντρωτικά ή ομοσπονδιακά / αποκεντρωμένα συστήματα δημόσιας διοίκησης και πολιτικής εκπροσώπησης, διαφορετικός βαθμός εμπλοκής των κοινωνικών εταίρων στη διαμόρφωση πολιτικών, διαφορές όσον αφορά τους κλάδους που ηγούνται της οικονομίας, διαφορές στη νοοτροπία των πολιτών σε σχέση με το κοινωνικό κύρος της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης, κ.ά.).

Στη συνέχεια παρατίθενται συνοπτικά μερικά βασικά χαρακτηριστικά των συστημάτων οργάνωσης της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των καθηγητών της Τ.Ε.Ε. σε 12 κράτη - μέλη της Ε.Ε., επιλεγμένα με κριτήριο το μέγεθός τους και την αντιπροσώπευση των διαφορετικών οργανωτικών δομών.

2.3.2.1 ΓΑΛΛΙΑ

Η επιμόρφωση για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχεδιάζεται και οργανώνεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο διαμορφώνει τον εθνικό

εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μέσω της Διεύθυνσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Υποδιεύθυνση Καινοτομιών και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης). Το Υπουργείο παρέχει επιμόρφωση σε εθνικό επίπεδο, μέσω κυρίως σεμιναρίων που διεξάγονται τους θερινούς μήνες σε πανεπιστήμια και διαρκούν μερικές ημέρες.

Στόχος αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι, από τη μια πλευρά, η ανάπτυξη της σύνδεσης ανάμεσα στην έρευνα και την εκπαίδευση και από την άλλη, η ενίσχυση των σχέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το εξωτερικό του περιβάλλον, καθώς και η προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών σχεδίων. Κάθε χρόνο ανακοινώνεται ο σχετικός κατάλογος με το πρόγραμμα όλων των σχετικών σεμιναρίων.

Πρόσθετα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς παρέχονται από διάφορα εκπαιδευτικά σχήματα σε επίπεδο περιφέρειας. Αυτά τα προγράμματα σχεδιάζονται από τις περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές που έχουν συσταθεί για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των καθηγητών, (Missions Academique a la formation des personnels de l' Education – MAFPEN), που εδρεύουν σε κάθε Περιφέρεια. Οι φορείς που συμμετέχουν στα επιμορφωτικά αυτά σχήματα είναι:

- παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων,
- ερευνητικά εκπαιδευτικά κέντρα που υπάρχουν σε κάθε περιφέρεια (Centres Regionaux de Documentation Pedagogique – CRDP),
- άλλα πανεπιστημιακά τμήματα και ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, και
- σχολικές μονάδες.

Οι επιμορφωτές ανήκουν είτε στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ιδρυμάτων, είτε είναι επιθεωρητές, ερευνητές, άτομα από το χώρο της εργασίας, ή εκπαιδευτές με εξειδίκευση σε ένα θέμα.

Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιούνται και επιμορφωτικές δραστηριότητες που οργανώνονται με σκοπό να καλύψουν τις ανάγκες των ανώτερων στελεχών και γενικά του διοικητικού και τεχνικού προσωπικού των σχολικών μονάδων. Διοργανώνονται ακόμη, σε περιφερειακό επίπεδο, επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν τους καθηγητές της γεωργικής εκπαίδευσης,

Η συμμετοχή στην επιμόρφωση είναι γενικά προαιρετική. Ο υπαλληλικός κώδικας των δημοσίων υπαλλήλων προβλέπει όμως ότι σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί ο υπάλληλος να υποχρεωθεί να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, όταν το απαιτεί το συμφέρον της Υπηρεσίας.

Παράλληλα με το επίσημο σύστημα επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας, υπάρχει και ένα πλήθος φορέων (ιδιωτικών, ιδιωτικών μη κερδοσκοπικών, ημι-κρατικών και κρατικών) που δραστηριοποιείται στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, παρέχοντας

επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, ανοικτά για όλους τους εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς που εργάζονται, είτε στον ιδιωτικό είτε στο δημόσιο τομέα. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί φορείς και αντίστοιχες ενώσεις είναι:

- η Ένωση δημόσιων ιδρυμάτων παροχής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (GRETA),
- η Ένωση Κέντρων που δραστηριοποιούνται στην επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων (AFRA) (οι φορείς αυτοί εποπτεύονται από το Υπουργείο Εργασίας),
- το Εθνικό Κέντρο της εξ αποστάσεως μάθησης (CNED),
- το Εθνικό Ίδρυμα Τεχνών και Εμπορίου (CNAM),
- το εκπαιδευτικό ίδρυμα της καθολικής εκκλησίας (UNAPEC).
- εκπαιδευτικά κέντρα που δραστηριοποιούνται στην μαθητεία σε χώρους εργασίας (CFA – Centres de formation d' apprentis),
- εκπαιδευτικοί οργανισμοί μεγάλων ιδιωτικών και δημόσιων επιχειρήσεων,
- Εθνικές Επαγγελματικές Ενώσεις,
- Βιομηχανικά, Εμπορικά, Γεωτεχνικά και Βιοτεχνικά Επιμελητήρια σε τοπικό - περιφερειακό επίπεδο,
- εκπαιδευτικά κέντρα που έχουν ιδρυθεί από επιχειρήσεις ή από επαγγελματικές ομάδες,
- ιδιωτικά ιδρύματα παροχής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κ. ά.

2.3.2.2 ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Γερμανία καλύπτει δύο βασικά πεδία:

- Το πρώτο πεδίο είναι η κατ'εξοχήν ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που έχει σκοπό τη διατήρηση και ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, να εξασφαλίσει δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα απαιτούμενα για τη διδασκαλία και ότι τα σχολεία εκπληρώνουν τις απαιτήσεις που απορρέουν από την αποστολή τους.
- Το δεύτερο είναι η συμπληρωματική εκπαίδευση που έχει ως σκοπό να κάνει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να αναλάβουν διδακτικά καθήκοντα σε ένα ευρύτερο ή σε ένα πρόσθετο θεματικό πεδίο. Τους δίνει επίσης τη δυνατότητα να αποκτήσουν προσόντα για να διεκδικήσουν μια διαφορετική, ή ανώτερη, θέση μέσα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η κεντρική κυβέρνηση της Γερμανίας παρέχει μόνο το γενικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της επιμόρφωσης. Την ευθύνη για την οργάνωσή της έχουν οι εκπαιδευτικές αρχές του κάθε Ομόσπονδου κρατιδίου. Σε κάθε κρατίδιο υπάρχουν ένα ή περισσότερα κρατικά Ινστιτούτα τα οποία οργανώνουν σε κεντρικό επίπεδο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε μερικά κρατίδια τα Ινστιτούτα αυτά ονομάζονται Ακαδημίες. Σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο πραγματοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης από τις κατά τόπους εκπαιδευτικές αρχές που εποπτεύουν τα σχολεία.

Προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς προσφέρονται ακόμη, σε μικρότερο βαθμό, από μερικά εκπαιδευτικά κέντρα, κέντρα ψυχολογικής στήριξης των σχολείων, πανεπιστήμια, ιδρύματα που ανήκουν στην εκκλησία, κ. ά.

Τα σχολεία έχουν επίσης την αρμοδιότητα να παράσχουν *ενδοσχολική* επιμόρφωση για όλο ή για μέρος του εκπαιδευτικού τους προσωπικού. Για την επιμόρφωση αυτή συνεργάζονται ή υποστηρίζονται από τα Ινστιτούτα των κρατιδίων και τις περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές.

Το *ανοικτό* πανεπιστήμιο προσφέρει επίσης προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που καλύπτουν θέματα σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή (ιδίως τη συμπληρωματική) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Οι διάφοροι επιμορφωτικοί φορείς προσπαθούν συνεχώς να ανανεώσουν τις μεθόδους τους. Τα μοντέλα επιμόρφωσης διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη μεθοδολογία που ακολουθούν, ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη που χαρακτηρίζει τον φορέα παροχής της επιμόρφωσης. Οι τρεις κυριότερες προσεγγίσεις είναι:

- Το «μοντέλο του καθηγητή», που δίνει έμφαση στα παιδαγωγικά και τη διδακτική.
- Το «μοντέλο του μηχανικού (engineer)», που δίνει έμφαση στα επιστημονικο-τεχνικά θέματα, σε σχέση με τα παιδαγωγικά θέματα.
- Το «ολιστικό εργασιακό – γνωστικό μοντέλο», που προσπαθεί να συμπεριλάβει και να συνδυάσει, σε μια ενιαία θεώρηση, τη γνωστική κατανόηση της τεχνολογίας, την παραγωγική διαδικασία και τη διδακτική.

Η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική. Υπάρχουν όμως και προγράμματα που έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Αν τα σεμινάρια διεξάγονται κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίσουν άδεια από τον διευθυντή του σχολείου τους (η οποία συνήθως δίνεται). Στην περίπτωση αυτή αναπληρώνονται από τους συναδέλφους τους.

Η επιμόρφωση παίρνει συνήθως τη μορφή σεμιναρίων, υπάρχει όμως και επιμόρφωση που πραγματοποιείται μέσω ομάδων εργασίας, συναντήσεων των καθηγητών, εκπαιδευτικών ταξιδιών και με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ο ετήσιος ή ο εξαμηνιαίος προγραμματισμός των σεμιναρίων ανακοινώνονται εκ των προτέρων στους ενδιαφερόμενους. Τα περισσότερα σεμινάρια διεξάγονται συνήθως τις απογευματινές ώρες και μπορεί να διαρκέσουν αρκετές ημέρες. Τα σεμινάρια, που οργανώνονται από τις κεντρικές αρχές, διαρκούν συνήθως 2 με 5 ημέρες με πλήρη κάλυψη του ωρολογίου προγράμματος κάθε μέρας, μπορούν όμως να πραγματοποιούνται επί περισσότερες μέρες και να διεξάγονται τα απογεύματα, 1-2 φορές την εβδομάδα, με μειωμένο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων ενδιαφέρει ιδιαίτερα τη Γερμανία, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης στη χώρα, διενεργείται σύμφωνα με το δυϊκό σύστημα μαθητείας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών των επιχειρήσεων πραγματοποιείται υπό την εποπτεία ειδικού φορέα, του Γερμανικού Ινστιτούτου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Καταστρώνονται ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης, στα οποία συμμετέχουν οι ενδιαφερόμενες επιχειρήσεις και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί του ιδιωτικού τομέα.

2.3.2.3 ΔΑΝΙΑ

Το Υπουργείο Παιδείας έχει τη γενική ευθύνη για την οργάνωση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Υπουργείο ορίζει επιτροπές για κάθε αντικείμενο και σε συνεργασία με τις επαγγελματικές ενώσεις (την ένωση των καθηγητών της τεχνικής εκπαίδευσης - DTL ή την ένωση των καθηγητών της εμπορικής / επαγγελματικής εκπαίδευσης - HL) προσφέρει προγράμματα επιμόρφωσης, τόσο σε περιφερειακό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Διάφορα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν επίσης ενεργό ρόλο στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των καθηγητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Το συμβούλιο του κάθε σχολείου είναι υπεύθυνο για να εξασφαλίσει τις αναγκαίες δαπάνες από τις περιφερειακές αρχές, εγγράφοντάς τις στον ετήσιο προϋπολογισμό του. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, οι επιμορφούμενοι αντικαθίστανται από αναπληρωτές που πληρώνονται από το σχολείο ή από το Δήμο. Η συμμετοχή στην επιμόρφωση είναι προαιρετική και δεν έχει επίδραση στις αποδοχές ή την καριέρα των εκπαιδευτικών.

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει προσπάθεια για την αναδιοργάνωση και αποκέντρωση του συστήματος. Στη θέση της παραδοσιακής επιμόρφωσης που πραγματοποιείται με τη μορφή μαθημάτων, σεμιναρίων ή ημερίδων που απευθύνονται γενικά στους

εκπαιδευτικούς, προωθούνται προγράμματα με βάση τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας, η οποία θεωρείται ως «κοινότητα μάθησης». Σε αυτά τα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να συμμετέχουν και να επωφελούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρακολουθώντας ή συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι καθηγητές της σχολικής μονάδας.

Μια πρόσφατη εξέλιξη αφορά τα ιδρύματα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (τεχνικά κολέγια) τα οποία διαμορφώνουν μόνο τους πλέον τις προδιαγραφές των επιμορφωτικών προγραμμάτων τους, αναπτύσσουν τις δικές τους πολιτικές ανάπτυξης ανθρωπίνων πόρων, συμμετέχουν σε αναπτυξιακά προγράμματα σε διάφορα επίπεδα με σκοπό την άμεση ωφέλεια των τοπικών και περιφερειακών επιχειρήσεων και προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μια ανοικτή αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσονται νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως η αμφίδρομη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στο εξωτερικό, καθώς και πρότζεκτ που πραγματοποιούνται με τη συνεργασία τοπικών επιχειρήσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα δύο τρίτα των μαθητών στην επαγγελματική εκπαίδευση της Δανίας παρακολουθούν προγράμματα με πρακτική άσκηση στις επιχειρήσεις.

Οι νέες τάσεις ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών για την απόκτηση επαγγελματικών προσόντων, καθώς η εκπαίδευση / κατάρτιση καθοδηγείται όλο και περισσότερο από τη ζήτηση. Επιπλέον τα τεχνικά κολέγια επιδιώκουν να επεκτείνουν το πεδίο των δραστηριοτήτων τους, προσφέροντας στις επιχειρήσεις της περιοχής τους, συμβουλευτικές υπηρεσίες, προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης και μελέτες για τις απαιτούμενες δεξιότητες των εργαζομένων και γενικότερα αναπτύσσουν τους δεσμούς τους με τον κόσμο των επιχειρήσεων.

Στο πλαίσιο αυτό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται πλέον ως μέρος μιας γενικότερης στρατηγικής η οποία υπηρετεί τόσο την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως άτομο, όσο και τη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού οργανισμού ως σύνολο.

Ένα αδύνατο σημείο της πολιτικής της αποκέντρωσης είναι τα προγράμματα επιμόρφωσης που έχουν ως αντικείμενο τη διδακτική συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων ανά ειδικότητα. Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, ενθαρρύνονται οι συνεργασίες και συμπράξεις μεταξύ καθηγητών, από διαφορετικά σχολεία, που διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο (π.χ. ξυλουργική) για την εκπόνηση προγραμμάτων, εκπαιδευτικού υλικού, κλπ.

2.3.2.4 ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ

Δεν υπάρχει ειδική αρχή που να είναι υπεύθυνη για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των καθηγητών σε εθνικό επίπεδο. Οι αρμοδιότητες μοιράζονται μεταξύ του Υπουργείου

Παιδείας (με τις αντίστοιχες κεντρικές Διευθύνσεις στην Αγγλία και Ουαλία), τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (Local Education Authorities – LEAs), τα σχολικά συμβούλια, τους Διευθυντές των σχολείων και τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς. Πιο αποφασιστικό ρόλο στην επιμόρφωση για την περιοχή της Σκωτίας διαδραματίζει το Σκωτικό Γραφείο Εκπαίδευσης.

Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία φορέων που προσφέρουν επιμορφωτικές δραστηριότητες στους εκπαιδευτικούς, λόγω του καθεστώτος της ελεύθερης αγοράς που επικρατεί και στις υπηρεσίες εκπαίδευσης αλλά και της έλλειψης κεντρικών ρυθμίσεων: οι ίδιες σχολικές μονάδες, επιμορφωτικά κέντρα που διαχειρίζονται τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, ιδιωτικά ιδρύματα παροχής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κλπ., ενώ στη Σκωτία μεγάλο μέρος της επιμόρφωσης πραγματοποιείται μέσω κρατικών φορέων όπως ο SFEU (Scottish Further Education Unit) και ο SCET (Scottish Council for Educational Technology).

Η διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων στην πράξη δεν υπερβαίνει τις 5 μέρες ανά σχολικό έτος.

Η συμμετοχή στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (INSET – in service training) είναι επαγγελματικό καθήκον για τους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση είναι μέρος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού κάθε σχολείου, όπου εκτιμώνται οι ανάγκες του προσωπικού, τίθενται στόχοι και προσδιορίζονται οι τρόποι επίτευξής τους. Η πρόσβαση στην επιμόρφωση εξαρτάται από τη φύση των δραστηριοτήτων: σε κάποιες περιπτώσεις οι επιμορφωτικές δραστηριότητες αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (ολιστική προσέγγιση), ενώ σε άλλες περιπτώσεις η επιμόρφωση αφορά εκπαιδευτικούς συγκεκριμένης ειδικότητας και αφορά εξειδικευμένα αντικείμενα. Η έμφαση που δίνεται στα τελευταία χρόνια στην ανάγκη ενίσχυσης του κάθε ατόμου να αναπτύξει τις βασικές - γενικές ικανότητες (core skills), καθώς και η αυξημένο ενδιαφέρον εκ μέρους των σύγχρονων επιχειρήσεων για αξιοποίηση και ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων τους, δημιούργησε νέες απαιτήσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Μια σημαντική συνέπεια είναι η ανάγκη βελτίωσης των διαπροσωπικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού, που έχουν σχέση με την προετοιμασία των ατόμων για τον κόσμο των επιχειρήσεων. Πολλοί εκπαιδευτικοί βρίσκουν ότι αυτή η «συμπεριφορική» εκπαίδευση είναι πιο απαιτητική και δημιουργεί μεγαλύτερο άγχος στους καθηγητές σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαίδευση σε γνωστικά αντικείμενα και σε τεχνικές δεξιότητες. Απαιτεί ακόμη τη διευρυμένη συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης καθώς δεν μπορεί να καλυφθεί επαρκώς από τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ακόμη πιο απαιτητικά είναι τα προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς που διαδραματίζουν συμβουλευτικούς και οργανωτικούς ρόλους.

Γενικά ο σύγχρονος εκπαιδευτικός διευρύνει τις δραστηριότητές του, που περιλαμβάνουν πλέον εκτός από τις κλασσικές δραστηριότητες εκπαίδευσης / κατάρτισης και τις δραστηριότητες ανάπτυξης και διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων, γεγονός που αντανακλάται και στην παροχή ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων

2.3.2.5 ΙΡΛΑΝΔΙΑ

Η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται δικαίωμα αλλά και υποχρέωση. Στην πράξη η συμμετοχή στην επιμόρφωση είναι προαιρετική, αλλά υπάρχουν και ορισμένα προγράμματα που έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Την γενική αρμοδιότητα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει το Υπουργείο Παιδείας που διαθέτει ειδική υπηρεσία για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Το Υπουργείο χρηματοδοτεί, συντονίζει και οργανώνει όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης. Υποβοηθείται στο έργο του από δύο εθνικές συμβουλευτικές Επιτροπές μία για τη Γενική και μία για την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Τα προγράμματα πραγματοποιούνται μέσω διαφόρων φορέων όπως:

- Το ίδιο το υπουργείο μέσω των επιθεωρητών και επιλεγμένων εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως επιμορφωτές. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς σε εθνικό επίπεδο και αφορούν συνήθως τομείς υψηλής προτεραιότητας.
- Περιφερειακό Δίκτυο 25 Κέντρων Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Τα Κέντρα προσφέρουν προγράμματα επιμόρφωσης με τα οποία αντιμετωπίζονται ανάγκες σε εθνικό και τοπικό επίπεδο και παράλληλα χρησιμοποιούνται ως τόπος συνάντησης και ανταλλαγής απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επαγγελματικά τους θέματα.
- Η Εθνική Επιτροπή πιστοποίησης της δια βίου εκπαίδευσης (Further Education and Training Awards Council – FETAC).
- Παιδαγωγικά τμήματα των Κολεγίων και Πανεπιστημίων
- Ενώσεις εκπαιδευτικών και φορείς που ασχολούνται με το μάντζμεντ.
- Επιτροπές για την Επαγγελματική Εκπαίδευση.
- Ενώσεις εκπαιδευτικών που δημιουργούνται σε εθελοντική βάση για την επιμόρφωση σε ένα θεματικό αντικείμενο.

Οι εκπαιδευτές στα προγράμματα επιμόρφωσης είναι μέλη του σώματος των επιθεωρητών, ειδικοί επιστήμονες ή εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα και εμπειρία στα αντικείμενα επιμόρφωσης.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή κατά το διάστημα των θερινών διακοπών. Διαρκούν από μία μέρα μέχρι ένα ολόκληρο σχολικό έτος και διεξάγονται είτε με συνεχόμενο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα, είτε σταδιακά με μειωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα, κατά τις απογευματινές ώρες, όταν τα σχολεία δεν λειτουργούν.

Σύμφωνα με πρόσφατη νομοθεσία, όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια αξιολογούνται και πιστοποιούνται από ανεξάρτητο φορέα πιστοποίησης που ονομάζεται FETAC - Further Education and Training Awards.

Το περιεχόμενο των προγραμμάτων που οργανώνονται συνηθέστερα αφορά παιδαγωγικά θέματα (σχολική πειθαρχία, βία στα σχολεία, δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, κλπ.), διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών, προγράμματα εκμάθησης Η/Υ, διοικητικά και νομικά θέματα, Συμβουλευτική, κ. ά.

Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτών των επιχειρήσεων δραστηριοποιείται ιδιαίτερος φορέας ο FAS (National Training Authority), που υπάγεται στο Υπουργείο Απασχόλησης και Βιομηχανίας.

2.3.2.6 ΙΣΠΑΝΙΑ

Οι εκπαιδευτικές αρχές είναι υπεύθυνες για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και για τα επιμορφωτικά κέντρα που εποπτεύονται από τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Το Υπουργείο θέτει τις γενικές κατευθύνσεις, με βάση τις οποίες περιφερειακές αρχές αναπτύσσουν το σχετικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Κύρια μέριμνα αυτού του αποκεντρωμένου συστήματος είναι η ανταπόκριση στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή των γενικών αρχών της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με τη νομοθεσία, η επιμόρφωση θεωρείται δικαίωμα και υποχρέωση για όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, που αφορούν και επικαιροποιούν το γνωστικό τους αντικείμενο και τις επαγγελματικές - διδακτικές τους ικανότητες, και πραγματοποιούνται σε σχολικές μονάδες, σε άλλες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις, ή σε επιχειρήσεις όσον αφορά τους καθηγητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Εφ' όσον η επιμόρφωση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, οι συμμετέχοντες αναπληρώνονται από αναπληρωτές ή συμβασιούχους. Αν η επιμόρφωση είναι μικρής διάρκειας αναπληρώνονται από τους συναδέλφους τους στο σχολείο, με κατάλληλες ρυθμίσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Η συμμετοχή στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ανταμείβεται με υπηρεσιακά και οικονομικά οφέλη. Λαμβάνεται π.χ. υπόψη στις προαγωγές ή στην κατάληψη ειδικών

υπηρεσιακών θέσεων. Εφ' όσον οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν ένα συγκεκριμένο αριθμό ωρών σε επιμορφωτικά προγράμματα, για ένα χρονικό διάστημα (π.χ. την τελευταία εξαετία), δικαιούνται να πάρουν ένα χρηματικό επίδομα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ισπανία είναι σχετικά περιορισμένη και παρέχεται μέσω διαφόρων φορέων κυριότεροι των οποίων είναι:

- Τα κέντρα εκπαιδευτικών (CEP) που εποπτεύονται από το Υπουργείο παιδείας ή από τις εκπαιδευτικές αρχές των αυτόνομων περιοχών. Τα CEP στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα (ειδικές σπουδές, μεγάλη διδακτική εμπειρία, εμπειρία από καινοτομικά προγράμματα και από συμμετοχή σε ομάδες εργασίας).
- Τα πανεπιστήμια τα οποία είναι οι φορείς που κατ' εξοχήν ασχολούνται με την παιδαγωγική έρευνα και διοργανώνουν σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας πολλές ημερίδες και σεμινάρια όπου εξετάζονται θέματα που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς.
- Ιδιωτικά ιδρύματα, διάφορες επαγγελματικές ενώσεις, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών, καθώς και εθελοντικές ενώσεις και κινήματα που δραστηριοποιούνται σε εκπαιδευτικά θέματα.

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες διεξάγονται με τρεις κύριες μορφές: μαθήματα, σεμινάρια και ομάδες εργασίας. Τα μαθήματα έχουν ως αντικείμενο θέματα ακαδημαϊκού περιεχομένου, θέματα παιδαγωγικά, τεχνικά, πολιτιστικά και βασίζονται στις εισηγήσεις των επιμορφωτών. Τα σεμινάρια οργανώνονται με βάση τη μελέτη συγκεκριμένων προβλημάτων που αφορούν τη διδασκαλία. Οι ομάδες εργασίας σχηματίζονται από πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Σε αυτές οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται και πειραματίζονται με διάφορα ζητήματα που αναδεικνύονται με βάση τις δικές τους εμπειρίες.

2.3.2.7 ΙΤΑΛΙΑ

Η εκπαιδευτική πολιτική για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ιταλία εφαρμόζεται σε 4 επίπεδα:

Στο εθνικό επίπεδο το Υπουργείο Παιδείας δημιουργεί επιμορφωτικά σχήματα με τα οποία υλοποιεί ή προτείνει δραστηριότητες γενικού ενδιαφέροντος, όπως είναι αυτές που συνδέονται με θεσμικές μεταρρυθμίσεις, με καινοτομίες στο περιεχόμενο των προγραμμάτων και στις εκπαιδευτικές μεθόδους και αλλαγές στις δομές προκειμένου να επιτευχθούν νέοι αντικειμενικοί στόχοι.

Στο περιφερειακό επίπεδο την ευθύνη της επιμόρφωσης έχουν τα Περιφερειακά Ινστιτούτα (IRRSAE – Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione ed Aggiornamento

Educativo) που παρέχουν στα σχολεία και στις επαρχιακές εκπαιδευτικές αρχές συμβουλευτικές υπηρεσίες και επιστημονική - τεχνική υποστήριξη για να αναπτύξουν επιμορφωτικές δραστηριότητες ή να αξιολογήσουν δραστηριότητες που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί. Υλοποιούν επίσης προγράμματα για την εκπαίδευση των επιμορφωτών που διδάσκουν στα προγράμματα επιμόρφωσης.

Στο επαρχιακό επίπεδο την ευθύνη έχει ο επαρχιακός Διευθυντής Εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του τις τοπικές πρωτοβουλίες και τις προτάσεις των σχολείων και εκπονεί ένα επαρχιακό σχέδιο με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών των σχολείων της επαρχίας. Τα σχέδια αυτά στην ουσία εξειδικεύει και υλοποιεί τις προτάσεις που περιέχονται στο εθνικό σχέδιο. Παράλληλα, οι προτάσεις που φθάνουν από τα σχολεία στο επαρχιακό επίπεδο διαβιβάζονται προς τα πάνω και λαμβάνονται υπόψη για τη διαμόρφωση του Εθνικού σχεδίου.

Τα τοπικά συμβούλια των καθηγητών είναι υπεύθυνα για να υποβάλλουν προτάσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σχολείων τους, σε συνεργασία, κατά περίπτωση, και με άλλα σχολεία.

Οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών συμμετέχουν μέσω των αντιπροσώπων τους στα συλλογικά όργανα που συγκροτούνται σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων, επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό τις εφαρμοζόμενες πολιτικές.

Η επιμόρφωση είναι προαιρετική και δε συνεπάγεται μισθολογικά οφέλη ή την προαγωγή του επιμορφούμενου. Οι απουσιάζοντες λόγω της επιμόρφωσης αντικαθίστανται προσωρινά, συνήθως από πλεονάζοντες εκπαιδευτικούς που δεν έχουν οργανική θέση στα σχολεία.

Η διάρκεια των σεμιναρίων κυμαίνεται από μια μέρα, μέχρι μερικούς μήνες όταν πρόκειται για σεμινάρια που πραγματοποιούνται 1 - 2 μέρες κάθε εβδομάδα. Γενικά, λαμβάνεται πρόνοια ώστε το εργασιακό εβδομαδιαίο ωράριο των καθηγητών να έχει όσο το δυνατόν μικρότερη επικάλυψη με το ωρολόγιο πρόγραμμα των σεμιναρίων, προκειμένου να μην διαταράσσεται η λειτουργία των σχολείων.

Η μεγαλύτερη αυτονομία που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στα επαγγελματικά σχολεία (να διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών, να επιλέγουν διδακτικές μεθόδους, να επιλέγουν ωράριο λειτουργίας, να συνεργάζονται με επιχειρήσεις και άλλα σχολεία, κλπ.), η δημιουργία πρότυπων επαγγελματικών σχολών που υπάγονται διοικητικά στα πανεπιστήμια, κ.ά., βελτίωσαν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης - κατάρτισης στα σχολεία και τα έφεραν πιο κοντά στον κόσμο της εργασίας. Η αυτονομία έχει επεκταθεί και στη διαχείριση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, γεγονός που αύξησε το ενδιαφέρον των καθηγητών για συμμετοχή στις επιμορφωτικές δραστηριότητες, ενώ παράλληλα βελτιώθηκε η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά τους, καθώς το

περιεχόμενο και η μεθοδολογία των προγραμμάτων έχουν καλύτερη προσαρμογή με τις ανάγκες των συγκεκριμένων ομάδων - στόχων στις οποίες απευθύνονται.

2.3.2.8 ΟΛΛΑΝΔΙΑ

Το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει τους στόχους της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και χορηγεί ένα συγκεκριμένο ποσό στα σχολεία για αυτό το σκοπό. Τα σχολεία είναι υπεύθυνα για την επιμόρφωση των καθηγητών τους. Για μερικά αντικείμενα που θεωρούνται ότι έχουν εξαιρετική σημασία και αφορούν συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών ή καλύπτουν ανάγκες για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, το Υπουργείο χορηγεί πρόσθετα κονδύλια στα σχολεία. Τα σχολεία στη συνέχεια αναζητούν στην αγορά τους εκπαιδευτικούς φορείς που θα υλοποιήσουν την επιμόρφωση, οι οποίοι μπορεί να είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα (παιδαγωγικά κολέγια, πανεπιστήμια), είτε ειδικά κέντρα κατάρτισης εκπαιδευτών (NLO), με την υποστήριξη σε αρκετές περιπτώσεις των σχολικών υπηρεσιών Συμβουλευτικής, εκπαιδευτικών ερευνητικών κέντρων ή ειδικών που δεν ανήκουν στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η πρόσβαση στην επιμόρφωση είναι ελεύθερη αλλά η συμμετοχή δεν είναι υποχρεωτική. Γενικά τα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιούνται εκτός του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών.

Η μορφή και η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων ποικίλλει. Κατά μέσον όρο τα προγράμματα διαρκούν 5 εργάσιμες ημέρες. Μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές, όπως:

- θεωρητικά ή/και πρακτικά μαθήματα για την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων,
- αυτο-επιμόρφωση,
- συνέδρια και ημερίδες,
- πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις
- συμπληρωματικά μαθήματα στην επιστημονική ειδικότητα του εκπαιδευτικού,
- καθοδήγηση στην πράξη από την συμβουλευτική υπηρεσία του σχολείου.

Η θεματολογία τους εξαρτάται από τη ζήτηση από τα σχολεία.

Τα τελευταία χρόνια η τάση έχει αλλάξει όσον αφορά τα προσόντα που πρέπει να έχει ο καθηγητής της επαγγελματικής εκπαίδευσης για να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες των μαθητών. Ενώ παλαιότερα η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση προετοιμάζε τους μαθητές για μια συγκεκριμένη εργασία, σήμερα πρέπει να τους προετοιμάσει για τις νέες εργασιακές θέσεις που θέλουν τους εργαζόμενους ευέλικτους και με ικανότητα προσαρμογής σε ευρύτερο πλαίσιο καθηκόντων. Κατά συνέπεια η επαγγελματική εμπειρία που εθεωρείτο το σημαντικότερο προσόν για έναν εκπαιδευτικό της τεχνικής –

επαγγελματικής εκπαίδευσης, σήμερα υποχωρεί καθώς ο εκπαιδευτής απαιτείται να αποκτήσει ανώτερα εκπαιδευτικά προσόντα.

Από την άλλη πλευρά, οι σύγχρονες μαθησιακές θεωρίες θεωρούν τον εργασιακό χώρο, σημαντικό μέρος για να μάθει κανείς. Οι εκπαιδευτικοί επομένως πρέπει να προσαρμόσουν τη δράση τους προς το περιβάλλον εργασίας των μαθητών τους. Για το σκοπό αυτό έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια εναλλακτικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών στα περιφερειακά κέντρα κατάρτισης (ROC), όπου χρησιμοποιείται το δυϊκό σύστημα (πρακτική άσκηση σε πραγματικές επιχειρήσεις συνδυασμένη με θεωρητικές σπουδές).

2.3.2.9 ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ

Οι πολιτικές που εφαρμόζονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Πορτογαλία είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα προγράμματα της Ε.Ε., καθώς οι επιμορφωτικές δραστηριότητες –κατά το μεγαλύτερο μέρος τους - χρηματοδοτούνται από Κοινοτικούς πόρους.

Η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση περιλαμβάνει σχολές ενταγμένες στο σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, οι οποίες εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς και σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ιδίως σχολές μαθητείας) που εποπτεύονται από το Υπουργείο Απασχόλησης. Οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης διαχωρίζονται κατά συνέπεια σε δύο κατηγορίες. Την αρμοδιότητα της επιμόρφωσης για την πρώτη κατηγορία, έχει το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο μέσω ενός Συντονιστικού Συμβουλίου για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, συντονίζει, αξιολογεί και εποπτεύει τα επιμορφωτικά προγράμματα. Αντίστοιχα το Υπουργείο Απασχόλησης έχει υπό την εποπτεία του ένα Εθνικό Κέντρο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών που.

Σε τοπικό επίπεδο, οι περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές είναι υπεύθυνες για τη διοικητική οργάνωση του συστήματος. Οι φορείς που αναλαμβάνουν την υλοποίηση της επιμόρφωσης είναι:

- Τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχουν αρχική κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς, είτε αυτοδύναμα, είτε σε συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά κέντρα. Τα ιδρύματα αυτά παρέχουν επίσης προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών.
- Εκπαιδευτικά κέντρα που διαχειρίζονται ενώσεις σχολείων. Τα κέντρα αυτά, 1-2 σε κάθε περιφέρεια, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο καθώς θέτουν τις τοπικές προτεραιότητες και εξασφαλίζουν ότι τα προγράμματα ικανοποιούν συγκεκριμένες ανάγκες των σχολείων και ότι τηρούν τις προδιαγραφές που τίθενται από το πλαίσιο των εθνικών κατευθύνσεων.

- Εκπαιδευτικά κέντρα που ανήκουν σε Ενώσεις εκπαιδευτικών.
- Οι κεντρικές ή περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές.

Κάθε εκπαιδευτικό κέντρο που παρέχει προγράμματα επιμόρφωσης οφείλει να είναι πιστοποιημένο από τα όργανα που συντονίζουν τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο. Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει επίσης να είναι πιστοποιημένα. Υπάρχει σύστημα πιστωτικών μονάδων το οποίο λαμβάνεται υπόψη στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δικαιούνται να απουσιάζουν από τα σχολεία τους 8 ημέρες κάθε έτος προκειμένου να συμμετάσχουν σε πιστοποιημένα επιμορφωτικά προγράμματα. Δικαιούνται ακόμη, μετά από αξιολόγηση και αφού έχουν συμπληρώσει αρκετά χρόνια υπηρεσίας στα σχολεία, να συμμετάσχουν σε ετήσια επιμόρφωση.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές. από σεμινάρια και μαθήματα που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες - στόχους, μέχρι ειδικά προγράμματα σχεδιασμένα για τις ανάγκες ενός συγκεκριμένου σχολείου και προγράμματα αυτο-επιμόρφωσης εξ αποστάσεως με χρήση πολυμέσων.

2.3.2.10 ΣΟΥΗΔΙΑ

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αρμοδιότητα των τοπικών αρχών. Η κεντρική κυβέρνηση, μέσω της Εθνικής Αρχής για την Εκπαίδευση που εποπτεύει το εκπαιδευτικό σύστημα, εγγυάται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πρόσβαση σε επιμόρφωση υψηλής ποιότητας και παρέχει τα απαραίτητα κονδύλια για αυτό το σκοπό. Καθορίζει ακόμη Κάθε τοπική αρχή υποχρεούται να οργανώσει και να υλοποιήσει την επιμόρφωση, χρησιμοποιώντας τα στελέχη της εκπαίδευσης της περιοχής της. Σε πολλές περιπτώσεις σχηματίζει δίκτυα συνεργασίας με άλλες τοπικές αρχές.

Οι φορείς που αναλαμβάνουν τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης είναι συνήθως τα πανεπιστήμια ή άλλα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, λόγω του μεγάλου πλήθους των επιμορφωτικών αντικειμένων και του προσανατολισμού προς την οικονομία της αγοράς, όλο και πιο συχνά χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικοί φορείς, άλλοι, εκτός των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα θέματα της επιμόρφωσης καθορίζονται με βάση τις εθνικές κατευθύνσεις, αρκετές φορές όμως δημιουργούνται και προγράμματα «κατά παραγγελία», για να καλύψουν τις τοπικές απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτές, ανάλογα με το είδος του επιμορφωτικού προγράμματος, μπορεί να είναι εκπαιδευτές εκπαιδευτών, ειδικοί εισηγητές, ειδικοί επιστήμονες ή τεχνικοί, σύμβουλοι του ιδιωτικού τομέα, ή στελέχη από το χώρο των επιχειρήσεων.

Η επιμόρφωση θεωρείται μέρος των υπηρεσιακών καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Δεν συνεπάγεται μισθολογικά ή άλλα οφέλη για τους συμμετέχοντες. Πέντε ημέρες κάθε σχολικού έτους διατίθενται υποχρεωτικά για την επιμόρφωση. Συμπληρωματικά, μπορεί να διεξάγονται προγράμματα τα απογεύματα, καθώς και στην αρχή ή στη λήξη των θερινών διακοπών.

Δυο κύριες τάσεις επικρατούν τα τελευταία χρόνια, οι οποίες επηρεάζουν και την εκπαίδευση των καθηγητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης:

Η πρώτη έχει να κάνει με την έμφαση που δίδεται σήμερα στις διαπροσωπικές, οργανωτικές, ομαδο-συνεργατικές, κ. ά., ικανότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός και έχει οδηγήσει στην αναβάθμιση των απαιτούμενων ακαδημαϊκών προσόντων, έτσι ώστε οι καθηγητές των επαγγελματικών μαθημάτων, που είχαν μειωμένα ακαδημαϊκά προσόντα (λιγότερα έτη σπουδών) - σε σχέση με τους καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης - να εξισωθούν σταδιακά με αυτούς. Παραμένει όμως η προϋπόθεση - για να γίνει κανείς καθηγητής - να έχει 4ετή επαγγελματική εμπειρία σε επιχειρήσεις.

Η δεύτερη έχει να κάνει με την έμφαση, που δίνεται στα τεχνικά -επαγγελματικά σχολεία της Σουηδίας, στην καθοδηγούμενη εκπαίδευση μέσα στους εργασιακούς χώρους (learning at work). Τα νέα προγράμματα εναλλασσόμενης εκπαίδευσης, αύξησαν το διατιθέμενο χρόνο για εκπαίδευση στους χώρους εργασίας με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ανάγκη για κατάλληλους εκπαιδευτές που θα αναλάβουν το ρόλο αυτό (καθοδηγούμενη εκπαίδευση μέσα στις επιχειρήσεις). Κατά συνέπεια δημιουργήθηκε ζήτηση για αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης των εργασιακών εκπαιδευτών.

Σημειώθηκε ακόμη στροφή από την επιμόρφωση με στόχο την ατομική επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού, προς την ανάπτυξη προγραμμάτων σχετικών με τη διοίκηση / διαχείριση, την αποτελεσματική ηγεσία, την τοπική ανάπτυξη των σχολείων, την ανάπτυξη των γενικών ικανοτήτων των μαθητών, κ.ά.

2.3.2.11 ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ

Οι αντικειμενικοί σκοποί της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και τα πορίσματα αξιολόγησης των σχολείων και η αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων που έχουν να κάνουν με την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών. Η επιμόρφωση πρέπει ακόμη να δώσει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διευρύνουν τις ατομικές τους ικανότητες και να αναπτύξουν τη προσωπικότητά τους. Συχνά στην επαγγελματική εκπαίδευση η επιμόρφωση χρησιμοποιείται και ως μέσο για την αναβάθμιση των διδακτικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να διδάξει σε ανώτερο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης έχει, σύμφωνα με το νόμο, την ευθύνη για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διοργανώνει και χρηματοδοτεί τα επιμορφωτικά προγράμματα για την υποστήριξη της εφαρμογής των εθνικών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων και καινοτομιών.

Σε τοπικό επίπεδο η ευθύνη της επιμόρφωσης μοιράζεται μεταξύ του κράτους και των τοπικών αρχών, οι οποίες ενδιαφέρονται για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του. Τέλος, σε ατομικό επίπεδο, την ευθύνη της επιμόρφωσής του έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να τύχει κρατικής χρηματοδότησης για να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Καθήκον όλων των εκπαιδευτικών είναι να συμμετέχουν στα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Τα προγράμματα διενεργούνται συνήθως μέσα στον εργάσιμο χρόνο των εκπαιδευτικών. Η αναπλήρωση των διδακτικών ωρών γίνεται - τις περισσότερες φορές - με αναπροσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

Για την οργάνωση της επιμόρφωσης το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (ΟΡΗ) διαθέτει, στις μεγάλες πόλεις, εκπαιδευτικά κέντρα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, όσο και της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα επιμορφωτικά κέντρα για τους καθηγητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης λειτουργούν στο χώρο των κολεγίων που παρέχουν αρχική επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση στους καθηγητές της Επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό προσωπικό αυτών των κέντρων προέρχεται συνήθως από την Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση (έχει αντίστοιχη ειδικότητα με τους εκπαιδευόμενους) και διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές στα παιδαγωγικά. Αντίστοιχα, οι καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης επιμορφώνονται σε κέντρα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που λειτουργούν στο χώρο των πανεπιστημίων.

Στην υλοποίηση των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συμμετέχουν επίσης δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς, που μπορεί να είναι: τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, τμήματα για την εκπαίδευση ενηλίκων που λειτουργούν στο πλαίσιο επαγγελματικών σχολών, εξειδικευμένα τεχνικά – επαγγελματικά ινστιτούτα, ενώσεις καθηγητών, ιδιωτικές επιχειρήσεις, εταιρείες συμβούλων, κ. ά. Την ευθύνη όμως για το πρόγραμμα έχουν πάντα οι εκπαιδευτικές αρχές σε κεντρικό, τοπικό, ή σε σχολικό επίπεδο. Η τάση που επικρατεί, προωθεί - όλο και περισσότερο - την αποκέντρωση, όσον αφορά τις αποφάσεις που λαμβάνονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

2.3.2.12 ΚΥΠΡΟΣ

Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των καθηγητών της Δημόσιας Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΔΤΕΕ) αποτελείται από τα ακόλουθα προγράμματα κατάρτισης και δραστηριότητες ανάπτυξης:

- Υποχρεωτική κατάρτιση των Βοηθών Διευθυντών και των Διευθυντών σχολείων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης και ανάπτυξης για τους καθηγητές.
- Ειδικές δραστηριότητες ανάπτυξης: Ομάδες στήριξης αλλαγών.

Η κατάρτιση των Βοηθών Διευθυντών των σχολείων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι υποχρεωτική για όλους τους νεοδιορισθέντες στη θέση αυτή και διαρκεί 100 ώρες. Οργανώνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) και τα μαθήματα γίνονται μία μέρα την εβδομάδα για 26 εβδομάδες. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει σεμινάρια στην εκπαιδευτική διοίκηση, το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου, το ρόλο του Βοηθού Διευθυντή στα σχολεία, την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και μάθηση, δυσκολίες μάθησης, εκπαιδευτική έρευνα, Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και δείκτες ποιότητας, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, δια βίου μάθηση, κτλ. Όλοι οι συμμετέχοντες πρέπει να παρουσιάσουν μια εργασία στο τέλος του προγράμματος.

Η κατάρτιση των Διευθυντών των σχολείων είναι επίσης υποχρεωτική και λαμβάνει μέρος στο ΠΙ κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους μετά την προαγωγή τους στη θέση του Διευθυντή. Διαρκεί 60 ώρες και περιλαμβάνει 15 περιόδους μαθημάτων τεσσάρων ωρών η κάθε μία. Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε γύρω από τους ακόλουθους τομείς: ανάπτυξη σχολείου και αναπτυξιακό πρόγραμμα δράσης, σχολική ηγεσία, διοίκηση σχολείου, αξιολόγηση καθηγητών και άλλου προσωπικού του σχολείου, το σχολείο και η κοινότητα που υπηρετεί, επίλυση προβλημάτων και επικοινωνία, εκπαιδευτική έρευνα και περιπτώσιολογικές μελέτες, νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και μάθηση, δυσκολίες μάθησης, εκπαιδευτική έρευνα, η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και στους δείκτες ποιότητας, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση και στη διοίκηση σχολείων.

Τα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης και ανάπτυξης για τους καθηγητές διεξάγονται από το ΠΙ, ή σε συνεργασία του ΠΙ με άλλους φορείς και η συμμετοχή των καθηγητών είναι προαιρετική. Περιλαμβάνουν:

- Σεμινάρια που διαρκούν από 12 έως 75 ώρες και διεξάγονται τα απογεύματα. Τα θέματα των σεμιναρίων ποικίλλουν από Ψυχολογία και Γενική Παιδαγωγική σε Ειδική Διδακτική, Διοίκηση Μάθησης στην τάξη, Νέες Τεχνολογίες, Πληροφορική και χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ) στη διδασκαλία και μάθηση, ειδικά επαγγελματικά θέματα, κλπ.
- Σεμινάρια σχετικά με τις νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας και την ηλεκτρονική μάθηση. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται σεμινάρια μικρής και

μεγάλης διάρκειας για την εφαρμογή νέων αναλυτικών προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με επικέντρωση σε θέματα πληροφορικής. Οι στόχοι τους περιλαμβάνουν τη βελτίωση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης μέσω της αξιοποίησης νέων τεχνολογιών, την προετοιμασία των καθηγητών και κατά συνέπεια των μαθητών για ομαλή ένταξη στην κοινωνία της γνώσης η οποία βρίσκεται κάτω από τη συνεχή επίδραση της νέας τεχνολογίας, των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ) και της πληροφορικής, καθώς και τη δημιουργία ενός αριθμού επιμορφωτών - πολλαπλασιαστών σε κάθε σχολείο που θα προωθήσει περαιτέρω την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Τα διάφορα προγράμματα προσφέρονται είτε κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου ή τα απογεύματα. Οι καθηγητές που επιλέγουν να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης εκτός σχολικού ωραρίου λαμβάνουν επιχορήγηση για την αγορά Η/Υ. Επιπρόσθετα, τα προσόντα που αποκτούνται στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας λαμβάνονται υπόψη στην προαγωγή. Η διάρκεια των προγραμμάτων κυμαίνεται μεταξύ 50 ωρών για το βασικό επίπεδο και 280 ωρών για το ανώτερο επίπεδο και όλοι οι συμμετέχοντες πρέπει να επιτύχουν στη τελική εξέταση ικανοτήτων.

- Τοποθέτηση καθηγητών στη βιομηχανία. Πρόκειται για πρόγραμμα που επιτρέπει στους καθηγητές να τοποθετηθούν στη βιομηχανία με πλήρη ή μερική απασχόληση, ενώ πληρώνονται από το κράτος. Σκοπός του προγράμματος είναι να προσφέρει στους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΔΤΕΕ) την ευκαιρία να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις τους και να ενημερώνονται για τις τεχνολογικές αλλαγές. Επιπρόσθετα ενεργούν ως σύνδεσμοι μεταξύ της ΔΤΕΕ και της βιομηχανίας και επομένως βοηθούν στην αναβάθμιση της συνεργασίας τους. Οι επιθεωρητές της ΔΤΕΕ παρακολουθούν στενά τη βιομηχανική κατάρτιση των καθηγητών.
- Ομάδες Στήριξης Αλλαγών. Πρόκειται για ομάδες καθηγητών που συγκροτούνται σε κάθε Τεχνική Σχολή οι οποίες συντονίζονται από το Διευθυντή του σχολείου και υποστηρίζονται από Εξωτερικό Σώμα Συντονισμού που ιδρύθηκε από το Υπουργείο Παιδείας. Στο πλαίσιο των ομάδων αυτών οργανώθηκαν σε 12 τεχνικές σχολές ενδοϋπηρεσιακά εργαστήρια που αφορούσαν διδακτικές προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στους μαθητές. Κάθε Ομάδα Στήριξης Αλλαγών περιλαμβάνει περίπου 2 με 14 καθηγητές από τις 12 Τεχνικές Σχολές ανάλογα με το μέγεθος του κάθε σχολείου. Ο Διευθυντής του κάθε σχολείου αναλαμβάνει το ρόλο του προεδρεύοντα στην Ομάδα Στήριξης Αλλαγών του σχολείου. Κάποια μέλη των Ομάδων Στήριξης Αλλαγών, μετά τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια, έχουν γίνει οι «Υπεύθυνοι για ενημέρωση των υπόλοιπων μελών» και παρέχουν στήριγμα στους συναδέλφους τους. Η πρωτοβουλία θεωρείται ως παράδειγμα καλής πρακτικής καθώς η κατάρτιση του καθηγητή σχετίζεται άμεσα με τις αλλαγές στο

αναλυτικό πρόγραμμα και ανταποκρίνεται στις άμεσες και επείγουσες ανάγκες των καθηγητών.

Η συνεχιζόμενη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτών των ιδιωτικών ιδρυμάτων κατάρτισης και των επιχειρήσεων (Αρχική και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση) είναι εθελοντική και επομένως εναπόκειται στα ιδιωτικά ιδρύματα κατάρτισης, στις επιχειρήσεις και στους εκπαιδευτές τους να επενδύσουν στην αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Η Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (ΑνΑΔ) εφαρμόζει και επιχορηγεί εξειδικευμένα προγράμματα κατάρτισης για εκπαιδευτές.

Σε πρόσφατη μελέτη σχετικά με το σύστημα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο (Karagiorgi Y. - Symeou L., 2008) επισημαίνεται ότι το σύστημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να καθοδηγείται μόνον από τους προμηθευτές της κατάρτισης, αλλά και από τους αποδέκτες της. Θα πρέπει δηλαδή να προηγείται προσεκτική διάγνωση των συγκεκριμένων αναγκών επιμόρφωσης των καθηγητών και των σχολείων τους, ώστε να εξασφαλίζεται ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων και όχι στα συμφέροντα των φορέων που παρέχουν την κατάρτιση.

2.4 Διασφάλιση Ποιότητας στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των Εκπαιδευτικών

Δεδομένης της ποικιλίας των φορέων παροχής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και της όλο και μεγαλύτερης αυτονομίας των σχολείων να επιλέξουν κάποιον από αυτούς, το ζήτημα του ελέγχου ποιότητας αποκτά ζωτική σημασία. Όλες οι χώρες με εξαίρεση τη Γαλλία, την Κύπρο, τη Λιθουανία, τη Μάλτα, την Αυστρία και το Ηνωμένο Βασίλειο διαθέτουν κανονισμούς σχετικά με την διαπίστευση ή/και την αξιολόγηση των φορέων παροχής ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης εκπαιδευτικών. Σε ορισμένες χώρες, ωστόσο, οι κανονισμοί ισχύουν μόνον για ορισμένους από τους υπάρχοντες φορείς παροχής.

Η διαδικασία που προβλέπεται από τους κανονισμούς περιλαμβάνει τη σύνταξη ενός γραπτού αναλυτικού σχεδίου, την ανάλυση της έκθεσης αυτό-αξιολόγησης του φορέα παροχής και μια επί τόπου επίσκεψη. Σε ορισμένες χώρες, ωστόσο, η τελευταία διενεργείται προαιρετικά. Η διαπίστευση ή η αξιολόγηση πραγματοποιούνται, συχνά, από φορέα ή επιτροπή αξιολόγησης ή το Υπουργείο Παιδείας.

Στις μισές σχεδόν από τις χώρες, δεν υπάρχουν κανονισμοί για το πεδίο της διαπίστευσης ή/και αξιολόγησης. Εκεί όπου υπάρχουν κανονισμοί, οι πτυχές που

καλύπτονται σε μεγαλύτερο βαθμό είναι το περιεχόμενο της δραστηριότητας και οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι ικανότητες των εκπαιδευτών, η υποδομή, οι απόψεις των συμμετεχόντων και η συμφωνία με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Η συχνότητα της αξιολόγησης ή/και διαπίστευσης υπόκειται σε κανονισμούς σε 12 χώρες μόνο. Κυμαίνεται από μια φορά ετησίως έως μια φορά ανά έξι έτη, σύμφωνα με την ακολουθούμενη διαδικασία. Τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται είτε για να χορηγήσουν ή για να αποσύρουν την διαπίστευση ενός προγράμματος ή για να συγκροτήσουν γενικά σχέδια βελτίωσης.

Το γεγονός ότι αξιολογούνται διάφορες πλευρές του περιεχομένου της παρεχόμενης κατάρτισης δεν εξαλείφει αυτόματα τον κίνδυνο ύπαρξης μιας εξαιρετικά γραφειοκρατικής διαδικασίας, οι σκοποί της οποίας δεν χαρακτηρίζονται από διαφάνεια και δεν αποτελούν μέρος της συνολικής στρατηγικής βελτίωσης ποιότητας. Το υπόβαθρο των αξιολογητών και ο τρόπος επιλογής και αξιολόγησής τους έχει επίσης σημασία από αυτήν την άποψη.

Ένα ερώτημα που ενδέχεται να τεθεί είναι κατά πόσο προγράμματα που αξιολογούνται συχνότερα είναι όντως «καλύτερα» από εκείνα που αξιολογούνται λιγότερο συχνά. Οι εξωτερικές αξιολογήσεις συγκεκριμένα ασκούν μεγάλη πίεση στους συμμετέχοντες, και πολύ συχνές αξιολογήσεις δύνανται, επομένως, να οδηγήσουν σε σημαντική απώλεια χρόνου και ενέργειας. Το χρονικό διάστημα που χρειάζεται για την πραγματική εφαρμογή των συστάσεων ενός σχεδίου βελτίωσης ενδέχεται να είναι πολύ μικρό. Από την άλλη πλευρά, το κατά πόσο οι μη συχνές αξιολογήσεις μπορούν να παρέχουν πραγματικό έλεγχο ποιότητας είναι, επίσης, συζητήσιμο.

Ο τρόπος με τον οποίον χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχει ζωτική σημασία για την «αποδοχή» του ελέγχου ποιότητας στο πλαίσιο ενός συστήματος. Εάν χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο ενός συστήματος «ταξινόμησης», αυτό μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις για τον φορέα παροχής. Η σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης μπορεί, επίσης, να είναι αυτοσκοπός προκειμένου να ικανοποιήσει μια διοικητική απαίτηση, χωρίς να έχει πραγματικές επιπτώσεις για τους φορείς παροχής κατάρτισης. Τα αποτελέσματα αρκετές φορές δεν χορηγούνται σε εκείνους των οποίων αξιολογήθηκε η εργασία. Σε αυτό το πλαίσιο, ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται αυτά τα αποτελέσματα, δηλαδή το είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται, φαίνεται να έχει, επίσης, μεγάλη σημασία.

Σε πολλές χώρες την τελευταία δεκαετία, ο στόχος του ορισμού του «καλού» εκπαιδευτικού οδήγησε στην ανάπτυξη προδιαγραφών ή προφίλ προσόντων τα οποία ορίζουν τις επιθυμητές ικανότητες ή τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού. Τέτοιου είδους κείμενα διαδίδονται σε όλο και μεγαλύτερη έκταση και χρησιμοποιούνται συστηματικά για τις διαδικασίες αξιολόγησης εκεί όπου υπάρχουν. Μπορούν να κατευθύνουν τις ενέργειες αξιολόγησης κατά τρόπο ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι

συνολικοί στόχοι και επιδιώξεις της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Το ερώτημα που τίθεται, ωστόσο, αφορά τον τρόπο σχεδιασμού των εν λόγω προδιαγραφών και κατά πόσο μπορεί η κατάρτιση των εκπαιδευτικών να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των εν λόγω επαγγελματικών προφίλ.

Η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει μόνο τη βάση ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ούτε η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ούτε η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ευθύνονται αποκλειστικά για τη δημιουργία «καλών» εκπαιδευτικών.

Για να μετρηθούν οι βελτιώσεις της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η δημιουργία μέτρων ελέγχου ποιότητας αποτελεί, αναμφίβολα, ένα σημαντικό βήμα. Ο τρόπος με τον οποίο τα εν λόγω μέτρα εφαρμόζονται έχει, ωστόσο, μεγάλη σημασία. Σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, τα μέτρα βελτίωσης ποιότητας είναι σχετικά πρόσφατα, και επομένως η πραγματική αποτελεσματικότητα, καθώς και οι επιπτώσεις τους στη διατήρηση και τη βελτίωση της παροχής κατάρτισης παραμένει ασαφής.

2.5 Σύνοψη – συμπεράσματα

Παρά την ποικιλομορφία των συστημάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Τ.Ε.Ε. μεταξύ των χωρών της Ε.Ε., τα συμμετέχοντα στην Ένωση κράτη – μέλη έχουν υιοθετήσει τις γενικές κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που αναφέρονται στα επίσημα έγγραφα, και οι οποίες - σε πολλά κράτη - υλοποιούνται και μέσω της κατευθυνόμενης διοχέτευσης των κοινοτικών πόρων. Έχουν υιοθετήσει επίσης τα πορίσματα των μελετών που εκπονούνται από επιτροπές και θεσμικούς οργανισμούς σε ευρωπαϊκό επίπεδο (π.χ. Cedefop, Eurydice).

Από την επισκόπηση των επίσημων κειμένων της Ε.Ε. και των σχετικών ερευνών και την παράθεση βασικών χαρακτηριστικών των συστημάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των κρατών - μελών, που προηγήθηκαν, μπορούμε επομένως να επισημάνουμε ορισμένες κοινές τάσεις και κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών της Ε.Ε. στον τομέα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Τ.Ε.Ε.:

- Υπάρχει γενική συμφωνία μεταξύ των χωρών σχετικά με το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού της ΤΕΕ και τα απαιτούμενα προσόντα που πρέπει να έχει για να τον φέρει σε πέρας. Ειδικότερα, έχει διαμορφωθεί κοινή άποψη όσον αφορά την ανάγκη ανάπτυξης νέων ικανοτήτων (συντονιστικών, διαπροσωπικών, διαχειριστικών, κλπ.) που διευρύνουν το ρόλο του προς την κατεύθυνση του διευκολυντή και διαχειριστή

της μάθησης, ο οποίος έχει ως κύριο καθήκον να αναπτύξει στους μαθητές του τις βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη δια βίου μάθηση.

- Παρατηρείται μια μετατόπιση του κέντρου βάρους της επιμόρφωσης από το άτομο στη σχολική μονάδα ως σύνολο. Καθώς η κάθε σχολική μονάδα θεωρείται ως «κοινότητα μάθησης» κερδίζει έδαφος η άποψη ότι το σχολείο οφείλει να διαμορφώσει το δικό του σχέδιο επιμόρφωσης με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες του. Αυξάνονται έτσι τα επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και στην εμπλοκή σε αυτά μεγάλου μέρους ή όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας.
- Παρατηρείται μια τάση προς την αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων για την επιμόρφωση και την κατανομή των σχετικών κονδυλίων, από το κεντρικό επίπεδο προς το τοπικό επίπεδο και τις ίδιες τις σχολικές μονάδες. Ενισχύεται δηλαδή η αυτονομία των σχολικών μονάδων και των τοπικών εκπαιδευτικών δομών, με στόχο την ορθολογικότερη κατανομή των διαθέσιμων για επιμόρφωση πόρων και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της, αφού, με αυτό τον τρόπο, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες εναρμονίζονται καλύτερα με τις τοπικές ανάγκες και τις ανάγκες των σχολείων.
- Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχουν την αρχική κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς της Τ.Ε.Ε. και τα οποία - κατά το παρελθόν - αναλάμβαναν σχεδόν αποκλειστικά και το έργο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, βλέπουν, τα τελευταία χρόνια, αυτόν το ρόλο τους να υποχωρεί, υπέρ των νέων εξειδικευμένων εκπαιδευτικών κέντρων που αναπτύσσονται για αυτό το σκοπό. Η εξέλιξη αυτή απορρέει από την προϊούσα ανάγκη ενσωμάτωσης στα σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης -εκτός από τα ακαδημαϊκά θέματα - και άλλων αντικειμένων που έχουν να κάνουν με την σύνδεση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τον κόσμο της εργασίας και των επιχειρήσεων.
- Τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των μαθητών προσανατολίζονται όλο και περισσότερο προς την μάθηση που γίνεται σε πραγματικές συνθήκες, μέσα στους χώρους εργασίας. Δεν πρόκειται για την παραδοσιακή μαθητεία για την απόκτηση συγκεκριμένων τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά για μια «γνωστική μαθητεία» που πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, με σκοπό ο μαθητής να αποκτήσει τις κοινωνικές και εργασιακές ικανότητες που θα του επιτρέψουν να πορευτεί στον κόσμο των σύγχρονων ευέλικτων επιχειρήσεων. Κατά συνέπεια τα συστήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών καλούνται να αντιμετωπίσουν τα σχετικά ζητήματα: κατάλληλη επιμόρφωση των ενδο-επιχειρησιακών εκπαιδευτών, σύνδεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων των άλλων εκπαιδευτικών με τους χώρους

εργασίας, αναθεώρηση του περιεχομένου των προγραμμάτων με σκοπό την ενίσχυση της διάστασης της «αυθεντικής» (contextual) μάθησης, κλπ.

- Καθώς όλο και περισσότερα σχολεία, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε μια ελεύθερη αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών για να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, όλες οι χώρες θεσπίζουν, σταδιακά, συστήματα και φορείς διαπίστευσης και αξιολόγησης των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, ώστε να εξασφαλίζεται ότι η ποιότητά τους είναι σύμφωνη με τις προδιαγραφές που τίθενται σε τομεακό και εθνικό επίπεδο. Οι απαιτήσεις για εκπαιδευτικούς Τ.Ε.Ε. με ανώτερα προσόντα, αλλά και οι κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προωθούν την αναβάθμιση των ακαδημαϊκών τίτλων και γενικότερα της παρεχόμενης κατάρτισής τους, με σκοπό να αποκτήσουν όλοι, σταδιακά, τίτλους σπουδών ισότιμους με τους καθηγητές των γενικών μαθημάτων. Πολλές χώρες κατά συνέπεια οδηγούνται στο σχεδιασμό προγραμμάτων συμπληρωματικής κατάρτισης και την καθιέρωση συστημάτων πιστωτικών μονάδων για τα προγράμματα, ώστε οι συμμετέχοντες, με τη συγκέντρωση του απαιτούμενου αριθμού μονάδων, να έχουν τη δυνατότητα αναβάθμισης της θέσης τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Κερδίζει έδαφος η ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με την εκμετάλλευση και των δυνατοτήτων της «ηλεκτρονικής μάθησης», μέσω των οποίων ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ατομικό πρόγραμμα καθοδηγούμενης αυτο-επιμόρφωσης, να αντιμετωπίσει τις προσωπικές του ελλείψεις και να καλλιεργήσει τα ατομικά του ενδιαφέροντα.

3. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται μια συνοπτική περιγραφή των πιο συνηθισμένων μορφών που μπορούν να πάρουν τα επιμορφωτικά προγράμματα. Η τυπολογία των προγραμμάτων αναλύεται με βάση τη βιβλιογραφία και διάφορα κριτήρια και συνοψίζεται στις εξής κύριες προσεγγίσεις ταξινόμησης της επιμόρφωσης:

3.1 Με κριτήριο τον τρόπο θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού

- Προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων (defect approach).

Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ανεπαρκής (περιορισμένη βασική εκπαίδευση, έλλειψη δεξιοτήτων, αναποτελεσματικότητα, κτλ..) Στόχος των προγραμμάτων ο εξοπλισμός των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες δεξιότητες. Τη διδακτική επάρκεια και τα προγράμματα επιμόρφωσης καθορίζει η Διοίκηση, συνήθως χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

- Προσέγγιση της «ανάπτυξης» των εκπαιδευτικών (growth approach).

Σύμφωνα με τη προσέγγιση αυτή στόχος της επιμόρφωσης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν την προσωπική ολοκλήρωσή τους ως επαγγελματίες μέσα από τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Θεωρεί ότι για τις αδυναμίες δεν ευθύνονται πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί, αλλά το σχολικό περιβάλλον που δεν ενθαρρύνει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

- Προσέγγιση της «αλλαγής» (change approach).

Εστιάζει στις δυνατότητες ανάπτυξης του κάθε εκπαιδευτικού, θεωρώντας τον ως τον σημαντικότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μεταβιβάζοντάς του την ευθύνη της επαγγελματικής του ανάπτυξης,. Οι εκπαιδευτικοί «προτρέπονται» από τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης να εξοικειώνονται με τις αλλαγές και τις καινοτομίες, μαθαίνουν να αλλάζουν την πράξη και τον τρόπο σκέψης τους, μέσω της συνεργασίας και υποστήριξης των ιδίων, της Διεύθυνσης και του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου.

- Προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων (problem-solving approach).

Η επιμόρφωση στοχεύει στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επιλύουν τα συγκεκριμένα προβλήματα που συνεχώς

προκύπτουν στην αίθουσα διδασκαλίας ή στη σχολική μονάδα. Ενισχύεται έτσι η κριτική ικανότητα, η αυτονομία και η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα η αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση καταστάσεων που αφορούν πραγματικές επαγγελματικές ανάγκες τους.

3.2 Με κριτήριο την οργανωτική – διοικητική δομή της επιμόρφωσης

Εξετάζεται η διάρθρωση της επιμόρφωσης με κριτήριο την κατανομή αρμοδιοτήτων, την διασύνδεση των συντελεστών, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, προγραμματισμού και ελέγχου, κτλ.. Διακρίνονται οι εξής τύποι:

- Το συγκεντρωτικό σύστημα.

Ιεραρχικό σύστημα, κεντρικός συντονισμός και έλεγχος από το Υπουργείο Παιδείας.

- Το αποκεντρωτικό σύστημα.

Η κεντρική εξουσία μεταβιβάζει αρμοδιότητες σε φορείς και περιφερειακά κέντρα με σκοπό την προσαρμογή του συστήματος στις τοπικές και ειδικές ανάγκες και την ενίσχυση του συμμετοχής και συνεργασίας των διαφόρων εμπλεκόμενων παραγόντων σε περιφερειακό επίπεδο.

- Το σύστημα αυτοδιοίκησης.

Η λήψη αποφάσεων και η εκτέλεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αρμοδιότητα των περιφερειακών ή τοπικών οργάνων (σχολικών μονάδων, συμπράξεων σχολείων, ενώσεων εκπαιδευτικών, κτλ..). Οι επιμορφωτικές διαδικασίες ελέγχονται και οργανώνονται από τους ίδιους τους επιμορφούμενους, οι οποίοι συνεργάζονται για το σκοπό αυτό με επιστημονικούς φορείς και το Υπουργείο Παιδείας.

- Το ομοσπονδιακό σύστημα.

Τα κράτη μέλη της ομοσπονδίας καθορίζουν την οργάνωση και λειτουργία της επιμόρφωσης και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική. Η κεντρική διοίκηση έχει τον γενικό συντονισμό (ΗΠΑ, Γερμανία, κ.ά.).

3.3 Με κριτήριο το πλαίσιο διεξαγωγής της επιμόρφωσης

- Επιμόρφωση εκτός της σχολικής μονάδας.

Μπορεί να λάβει τις εξής μορφές:

α) Επιμόρφωση μέσω ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Τα πανεπιστήμια έχοντας την ευθύνη για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, διακρίνονται για την ιδιότητά τους να αποφασίζουν ποια γνώση θεωρείται έγκυρη και επομένως διαθέτουν την αυθεντία και το κύρος για να αναλαμβάνουν το επιμορφωτικό έργο. Τα προγράμματα μπορεί να περιλαμβάνουν δραστηριότητες μεταπτυχιακού επιπέδου, σεμινάρια μικρής διάρκειας, **εξ αποστάσεως** σπουδές, αλλά και συνεργασία με εκπαιδευτικούς και σχολεία στο πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης και ερευνητικών/καινοτόμων πρωτοβουλιών.

β) Ειδικά κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Λειτουργούν σε τοπική ή εκπαιδευτική βάση με σκοπό την παροχή υλικοτεχνικής και επιστημονικής υποστήριξης και δίνουν τη δυνατότητα παροχής επιμόρφωσης προσανατολισμένης στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Μπορούν παράλληλα να λειτουργούν και ως φορείς εισαγωγής και εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών.

γ) Επιμόρφωση σε χώρους εργασίας.

Πρόκειται για επιμόρφωση που διεξάγεται σε χώρους εργασίας πραγματικών επιχειρήσεων, όπου οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε άμεση επαφή με αυθεντικές καταστάσεις και προβλήματα που συναντούν οι εργαζόμενοι στην επαγγελματική τους ζωή, παρατηρώντας ή/και συμμετέχοντας και οι ίδιοι ως εργαζόμενοι στις παραγωγικές διαδικασίες. Με αυτό τον τρόπο αποκτούν δεξιότητες και διαμορφώνουν αντιλήψεις και στάσεις που θα τους επιτρέψουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές στα σχολεία.

• Ενδοσχολική επιμόρφωση.

Περιλαμβάνει τις εξής επιμέρους μορφές:

α) Τη μαθητεία στη σχολική μονάδα (apprenticeship model).

Αφορά κυρίως την επιμόρφωση των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών μέσω της μαθητείας δίπλα σε παλαιότερους έμπειρους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα. Παραλλαγή της μαθητείας είναι η αμοιβαία εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών και αλληλοϋποστηρικτικών δράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

β) Επιμόρφωση με βάση το σχολείο (school-based model).

Το σχολείο θεωρείται ο πυρήνας της επιμορφωτικής δραστηριότητας. Συνδυάζεται συνήθως με τη διοικητική αποκέντρωση. Οι επιμορφωτικές ανάγκες και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων προσδιορίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τελικός σκοπός η αύξηση της απόδοσης του κάθε σχολείου.

γ) *Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο (school-focused model)*.

Πρόκειται για μορφή επιμόρφωσης που συνδυάζει στοιχεία από την επιμόρφωση με βάση το σχολείο και την επιμόρφωση εκτός του σχολείου με σκοπό το συγκερασμό των πλεονεκτημάτων των δύο τύπων και την αποφυγή των μειονεκτημάτων. Περιλαμβάνει δράσεις εντός και εκτός του σχολείου. Επιδιώκει την κάλυψη των ειδικών και άμεσων αναγκών της σχολικής μονάδας και παράλληλα την ικανοποίηση των αναπτυξιακών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ως μελών μιας επαγγελματικής ομάδας. Προϋποθέτει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλους τους τομείς της επιμορφωτικής διαδικασίας: τον προσδιορισμό των αναγκών, τον σχεδιασμό και εκτέλεση των προγραμμάτων, την αξιολόγηση και το συντονισμό με τον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

3.4 Με κριτήριο τούς αποδέκτες της επιμόρφωσης και τις ανάγκες τους

Διακρίνονται δύο κύριες ομάδες επιμορφούμενων:

- Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί (εισαγωγική επιμόρφωση).

Στην περίπτωση αυτή η επιμόρφωση συνδέεται με διαδικασίες ενσωμάτωσης και επικεντρώνεται κυρίως σε θέματα επιβίωσης (π.χ. θέματα διαχείρισης και πειθαρχίας στη σχολική τάξη), θέματα διδακτικής, καθώς και στη συμπλήρωση της αρχικής κατάρτισης (επιστημονικής και παιδαγωγικής).

- Τα στελέχη της εκπαίδευσης (επιμόρφωση για την ανάληψη ανώτερων θέσεων).

Στην περίπτωση αυτή η επιμόρφωση καλύπτει θέματα διοίκησης, καθοδήγησης, διαχείρισης ανθρωπίνων σχέσεων, εκπαιδευτικής πολιτικής, κ.ά.

3.5 Με κριτήριο το περιεχόμενο της επιμόρφωσης

Η σχετική τυπολογία περιλαμβάνει τις εξής μορφές:

- Περιεχόμενο που διαμορφώνεται με βάση την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Το περιεχόμενο συμπληρώνει τη βασική εκπαίδευση επειδή αυτή είναι ανεπαρκής, ή αφορά πρόσφατες επιστημονικές, επαγγελματικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν, λόγω του χρόνου που έχει παρέλθει από την ολοκλήρωση των αρχικών σπουδών τους.

- Περιεχόμενο που διαμορφώνεται με βάση σχολικές ή τοπικές - περιφερειακές ανάγκες.

Τέτοια προγράμματα διεξάγονται συνήθως στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

- Περιεχόμενο που διαμορφώνεται με βάση γενικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέτοιες επιμορφώσεις διεξάγονται συνήθως από την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση με προκαθορισμένο περιεχόμενο γενικού ενδιαφέροντος που καλύπτει διαπιστωμένες καθολικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος.

- Περιεχόμενο που διαμορφώνεται με βάση εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

Οι επιμορφώσεις αυτού του τύπου έχουν ενημερωτικό και κατατοπιστικό χαρακτήρα και υποστηρίζουν μεταρρυθμίσεις και νεωτερισμούς που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. νέα προγράμματα και βιβλία, διαθεματικότητα, κ.ά.).

- Περιεχόμενο που διαμορφώνεται με βάση τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Πρόκειται για επιμορφώσεις προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού. Στοχεύουν στην ενδυνάμωσή του ως ατόμου, στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην αύξηση της δημιουργικότητας του εκπαιδευτικού. Γενικότερα διευκολύνουν την επαγγελματική του ανάπτυξη.

3.6 Με κριτήριο το χρόνο και τη διάρκεια διεξαγωγής της επιμόρφωσης

Ο χρόνος επηρεάζει σημαντικά το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων γιατί οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας του ωραρίου και του φόρτου εργασίας δεν έχουν επαρκή διαθέσιμο χρόνο για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης τα αποτελέσματα της επιμορφωτικής παρέμβασης χρειάζονται χρόνο (τουλάχιστον 2 με 3 έτη) μέχρι να γίνουν αισθητά στην καθημερινή πράξη των σχολείων.

Συνήθως τα προγράμματα διακρίνονται σε σύντομης διάρκειας (ημερήσια, μιας εβδομάδας, με ολιγόωρη παρακολούθηση κάθε εβδομάδα, κτλ..) και μακράς διάρκειας (τριμηνιαία, εξαμηνιαία, ετήσια).

Διακρίνονται ακόμη σε μερικής ή πλήρους απασχόλησης του εκπαιδευτικού, σε προγράμματα που διεξάγονται εντός ή εκτός του ωραρίου εργασίας, σε προγράμματα που διεξάγονται μέσα στον ετήσιο χρόνο απασχόλησης των εκπαιδευτικών ή διεξάγονται στο χρόνο των διακοπών, κτλ..

Εκτός από τις προηγούμενες τυπολογίες υπάρχουν και άλλες ταξινομήσεις της επιμόρφωσης με βάση κριτήρια και προσεγγίσεις, που βασίζονται στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, στο βαθμό συμμετοχής τους στις επιμορφωτικές διαδικασίες, στην ακολουθούμενη ερευνητική μεθοδολογία, στις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες διεξάγεται η επιμόρφωση, στη σύνδεση της επιμόρφωσης με τις κοινωνικές αλλαγές ή με την εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, κτλ.. Περιορισθήκαμε όμως στις πιο διαδεδομένες τυπολογίες και σε αυτές που σχετίζονται αμεσότερα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της επιμόρφωσης.

Δεν περιλαμβάνεται η διάκριση μεταξύ **υποχρεωτικής** και **προαιρετικής** επιμόρφωσης καθώς δεν αφορά τη μορφή της επιμόρφωσης, αλλά την εκπαιδευτική πολιτική και την πολιτική κινήτρων που ακολουθεί η κρατική εκπαιδευτική αρχή.

4. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

4.1 Η περίοδος από το 1900 έως το 1949

Η πρώτη οργανωμένη επιμορφωτική δραστηριότητα για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε το 1900, όταν καθηγητές των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων κλήθηκαν να παρακολουθήσουν, στην Αθήνα, «παιδαγωγικά μαθήματα εν είδος Cours de vacances». Το 1904 συνδιοργανώθηκε, από το «Σύλλογο προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων» και το σύλλογο «Παρνασσός», το Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο, όπου – μεταξύ των άλλων – συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των καθηγητών (Ανδρέου, 1988). Επισημάνθηκε η ανάγκη ίδρυσης Πειραματικών Σχολείων καθώς και η ανάγκη συμπλήρωσης της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Μ.Ε. με τη λειτουργία σχολών μετεκπαίδευσης.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1910, ιδρύεται με βάση το Νόμο ΓΨΙΗ το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης (Δ.Μ.Ε.), με έδρα την Αθήνα, το οποίο θα αποβεί ο μακροβιότερος θεσμός επιμόρφωσης των καθηγητών στην ιστορία της Μέσης Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ιδρυτικό του νόμο, σκοπός του Δ.Μ.Ε., ήταν η συμπλήρωση και συστηματοποίηση της παιδαγωγικής κατάρτισης των λειτουργών της Μ.Ε. Ο προσανατολισμός αυτός τροποποιήθηκε, όπως και τα διδασκόμενα μαθήματα, το 1920, με το Ν. 2245/192021, οπότε ορίζεται ότι ο «γενικός σκοπός του Διδασκαλείου είναι η θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική μόρφωση των εν υπηρεσία ή εκτός ταύτης διατελούντων λειτουργών της Μ.Ε.». Η οργάνωση και λειτουργία του τροποποιήθηκαν αρκετές φορές και τα διδασκόμενα μαθήματα άλλαζαν σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλά ως θεσμός έδειξε αξιοθαύμαστη σταθερότητα στο χρόνο. Οι όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες δεν επηρέασαν παρά ελάχιστα την φυσιογνωμία του.

Το 1913 ο Ι. Τσιριμώκος, υπουργός Παιδείας στην κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου, κατέθεσε στην βουλή μια σειρά νομοσχεδίων επιχειρώντας αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική, που έγινε γνωστή ως «μεταρρύθμιση του 1913». Καθιερώνονται τα Υπηρεσιακά Συμβούλια των δημοσίων υπάλληλων. Οι εισηγητές του νομοσχεδίου έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εποπτεία και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ώστε να ισχυροποιηθεί ο μηχανισμός για την εφαρμογή της μεταρρυθμιστικής πολιτικής (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της μεταρρύθμισης αυτής, ο εκπαιδευτικός σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης θεωρούνταν ο κύριος φορέας της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας και σημαντικός συντελεστής της.

Στις αιτιολογικές εκθέσεις, που συνόδευαν τα νομοσχέδια του 1913, προβλέπονταν η βελτίωση της λειτουργίας του Δ.Μ.Ε. με την ίδρυση και τη λειτουργία παιδαγωγικού εργαστηρίου και βιβλιοθήκης (Μπουζάκης, 1994α). Η μεταρρύθμιση του 1913 δεν εφαρμόστηκε στο σύνολό της. Από τα επτά νομοσχέδια που προτάθηκαν ψηφίστηκαν μόνο τέσσερα, όλα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 2001).

Η επόμενη μεταρρύθμιση του 1929 αντιμετώπισε την επιμόρφωση των καθηγητών με προοδευτικό για την εποχή πνεύμα. Θεωρήθηκε ότι αποτελεί ανάγκη του συνόλου των εκπαιδευτικών και όχι μιας μικρής ομάδας επίλεκτων στελεχών της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων ήταν στο επίκεντρο της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής αλλαγής και θεωρήθηκαν ως ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Τονίστηκε, για πρώτη ίσως φορά, η σημασία της σύντομης και επαναλαμβανόμενης επιμόρφωσης και αμφισβητήθηκε, έμμεσα, ο ρόλος και η σκοπιμότητα του Δ.Μ.Ε., καθώς θεωρήθηκε ότι μπορούσε να αντικατασταθεί από τα πειραματικά σχολεία των πανεπιστημίων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, που τότε προγραμματίζονταν. Παρ' όλα αυτά, για λόγους κυρίως σκοπιμότητας (υπάρχοντα προβλήματα στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λόγω των προηγούμενων εμπόλεμων καταστάσεων), κρίθηκε αναγκαία η συνέχιση της λειτουργίας του Δ.Μ.Ε. και μάλιστα αυξήθηκε ο χρόνος φοίτησης από ένα σε δύο χρόνια (Ανδρέου, 1982).

Η ανανεωτική προσπάθεια, συνεχίστηκε και στις αρχές της δεκαετίας του 1930 με την ίδρυση του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου που ήταν το κεντρικό όργανο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και διέθετε αντιπροσωπευτικότητα και κύρος. Η προσπάθεια αυτή ανακόπηκε από τη δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά (1936-1941). Το δικτατορικό καθεστώς του Ι. Μεταξά προώθησε κάποιες μεταβολές στην εκπαίδευση δίνοντας βαρύτητα στην ενίσχυση της πειθαρχίας και την όσο το δυνατόν καλύτερη εποπτεία της εκπαίδευσης. Ωστόσο τα θέματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. παρέμειναν «ως έχουν».

Φορέας της μετεκπαίδευσης των λειτουργών της Μ.Ε., όλο αυτό το διάστημα, ήταν το Δ.Μ.Ε. που μαζί με το πρότυπο σχολείο ήταν «υπό την εποπτεία του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της δημόσιας Εκπαιδεύσεως» (Ν. ΓΨΙΗ) (Μόνο για ένα μικρό χρονικό διάστημα, τη διετία 1924-1926, στη θέση του Δ.Μ.Ε., λειτούργησε η Παιδαγωγική Ακαδημία με διευθυντή το Δ. Γληνό).

Σ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας του, το Δ.Μ.Ε. αποσκοπούσε να επιφέρει ορισμένες, επιθυμητές για το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλαγές στις αντιλήψεις και τις αντίστοιχες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Το 1929 με το Ν. 4372/192922 αρχίζει η τρίτη και πιο μακροχρόνια περίοδος του Δ.Μ.Ε. Ο χρόνος φοίτησης στο διδασκαλείο αυξάνεται από ένα σε δύο έτη (αν και η ρύθμιση αυτή δεν εφαρμόστηκε παρά το 1951-52).

Στις περισσότερες περιόδους της λειτουργίας του Δ.Μ.Ε. ιδιαίτερη βαρύτητα δίνονταν σε θεωρητικά μαθήματα σχετικά με Ψυχολογία και Παιδαγωγική. Και επειδή η ιδεολογική προέλευση των διευθυντών και μεγάλου μέρους των διδασκόντων ήταν από τη Φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στόχους του Διδασκαλείου ήταν η διαμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας, με τέτοιο τρόπο, ώστε η σχολική γνώση να οργανώνεται και να υλοποιείται στο πλαίσιο της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές των «πρότυπων» σχολείων, που βρίσκονταν κάτω από τον έλεγχο της Φιλοσοφικής σχολής (Ανδρέου, 1982, σ.40). Επιπλέον, επιφυλάξεις διατυπώθηκαν και σχετικά με το περιεχόμενο και την κατεύθυνση των διδασκόμενων μαθημάτων.

Η σπουδαιότερη όμως κριτική, πέρα από τις όποιες παρατηρήσεις για τη λειτουργία του ιδρύματος και τη φιλοσοφία της παρεχόμενης σ' αυτό επιμόρφωσης, αφορά τον «κλειστό» προσανατολισμό του. Το Δ.Μ.Ε. προσέφερε επιμόρφωση μακράς διάρκειας σε πολύ μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, με αυστηρά επιλεκτικές διαδικασίες. Για την εισαγωγή των υποψηφίων στο Δ.Μ.Ε. τυπική προϋπόθεση ήταν η επιτυχία στις προβλεπόμενες εξετάσεις. Ωστόσο, πριν φτάσει σ' αυτές ο εκπαιδευτικός ήταν υποχρεωμένος να υποστεί μέτρα προληπτικού ελέγχου: έπρεπε να έχει εξασφαλίσει τα σχετικά πιστοποιητικά και τις απαραίτητες ευνοϊκές για την «ποιότητά» του εκθέσεις από τους επιθεωρητές (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Με τον τρόπο αυτό η επιμόρφωση γινόταν υπόθεση των λίγων ευνοούμενων και πριμοδοτούμενων, οι οποίοι με τη συμμετοχή τους στην επιμορφωτική διαδικασία δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις για μελλοντική απασχόλησή ως εποπτικά στελέχη, ή ανώτατα διοικητικά στελέχη του Υπουργείου και των περιφερειακών Υπηρεσιών του. (Φράγκος, 1982).

4.2 Η περίοδος από το 1950 έως τη μεταπολίτευση

Η δεκαετία του 1950 χαρακτηρίζεται από την ανασυγκρότηση της οικονομίας με την ανάπτυξη της βιομηχανίας. Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως παραγωγική επένδυση και η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας επαναπροσανατολίζεται. Το 1957, ο τότε πρωθυπουργός Κ. Καραμανλής συγκροτεί, την «Επιτροπή Παιδείας». Η επιτροπή ολοκλήρωσε το έργο της το 1958, διατυπώνοντας προτάσεις σχετικές με τους στόχους και την οργάνωση του δημόσιου σχολείου, της Μέσης (γενικής – τεχνικής) και της Ανώτατης εκπαίδευσης (Ανδρέου, 2001). Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η επιτροπή αμφισβήτησε τον τρόπο λειτουργίας και την αποτελεσματικότητα του Δ.Μ.Ε., του μοναδικού μέχρι τότε φορέα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επέκρινε την πρακτική της επιλεκτικής επιλογής και του πολύ μικρού αριθμού εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ως τότε στα επιμορφωτικά προγράμματα.

Πρότεινε η συμμετοχή από προαιρετική να γίνει υποχρεωτική και να θεωρείται εκτέλεση υπηρεσίας. Επίσης πρότεινε τη διοργάνωση βραχύχρονων προγραμμάτων τα οποία να αναπτύσσονται σε ευρύ δίκτυο που να καλύπτει όλη τη χώρα, διότι «η μακράς διάρκειας μετεκπαίδευση με εγκυκλοπαιδικόν χαρακτήρα, ως γίνεται σήμερα, δεν είναι απαραίτητος ούτε έχει πάντοτε επωφελή αποτελέσματα» (Ανδρέου, 1988). Οι προτάσεις της επιτροπής επικρίθηκαν έντονα και ελάχιστες από τις προτάσεις της υιοθετήθηκαν στο Ν. 3971/1959, κυρίως λόγω έλλειψης πόρων. Δόθηκε όμως κάποια ώθηση προς την τεχνική εκπαίδευση με την ίδρυση της Σχολής Υπομηχανικών και της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), η οποία από τότε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 1994β).

Η κυβέρνηση του Γεωργίου Παπανδρέου, που ανέβηκε στην εξουσία στις αρχές της δεκαετίας του 1960, επιχείρησε σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση, πολλές από τις οποίες θεωρήθηκαν ότι ήταν καινοτόμες για την εποχή εκείνη. Θεσμοθετείται η δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα με την εισαγωγή νέων μαθημάτων, ορίζεται υποχρεωτική εκπαίδευση εννέα ετών, καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εισάγεται το Ακαδημαϊκό απολυτήριο και αναδιοργανώνεται η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με την καθιέρωση του Γυμνασίου και του Λυκείου (Ανδρέου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός, όπως και σε όλες τις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις, θεωρήθηκε ότι είναι ο βασικός συντελεστής για την επιτυχία των αλλαγών. Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 4379/1964 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως» τονίζεται ότι: «Τα σχολεία μας θα ευδοκιμήσουν, όταν ο έμπυχος παράγων της διαδικασίας αγωγής, ο δάσκαλος, εξοπλισθεί αρτίως δια το δύσκολον έργο του». Σημαντική εξέλιξη, που είχε καθοριστική σημασία για την επιμορφωτική πολιτική, αποτέλεσε η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.). Στους σκοπούς του ορίζονται, μεταξύ των άλλων, η οργάνωση μαθημάτων, ασκήσεων, συζητήσεων και συνεδρίων για την ανύψωση του επιστημονικού επιπέδου των εκπαιδευτικών, η συστηματική έρευνα ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και η καθοδήγηση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Μπουζάκης, 1994β). Οι προσπάθειες όμως ανανέωσης και ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης θα διακοπούν από τη δικτατορία του 1967.

Το δικτατορικό καθεστώς (1967 - 1974) κατήργησε με τον Α.Ν. 129/196713 τις αλλαγές που είχαν επέλθει με τη μεταρρύθμιση του 1964 και επαναπροσδιόρισε τους σκοπούς της Γενικής εκπαίδευσης με βάση τα «ελληνοχριστιανικά ιδεώδη». Είχε ήδη καταργηθεί το Π.Ι. με τον Α.Ν. 59/67. Το ενδιαφέρον της δικτατορίας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. εκδηλώθηκε με το Ν.Δ. 748/197014 με τον οποίο

επιχειρήθηκε ο μετασχηματισμός του θεσμού του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης. Στους στόχους του, εκτός της παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όλων των κλάδων, προστέθηκε και η «επιστημονική έρευνα και μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων Μέσης Εκπαίδευσης και δη αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών βιβλίων, οργάνων, μέσων και μεθόδων διδασκαλίας, οργανώσεως, διοικήσεως και εποπτείας της εκπαιδεύσεως» (Ανδρέου, 1988. σ.801).

Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά διαχωρίζεται ο τύπος της επιμόρφωσης που παρέχεται από το Δ.Μ.Ε. Προβλέπεται εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε., με μέγιστη διάρκεια τους 6 μήνες. Επίσης προβλέπονται προγράμματα επιμόρφωσης βραχείας διάρκειας (μικρότερης των 6 μηνών), για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, τα οποία επικυρώνονται με απονομή πιστοποιητικού. Διατηρούνται παράλληλα τα προγράμματα μετεκπαίδευσης μακράς διάρκειας (ενός ή δύο ακαδημαϊκών ετών) με απονομή πτυχίου (Μπουζάκης, 1994β).

4.3 Η περίοδος από το 1975 έως το 1985

Η πτώση της δικτατορίας το 1974 σηματοδότησε μια νέα εποχή αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι αλλαγές αυτές επηρεάστηκαν από τη νέα αναπτυξιακή πολιτική της χώρας και ιδιαίτερα από την προοπτική ένταξης της χώρας, ως πλήρους μέλους στην ΕΟΚ.

Το 1975 ιδρύθηκε το ΚΕΜΕ (ΦΕΚ. 214/4-10-75 «Περί του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως και διατάξεων τινών του προσωπικού της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ»). Ακολούθησε το 1977 η ίδρυση των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε (Π.Δ. 126/1977, ΦΕΚ 40/12-2-1977 «Περί οργανώσεως και λειτουργίας παρά τω ΚΕΜΕ Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως»).

Σκοπός των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. είναι η θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση των διοριζόμενων και υπηρετούντων λειτουργών της Μ.Ε. μέσω παρεχομένων επιμορφωτικών προγραμμάτων διαφόρων τύπων:

- Ετήσιας διάρκειας για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς.
- Διάρκειας 1-6 μηνών για την εισαγωγική επιμόρφωση των διοριζόμενων εκπαιδευτικών.
- Βραχείας διάρκειας (έως δύο μήνες) για τους προαγόμενους σε θέσεις Γυμνασιάρχου ή Λυκειάρχου ή διοριζόμενους σε θέσεις εποπτικού προσωπικού.

- Βραχείας διάρκειας (έως τρεις μήνες) για την επιμόρφωση του υπηρετούντος εποπτικού προσωπικού.

Προϋπόθεση για την παρακολούθηση της ετήσιας επιμόρφωσης, ήταν η πενταετής πραγματική εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

Η ίδρυση των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε τροποποίησε το δίκτυο της επιμόρφωσης, ικανοποίησε μερικά το αίτημα των εκπαιδευτικών για μικρότερης διάρκειας επιμόρφωση και δυνατότητα φοίτησης πολλών εκπαιδευτικών, άλλαξε τους τυπικούς όρους συμμετοχής στην επιμόρφωση, δεν έθιξε όμως το Δ.Μ.Ε. (Ανδρέου, 1982 και Ανδρέου, 1988).

Ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης μεταβάλλεται. Δεν έχει ως κύριο στόχο τη δημιουργία στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και γενικότερα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Για πρώτη φορά, εκτός του Δ.Μ.Ε., διοργανώνονται συστηματικά επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γίνεται προσπάθεια για αποκέντρωση, καθώς από το 1978 έως το 1983 λειτούργησαν Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. σε δέκα πρωτεύουσες νομών (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Τρίπολη, Ηράκλειο, Ιωάννινα, Πάτρα, Καβάλα, Λαμία και Κοζάνη). Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τα ετήσια προγράμματα επιμόρφωσης αυξανόταν κάθε χρόνο.

Παρά ταύτα οι ευκαιρίες επιμόρφωσης δεν ήταν ίδιες για όλες τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών (οι καθηγητές της επαγγελματικής – τεχνικής εκπαίδευσης ήταν ουσιαστικά απόντες), ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονταν ήταν μικρός σε σχέση με το σύνολο των καθηγητών. Η ετήσια διάρκεια του προγράμματος και η διαδικασία επιλογής ήταν ανασταλτικός παράγοντας. Η λειτουργία των ΣΕΛΜΕ μόνο σε ορισμένες πόλεις τις καθιστούσε απρόσιτες για το μεγάλο όγκο των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα, που πραγματοποιήθηκε την πρώτη χρονιά της λειτουργίας της Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Ηρακλείου (1981-1982), φαίνεται ότι μόνο το 10% των φοιτούντων προέρχονταν από περιοχές έξω από το Ηράκλειο (Κασσωτάκης, 1983).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι καθηγητές που φοιτούσαν κάθε χρόνο στις σχολές ήταν 350-500 σε σύνολο 30.000 περίπου υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, το 1988, δέκα χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., περίπου 7.000 εκπαιδευτικοί (ποσοστό μόλις 18,5%) είχαν επιμορφωθεί σ' αυτές (Ανδρέου, 1991). Η Ο.Λ.Μ.Ε. εκτιμούσε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε θα είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, έστω και μία φορά, κατά τη διάρκεια της θητείας τους, (Βεκρής, 1983).

Επιπλέον, οι σχολές που λειτούργησαν σε πόλεις μακριά από πανεπιστήμια με καθηγητικές σχολές, αντιμετώπισαν σημαντικά προβλήματα στελέχωσης και γενικότερης λειτουργίας, αφού ένα μεγάλο μέρος του διδακτικού δυναμικού τους προέρχονταν από

Παιδαγωγικές ακαδημίες και Πανεπιστήμια (Ξωχέλης, 1991). Όπως επισημάνθηκε από την Ο.Λ.Μ.Ε, σε αρκετές περιπτώσεις τα προβλεπόμενα να διδαχθούν μαθήματα δεν διδάσκονταν καθόλου λόγω έλλειψης εκπαιδευτών και οι διαθέσιμοι εκπαιδευτές δίδασκαν μόνον όσα μπορούσαν να διδάξουν. Άλλες βασικές αδυναμίες των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., σύμφωνα με την ΟΛΜΕ, ήταν η ανομοιογένεια των επιμορφούμενων, η παθητική παρακολούθηση και η έλλειψη ενεργητικής συμμετοχής των καθηγητών, ο κεντρικός έλεγχος στη διαμόρφωση και εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων και γενικότερα η αδυναμία κάλυψης των συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών που είχε ο κάθε εκπαιδευτικός που συμμετείχε στο ετήσιο πρόγραμμα.

Χαρακτηριστική είναι και η εκτίμηση του Οργανισμού Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας για την πενταετία 1976 - 1981 που παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς να έχουν επείγουσα ανάγκη μετεκπαίδευσης και τελειοποίησης. Συμπερασματικά οι εκτιμήσεις συγκλίνουν στο ότι το σύστημα επιμόρφωσης μέσω των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. δεν είχε τα προδοκώμενα αποτελέσματα (Αντωνιάδου & Ιορδανίδης, 2005).

4.4 Η ίδρυση των Π.Ε.Κ.

Οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. καταργήθηκαν τελικά το 1985 με τον Ν. 1566/1985 που σηματοδότησε μια ακόμη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Με τον ίδιο νόμο έχουμε και τη νομοθετική κατάργηση του Δ.Μ.Ε., που για μισό αιώνα περίπου αποτέλεσε τον κύριο μοχλό επιμόρφωσης των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Ο θεσμός των Π.Ε.Κ. προτάθηκε το 1981, νομοθετήθηκε όπως ήδη αναφέρθηκε το 1985 και εφαρμόστηκε το 1992. Όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1999), χρειάστηκαν δώδεκα χρόνια διαλόγου, διαπραγματεύσεων, αναστολών και αναδιπλώσεων για να λειτουργήσουν τα πρώτα Π.Ε.Κ., εκτός μάλιστα του εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία ιδρύθηκαν στις έδρες των διοικητικών Περιφερειών της χώρας (εκτός της Αττικής και Θεσ/νίκης όπου λειτουργούν περισσότερα από ένα Π.Ε.Κ.). Τα 16 Π.Ε.Κ. είναι: 1ο Αθήνας, 2ο Αθήνας (Αν. Αττικής), 3ο Αθήνας (Δυτ. Αττικής), Πειραιά., 1ο και 2ο Θεσσαλονίκης, Αλεξανδρούπολης, Ηρακλείου, Ιωαννίνων, Καβάλας, Κοζάνης, Λαμίας, Λάρισας, Μυτιλήνης, Πατρών και Τρίπολης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι με την ίδρυση των Π.Ε.Κ. έχουμε, για πρώτη φορά, ενιαίους φορείς επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αρμόδια ιδρύματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με το νόμο 1566/85 συστηματοποιούνται και καθορίζονται ως εξής:

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)
- Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)
- Τα παιδαγωγικά τμήματα των Α.Ε.Ι.
- Η Π.Α.Τ.Ε.Σ./ Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. η οποία με το νόμο 3027/2002 μετονομάστηκε σε Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Με το Ν. 2009/92, ο οποίος τροποποίησε σε ορισμένα σημεία τους Ν.1566/85 και Ν. 1824/88 και κυρίως με το Π.Δ. 250/1992, όπου ρυθμίζονται οι λεπτομέρειες της επιμόρφωσης, όπως οι μορφές, η διάρκεια, η διαδικασία πρόσκλησης των υποψηφίων για εισαγωγική και περιοδική επιμόρφωση, τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των Π.Ε.Κ. και η αξιολόγηση, καθιερώθηκαν τα Π.Ε.Κ. ως ο κύριος φορέας επιμόρφωσης στη χώρα μας.

Το νέο νομοθετικό πλαίσιο λαμβάνει σοβαρά υπόψη την ανάγκη των εκπαιδευτικών για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, είτε πρόκειται για απλούς διδάσκοντες, είτε για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Επιχειρείται ακόμη μια καλύτερη σύνδεση των στόχων της επιμόρφωσης με την ανάγκη για ένα πιο σύγχρονο και πιο δημοκρατικό σχολείο. Η συγκρότηση των Π.Ε.Κ. ακολουθεί εξ άλλου ανάλογες εξελίξεις που είχαν δρομολογηθεί σε άλλες χώρες της Ευρώπης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001).

Οι σκοποί της επιμόρφωσης, όπως αυτές αναφέρονται στο άρθρο 28 του Ν 1566/85, είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων, όσο και η ενημέρωση σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για νέα μέτρα και θεσμούς, νέα αντικείμενα και προετοιμάζονται για την άσκηση νέων καθηκόντων.

Η επιμόρφωση περιελάμβανε τρεις μορφές προγραμμάτων, δύο υποχρεωτικές και μία προαιρετική:

- Εισαγωγική υποχρεωτική επιμόρφωση διάρκειας έως 4 μηνών για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς
- Περιοδική υποχρεωτική επιμόρφωση διάρκειας έως και 3 μηνών για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς.
- Προαιρετικά προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία παρακολουθούν όσοι από τους εκπαιδευτικούς επιτύχουν σε σχετικό διαγωνισμό.

Οι εκπαιδευτικοί αρχικά θεώρησαν ότι με τα Π.Ε.Κ θα υλοποιούνταν οι προτάσεις του κλάδου για την επιμόρφωση, όπως είχαν διατυπωθεί στο δεύτερο συνέδριο της Ο.Λ.Μ.Ε.

(26-29/6/1985). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφέρονταν σε Π.Ε.Κ. τα οποία να βρίσκονται κοντά στα προβλήματα των σχολείων και των συναδέλφων, να προσαρμόζουν την επιμόρφωση σύμφωνα με τις ανάγκες του κλάδου, να έχουν δυνατότητες για ταυτόχρονη επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, να διαθέτουν ευελιξία ώστε να αναδιαμορφώνουν τα προγράμματα σπουδών με συνεχή ανατροφοδότηση, μέσα από την ενεργή συμμετοχή των επιμορφουμένων, να περιορίζονται οι μετακινήσεις στο ελάχιστο και να καλύπτονται τα σχετικά έξοδα, κλπ. (Πρακτικά Ε΄ Συνεδρίου Ο.Λ.Μ.Ε.)

Το κυριότερο όμως στοιχείο κριτικής επικεντώθηκε σε λειτουργικά και διοικητικά προβλήματα και ιδιαίτερα στον ασφυκτικό έλεγχο που ασκεί το Υπ.Ε.Π.Θ. στα Π.Ε.Κ. Η εποπτεία, η οργάνωση, η λήψη αποφάσεων, οι διορισμοί των Δευθυντών, των επιμορφωτών, ο καθορισμός της διάρκειας και του περιεχομένου των σπουδών παραμένει στον έλεγχο της κεντρικής Διοίκησης. Ακόμη και το περιεχόμενο των προγραμμάτων αν και εκσυγχρονισμένο και ανανεωμένο (μαθήματα για το περιβάλλον, την υγεία, ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης) είναι θεωρητικό και δεν συμβαδίζει με τη σύγχρονη επιστημονική έρευνα και πρακτική (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001). Ο Ανδρέου (1991) παρατηρεί: «...η οργάνωση και λειτουργία των Π.Ε.Κ. έχει σχέση με την προσπάθεια να οικοδομηθεί ένα επιμορφωτικό δίκτυο που θα βρίσκεται κάτω από τον έλεγχο και την καθοδήγηση του ΥΠΕΠΘ και τα προγράμματά του θα εξυπηρετούν την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και δε θα συνδεθούν με την προοπτική αλλαγής και αναβάθμισης του σχολείου. Η προτεινόμενη σύνδεση Π.Ε.Κ. και Πανεπιστημίων, όπως αυτή περιγράφεται στις εκθέσεις και τις προτάσεις του ΥΠΕΠΘ, δεν πρόκειται να συμβάλλει στην ανεξαρτητοποίησή τους από το ΥΠΕΠΘ. Η σύνδεση αυτή μάλλον θα νομιμοποιήσει τον προσανατολισμό τους».

Τελικά τα Π.Ε.Κ. λειτούργησαν ως απλοί φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων και όχι ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί με επιστημονικό – ερευνητικό έργο. Το Υ.Π.Ε.Π.Θ. αποφασίζει για το περιεχόμενο σπουδών, τη διάρκεια επιμόρφωσης, τη διαδικασία πρόσκλησης εκπαιδευτικών, την αξιολόγησή τους, τις αρμοδιότητες των συντονιστικών οργάνων, τον ορισμό των διδασκόντων, τις σχέσεις των Π.Ε.Κ. με τους άλλους φορείς (Μαυρογιώργος, 1999).

4.5 Τα κοινοτικά προγράμματα

Την ίδια χρονική περίοδο έχουμε τη μεγάλη διεύρυνση των δαπανών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω της ανάπτυξης ειδικών προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται από τα Ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς η «δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση» θεωρείται κρίσιμη παράμετρος για το μέλλον και την ακτινοβολία της Ένωσης. (Λευκή Βίβλος, 1995). Ήδη από το 1985 με το πρόγραμμα

δράσης «εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εμπειρία του διδακτικού προσωπικού» υιοθετήθηκαν δράσεις που περιελάμβαναν δραστηριότητες κατά κύριο λόγο κατάρτισης διδακτικού προσωπικού και σεμινάρια στο πλαίσιο συνεχούς εκπαίδευσης. Αργότερα το 1987 πραγματοποιούνται τα προγράμματα Σωκράτης, Λεονάρντο ντα Βίντσι, Νεότητα για την Ευρώπη και Ανθρώπινο Κεφάλαιο - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Την τετραετία 1988-1992 μέσα από τα προγράμματα ARION και ERASMUS παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες συνεχούς επιμόρφωσης.

Σταδιακά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περνά στο σύνολό της στον αστερισμό των Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., των επιχειρησιακών δηλαδή προγραμμάτων που καταρτίζει και υλοποιεί το Υπ.Ε.Π.Θ. με κοινοτικούς πόρους, σημαντικό μέρος των οποίων αφορά ενέργειες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και ειδικότερα ενέργειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έτσι μετά το 1996, παρατηρείται μια διεύρυνση στην παροχή της επιμόρφωσης. Οι δυνάμειοι να παρέχουν επιμόρφωση φορείς εμπλουτίζονται με :

- Το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Τις επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών.
- Τα επιστημονικά κέντρα ή ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ/ΟΛΜΕ, ΚΜΕΘ/ ΟΙΕΛΕ).
- Τις σχολικές μονάδες ή Δίκτυα σχολείων ή συμπράξεις σχολείων και άλλων φορέων.
- Ιδρύματα ή Οργανισμούς ή Ινστιτούτα ή Εταιρίες μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα στο καταστατικό των οποίων προβλέπονται τέτοιες δράσεις.
- Επιστημονικά περιοδικά και
- Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Οι αδυναμίες που εντοπίστηκαν και η κριτική που έγινε στη λειτουργία των Π.Ε.Κ., οδήγησαν το ΥΠ.Ε.Π.Θ., μετά από εισήγηση ειδικής επιστημονικής Επιτροπής που συγκροτήθηκε για αυτό το σκοπό (Υ.Α. 908/11/1561/15-2-94 - 2^η Επιτροπή Ξωχέλλη), να εφαρμόσει ένα νέο μοντέλο επιμόρφωσης, που να διαθέτει μεγαλύτερη ευελιξία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1995). Οι αλλαγές που υιοθετήθηκαν είναι οι εξής:

- Η περιοδική επιμόρφωση γίνεται από υποχρεωτική προαιρετική.
- Καθιερώνονται κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (πιστοποιητική παρακολούθησης, χρηματική αποζημίωση, κ. ά.)
- Τα προγράμματα αποκτούν ποικίλη θεματολογία και ποικιλομορφία, με σκοπό να διευρυνθεί ο αριθμός των ενδιαφερομένων και - μέσω της ελεύθερης και

συνειδητής επιλογής - να αυξηθεί η συμμετοχή και να βελτιωθεί η ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

- Δημιουργούνται δυνατότητες αποκέντρωσης, μέσω του μηχανισμού της εξακρίνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ματθαίου κ.ά., 1999).

Στο πλαίσιο αυτό, από το έτος 1995 και μετά, λειτουργούν - σε πιλοτική βάση - ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης και ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα, μέσης διάρκειας (περίπου 40 ωρών), που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν, ανάμεσα σε επιμορφωτικά μενού. Τα προγράμματα δημιουργούνται από διάφορους φορείς και ομάδες επιμορφωτών και τα Π.Ε.Κ. λειτουργούν ως κέντρα διάχυσης και κατανομής των επιμορφωτικών δράσεων στην περιοχή ευθύνης τους. Γίνεται δηλαδή προσπάθεια να ικανοποιηθεί η ζήτηση επιμορφωτικών υπηρεσιών μέσω του μηχανισμού της «αγοράς». Τα προσφερόμενα προγράμματα ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την προσέλκυση των επιμορφούμενων. Υλοποιούνται μόνον όσα προγράμματα εξασφαλίσουν τον απαιτούμενο αριθμό προτιμήσεων.

Παρόλα αυτά εξακολούθησαν να υπάρχουν προβλήματα. Παρατηρήθηκαν επικαλύψεις μεταξύ των διαφόρων προγραμμάτων, ενώ σημαντικές επιμορφωτικές ελλείψεις διαφόρων κατηγοριών εκπαιδευτικών δεν κατέστη δυνατόν να καλυφθούν (Μαυρογιώργος, 1999). Υπήρξαν ακόμη προβλήματα με τη στελέχωση πολλών επαρχιακών Π.Ε.Κ. Τα Π.Ε.Κ., στις έδρες των οποίων λειτουργούσαν τμήματα ΑΕΙ, ήταν καλύτερα στελεχωμένα με επιστημονικό προσωπικό σε σχέση με τα Π.Ε.Κ. των απομακρυσμένων περιοχών. Ενδεικτικά για την περίοδο αυτή, αναφέρεται ότι το ποσοστό των πανεπιστημιακών επιμορφωτών στο 1ο Π.Ε.Κ. Αθήνας είναι 28,3% και των κατόχων διδακτορικού 50%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στο Π.Ε.Κ. Κοζάνης είναι αντίστοιχα 3,4% και 22,5% (Ματθαίου, κ.ά., 1999).

Από το 1996, παράλληλα με τις ευέλικτες μορφές, εφαρμόζονται και οι καινοτόμες δράσεις στο πλαίσιο των προγραμμάτων του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ (Α΄ και Β΄ Κ.Π.Σ). Βασική επιδίωξη του προγράμματος είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η παγίωση βιώσιμων δομών συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999).

Το επιχειρησιακό αυτό πρόγραμμα προέβλεπε πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι περισσότερες των οποίων περιλαμβάνονταν στην «*Ενέργεια 1.3.α. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*». Επιμόρφωση όμως προβλεπόταν επίσης και σε άλλες ενέργειες του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., όπως στις ενέργειες «*Προγράμματα-Βιβλία*», «*Ενιαίο Λύκειο*», «*Εισαγωγή Τεχνολογιών Πληροφορικής*», «*Αγωγή Καταναλωτή*», «*Ανάπτυξη σχολικών βιβλιοθηκών*», «*Επιμόρφωση Στελεχών*», «*Αναβάθμιση και Βελτίωση λειτουργίας των Τ.Ε.Ε.*», «*Ενιαίο Λύκειο*», «*Εισαγωγή Τεχνολογιών Πληροφορικής*», «*Αγωγή Καταναλωτή*», «*Περιβαλλοντική εκπαίδευση*», κ.λπ. Τα επιμορφωτικά προγράμματα

συνδυάστηκαν με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές (Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε., νέα αναλυτικά προγράμματα κ.ά.) που εφαρμόστηκαν κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Για την υλοποίηση του επιχειρησιακού προγράμματος δημιουργήθηκαν ειδικοί μηχανισμοί διαχείρισης στο Υπ.Ε.Π.Θ. και χρησιμοποιήθηκαν πολλοί φορείς μεταξύ των οποίων το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, το Κ.Ε.Ε., κ.ά.

Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές αλλαγές, την επαγγελματική και ακαδημαϊκή αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό καινοτόμων πιλοτικών προγραμμάτων. Χρηματοδοτήθηκε επίσης η ανάπτυξη και εφαρμογή συστήματος ανίχνευσης και χαρτογράφησης επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα προγράμματα απευθύνονται σε στελέχη της εκπαίδευσης (προϊσταμένους, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές) σε επιμορφωτές / πολλαπλασιαστές, σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε εκπαιδευτικούς με θητεία στην εκπαίδευση.

Πολλές επιμορφωτικές δράσεις περιλαμβάνει και το πρόγραμμα «*Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση*» είναι ενταγμένο στο μέτρο 1.2. του άξονα «*Παιδεία και Πολιτισμός*» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «*Κοινωνία της Πληροφορίας*» («ΚτΠ»). Το πρόγραμμα χρηματοδοτείται κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και φορείς υλοποίησης είναι το Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το πρόγραμμα κάλυψε το σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.. Στόχος του έργου είναι η επιμόρφωση 76.000 εκπαιδευτικών των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε εγκεκριμένα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) υπό την επίβλεψη και το συντονισμό των Επιτροπών Επιμόρφωσης (Ε.Ε.) προκειμένου αυτές να αξιοποιηθούν στην τάξη. Το πρόγραμμα προεκτείνεται και σε ενδοσχολική επιμόρφωση (στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) κατά κλάδο στη διδακτική των μαθημάτων και υλοποιείται στα εργαστήρια πληροφορικής των σχολείων. Σκοπός του είναι να καλύψει τα κενά της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες.

Από τα διάφορα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια το πιο γνωστό, το οποίο παρουσιάζει και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς της Τ.Ε.Ε., είναι το «*Οδύσσεια*» που είχε ως στόχο «τη δημιουργία μια μάζας σχολικών κοινοτήτων που να ενσωματώνουν τις ΤΠΕ ως αναπόσπαστο τμήμα μιας της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας» (Παπαδανιήλ, 2005). Συνεπώς, κάθε εκπαιδευτικός οιασδήποτε

ειδικότητας είχε τη δυνατότητα να επιμορφωθεί σε θέματα υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών και να εισάγει στην μαθησιακή διαδικασία νέες παραμέτρους συσχετίζοντας θεωρία και πράξη. Οι εκπαιδευτές για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του προγράμματος λάμβαναν ειδική εκπαίδευση μεταπτυχιακού τύπου από πανεπιστήμια, διάρκειας ενός έτους. Μέχρι σήμερα η «Οδύσσεια» θεωρείται το πιο ολοκληρωμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διδασκαλία με θετικά σχόλια από τους καταρτιζόμενους, (Τζιμογιάννης, 2002) .

Συνέχεια του προγράμματος μπορεί να θεωρηθεί το πρόγραμμα Ε2 που υλοποιείται σήμερα από τη ΑΣΠΑΙΤΕ σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πειραιά. Το έργο αφορά την ανάπτυξη εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού για σεμινάρια ΤΠΕ στην Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και την κατάρτιση 250 περίπου επιμορφωτών διαφόρων κλάδων και ειδικοτήτων, ώστε να είναι ικανοί να αναλάβουν στη συνέχεια την επιμόρφωση των συναφών με τον κλάδο τους εκπαιδευτικών της ΔΤΕΕ. Ο στόχος του έργου είναι διπλός: η ενίσχυση της παιδαγωγικής κατάρτισης των επιμορφωτών, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που απαιτούνται για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, και ταυτόχρονα η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά και εργαλεία του διαδικτύου. (Περισσότερες πληροφορίες στο δικτυακό τόπο <http://www.aspete.gr/TEE/index.html>).

Ένα άλλο μεγάλο πρόγραμμα ενταγμένο στο ΕΠΕΑΕΚ είναι η εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Φ.Ε.Κ. Β΄ 186/17-2-2000). Το πρόγραμμα που συνεχίζεται έως σήμερα, εκτυλίσσεται σε τρεις φάσεις και το παρακολουθούν υποχρεωτικά όλοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων. Πρόκειται για ταχύρρυθμα προγράμματα που διεξάγονται με την ευθύνη των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων και μετά το πέρας των εργασιών χορηγείται πιστοποιητικό παρακολούθησης. Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλαμβάνει γενικά παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα, καθώς και θέματα διδακτικής κατά γνωστικό αντικείμενο.

Τα προγράμματα αυτά προσφέρουν σημαντική υπηρεσία στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, πολλοί από τους οποίους έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το σχολείο από τη θέση του διδάσκοντα δημιουργώντας αίσθημα ασφάλειας στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Έχουν επισημανθεί όμως και προβλήματα τουλάχιστον όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων της Δ.Τ.Ε.Ε., κυριότερα από τα οποία είναι:

- Τα ανομοιογενή τμήματα, δηλαδή τα τμήματα που συγκροτούνται από διαφορετικές ειδικότητες εκπαιδευτικών (τμήματα στα οποία μετέχουν π.χ. μηχανολόγοι μαζί με νοσηλεύτες), στα οποία δεν μπορεί να διδαχθεί

αποτελεσματικά η διδακτική των μαθημάτων κατά ειδικότητα. Αυτό οφείλεται στο μικρό αριθμό εκπαιδευτικών από τις συγκεκριμένες τεχνικο-επαγγελματικές ειδικότητες, που διορίζονται ανά περιοχή, και του οικονομικού κόστους που συνεπάγεται η λειτουργία εξαιρετικά ολιγομελών τμημάτων επιμορφούμενων.

- Η αναγκαστική λειτουργία, (κυρίως στην περιφέρεια) πολλών τμημάτων κατά τα Σαββατοκύριακα, με πολύωρη διδασκαλία εντός 2-3 ημερών, η οποία κουράζει επιμορφωτές και επιμορφούμενους και πλήττει την ποιότητα της επιμόρφωσης. Αυτό συμβαίνει γιατί τα μαθήματα δεν μπορούν να γίνουν κατά τις απογευματινές ώρες, όπως στις μεγάλες πόλεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μετακινούνται κάθε φορά από μεγάλες αποστάσεις στην έδρα των σεμιναρίων. Το πρόβλημα είναι εντονότερο στις νησιωτικές περιοχές, όπου οι συγκοινωνίες ενδέχεται και να διακοπούν.

4.6 Η ίδρυση και λειτουργία του Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Το 2002 ιδρύθηκε με το Νόμο 2986/2002 (αρθ.6-ΦΕΚ24, τ.Α' – 13/2/02) ο **Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ)** ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, εποπτευόμενος από το ΥΠΕΠΘ. Ο Οργανισμός διοικείται από Διοικητικό Συμβούλιο, του οποίου η συγκρότηση γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Έργο του είναι:

- Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.
- Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκριση τους από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς.
- Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων για την σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.
- Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο των πιο πάνω αρμοδιοτήτων του ο Ο.ΕΠ.ΕΚ:

- Σχεδιάζει απ'ευθείας επιμορφωτικές δράσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.
- Προγραμματίζει μελέτες, τα αποτελέσματα των οποίων θα φανούν χρήσιμα στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Διοργανώνει ημερίδες και σεμινάρια επιμορφωτικού περιεχομένου.

(Στοιχεία από την ιστοσελίδα του Ο.ΕΠ.Ε.Κ. <http://www.oepek.gr>)

Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ δεν είναι ο μοναδικός φορέας που σχεδιάζει, συντονίζει και εφαρμόζει επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς οι αρμοδιότητες άλλων συγγενών φορέων όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξακολουθούν να είναι σε ισχύ.

Μεταξύ των δραστηριοτήτων που έχει αναπτύξει αναφέρουμε δύο προγράμματα σεμιναρίων βραχείας διάρκειας που έχουν διεξαχθεί μέσω των Π.Ε.Κ. σε όλη τη χώρα. Τα δύο προγράμματα με τίτλους «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής - δημιουργικής σκέψης» και «Συσχετισμός οικογενειακού - κοινωνικού - πολιτισμικού - περιβάλλοντος στην σχολική επίδοση του παιδιού» είναι ενταγμένα στο ΕΠΕΑΕΚ του υπουργείου Παιδείας (Μέτρου 2.1 «Αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης», Ενέργεια 2.1.1 «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών»). Αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η ίδρυση και λειτουργία του Ο.ΕΠ.ΕΚ. αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα στην προσπάθεια συστηματικής οργάνωσης της επιμόρφωσης, καθώς για πρώτη φορά συγκεντρώνονται ο προγραμματισμός και ο συντονισμός του συνόλου της επιμόρφωσης σε ένα όργανο. Το ζητούμενο είναι να αποκτήσει την κατάλληλη στελέχωση με επιστημονικό και εξειδικευμένο διοικητικό προσωπικό, ώστε να αναπτύξει και να καθιερώσει, σε μόνιμη βάση, τις αναγκαίες σχέσεις επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης με τους επί μέρους φορείς που εμπλέκονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτελέσει τη θεσμική αποστολή του.

4.7 Κριτική θεώρηση της υφιστάμενης σήμερα κατάστασης

Το ισχύον σήμερα θεσμικό πλαίσιο για τις επιμορφωτικές δραστηριότητες που αφορούν εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι συνυφασμένο με τις διαδικασίες κατάστρωσης και εφαρμογής των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων που περιλαμβάνουν σχετικές επιμορφωτικές δράσεις, δεδομένου ότι το σύνολο σχεδόν των

κονδυλίων που διατίθενται για την επιμόρφωση προέρχεται από συγχρηματοδοτήσεις κοινοτικών και εθνικών πόρων. Οι άξονες πολιτικής και οι τομείς εφαρμογής των κοινοτικών προγραμμάτων αποφασίζονται σε κεντρικό κυβερνητικό επίπεδο σε συνεννόηση με τις αρμόδιες υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς πρέπει να συμβαδίζουν με τις γενικές κατευθύνσεις και τους στόχους της κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης / κατάρτισης, της δια βίου εκπαίδευσης, της έρευνας , της απασχόλησης, κλπ. Στη συνέχεια τα εγκεκριμένα προγράμματα κατανέμονται μεταξύ των διαφόρων Υπουργείων και των Περιφερειών και αποτελούν τα εθνικά επιμέρους προγράμματα, όπως το ΕΠΕΑΚ του Υπουργείου Παιδείας, το Πρόγραμμα της «Κοινωνίας της Πληροφορίας», τα Περιφερειακά Προγράμματα (ΠΕΠ), κ. ά.

Ήδη έχει δρομολογηθεί από το Υπουργείο παιδείας το νέο επιχειρησιακό πρόγραμμα που καλύπτει τη χρονική περίοδο 2007-2013 (Δ΄ Προγραμματική περίοδος), το οποίο θα είναι και το τελευταίο πρόγραμμα που θα τύχει κοινοτικής συγχρηματοδότησης, δεδομένου ότι ήδη πέντε Περιφέρειες της χώρας εισέρχονται σταδιακά στις ανεπτυγμένες περιφέρειες της Ευρώπης. (Βλέπε σχετικά για το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» στην ιστοσελίδα του Υπ.Ε.Π.Θ.). Στους άξονες προτεραιότητας του Προγράμματος και τους ειδικούς στόχους του κάθε άξονα περιγράφονται πολλές επιμορφωτικές δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στον παρακάτω πίνακα έχουν σημειωθεί οι κυριότεροι άξονες, με τους αντίστοιχους ειδικούς στόχους, του Επιχειρησιακού Προγράμματος του ΥπΠΕΘ, που περιλαμβάνουν επιμορφώσεις εκπαιδευτικών (επιμορφωτικές δράσεις σε μικρότερη κλίμακα υπάρχουν και σε άλλους άξονες του Ε.Π., καθώς και σε Επιχειρησιακά Προγράμματα άλλων υπουργείων):

<i>ΑΞΟΝΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ</i>	<i>ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</i>
<i>«Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης»</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση και βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στην καινοτομία και τις τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ). • Επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση.
<i>«Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας».</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Αναβάθμιση της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο τη βελτίωση της ελκυστικότητας και της αποτελεσματικότητάς της. • Αποτελεσματικότερη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας.
<i>«Ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων»</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η διαδικασία που ακολουθείται όπως και στα προηγούμενα προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) είναι η εξής:

Το Υπουργείο Παιδείας μέσω της διαχειριστικής του αρχής εξειδικεύει τους άξονες του προγράμματος διαδοχικά σε *Μέτρα, Ενέργειες, Πράξεις* και *Έργα*, σύμφωνα με την ορολογία και τυποποίηση της Ε.Ε. Στη συνέχεια γίνονται προκηρύξεις για τα διάφορα έργα για τα οποία η διαχειριστική αρχή ορίζει τους δυνητικούς τελικούς δικαιούχους, δηλαδή τους φορείς που μπορούν να συμμετάσχουν στο διαγωνισμό για να αναλάβουν την εκτέλεση μέρους ή όλου του έργου. Τελικοί δικαιούχοι σύμφωνα με την κρατούσα πρακτική του ΥΠΕΠΘ στα *επιμορφωτικά* προγράμματα είναι συνήθως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ο Ο.Ε.Π.ΕΚ, ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (όπως τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων και η ΑΣΠΑΙΤΕ), οι υπηρεσίες του Υπουργείου παιδείας, κ.ά. Υπάρχει όμως θεσμική δυνατότητα να αναδειχθούν τελικοί δικαιούχοι και άλλοι φορείς, όπως ιδιωτικοί οργανισμοί παροχής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, συμπράξεις σχολείων, επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, μεμονωμένα σχολεία, περιφερειακές εκπαιδευτικές υπηρεσιακές Διευθύνσεις, κ.ά., συνήθως όμως τα επιμορφωτικά προγράμματα ανατίθενται στους προαναφερθέντες φορείς. Τα Π.Ε.Κ. κατά κανόνα δεν αναλαμβάνουν αυτόνομα την εκτέλεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων αλλά χρησιμοποιούνται από το Π.Ι., τον Ο.Ε.Π.ΕΚ., κ.λπ., ως φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων που έχουν αναλάβει οι ίδιοι ως τελικοί δικαιούχοι.

Πρέπει να σημειωθεί ακόμη ότι στις προκηρύξεις του Επιχειρησιακού Προγράμματος προσδιορίζονται σαφώς οι στόχοι και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών έργων. Επίσης προσδιορίζεται ο πληθυσμός στόχος, καθώς και η μορφή και η διάρκεια των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, για τις οποίες υπάρχει κάποιος μικρός ή μεγαλύτερος βαθμός ελευθερίας, εκ μέρους του τελικού δικαιούχου, ανάλογα με την προκήρυξη.

Συμπερασματικά, το μοντέλο οργάνωσης της επιμόρφωσης που ακολουθείται από το Υπουργείο Παιδείας είναι συγκεντρωτικό. Οι σημαντικές αποφάσεις για την ποσότητα και το είδος της επιμόρφωσης λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο και οι διάφοροι φορείς (συμπεριλαμβανομένων του Ο.Ε.Π.ΕΚ. και του Π.Ι.) χρησιμοποιούνται στην ουσία ως οργανισμοί διαχείρισης και εκτέλεσης των επιμορφωτικών δράσεων.

Ο κεντρικός σχεδιασμός δεν είναι κατ' ανάγκη αρνητικός. Είναι ιδιαίτερα κατάλληλη και αποτελεσματική μορφή οργάνωσης για επιμορφωτικές δραστηριότητες που αφορούν ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που έχουν αποφασισθεί από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, π.χ. αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, νέα βιβλία, αλλαγές στη δομή των σχολείων (όπως η ίδρυση των ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ.), κλπ.

Στην περίπτωση όμως επιμορφωτικών δράσεων που έχουν σκοπό να καλύψουν συγκεκριμένες ελλείψεις και προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, κατά ειδικότητα, πρέπει να συνυπάρχουν και άλλες προϋποθέσεις προκειμένου η επιμόρφωση να είναι αποτελεσματική.

Η κεντρική εκπαιδευτική αρχή χρειάζεται να έχει σαφή γνώση του πεδίου και να είναι ικανή να προβαίνει σε συστηματική επεξεργασία των στόχων, επιμορφωτικών διαδικασιών, επιμορφωτικών μέσων. Όπως παρατηρεί ο Μαυρογιώργος (1999), οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για να καλυφθούν προϋποθέτουν συστηματικές διαδικασίες διάδοσης και μεταφοράς νέων γνώσεων σε συνδυασμό με τις παρατηρούμενες μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό απαιτεί την ανάδειξη έμπειρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και όχι την ίδρυση και λειτουργία Κέντρων Διεκπεραίωσης Σεμιναρίων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να είναι απλή παρακολούθηση υποχρεωτικών ή μη σεμιναρίων, μικρής ή μεγάλης διάρκειας, αλλά μέρος μιας διαρκούς και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Χρειάζεται επομένως ένα θεσμικό πλαίσιο που να ευνοεί διαδικασίες ανίχνευσης και καταγραφής των αναγκών, να αποφασίζει τους επιμορφωτικούς προσανατολισμούς και να υλοποιεί συγκεκριμένα και πολλαπλά επιμορφωτικά προγράμματα, σύμφωνα με τις αρχές που εκφράστηκαν παραπάνω.

Αυτό προϋποθέτει με τη σειρά του ότι οι κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ θα είναι στελεχωμένες με το κατάλληλο επιστημονικό και εξειδικευμένο προσωπικό κατά ειδικότητα εκπαιδευτικών το οποίο θα μπορεί να επεξεργαστεί το σχεδιασμό της επιμόρφωσης και παράλληλα ότι θα έχουν καθιερωθεί μόνιμοι δίαυλοι επικοινωνίας ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς κατά κλάδο και ειδικότητα, αλλά και ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και σχολικές μονάδες, προκειμένου η πληροφόρηση και ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες να φθάνει προς τα πάνω.

Για το σκοπό αυτό θα πρέπει να γίνει εκμετάλλευση των διαφόρων φορέων που θεσμικά έχουν τη δυνατότητα να διεξάγουν ερευνητικές δραστηριότητες όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ο Ο.Ε.Π.Ε.Κ., το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, τα Π.Ε.Κ. και τα τριτοβάθμια ιδρύματα. Επίσης θα μπορούσαν να βοηθήσουν οι συνδικαλιστικές και επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και ομάδες πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο.

Η μέχρι τώρα πρακτική όμως που ακολουθείται στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιητική. Οι κυριότερες αδυναμίες που παρατηρούνται είναι οι εξής:

- Υπάρχει μακριά παράδοση στην ελληνική δημόσια διοίκηση (όπως φάνηκε και από την ιστορική επισκόπηση της επιμόρφωσης) υπέρ των συγκεντρωτικών μοντέλων. Οι συμμετοχικές και αποκεντρωμένες διαδικασίες αντιμετωπίζονται από την κεντρική διοίκηση με καχυποψία, καθώς θεωρούνται ως παραχώρηση

κεκτημένων αρμοδιοτήτων ή ακόμα και ως παράγων καθυστέρησης της εκτέλεσης των έργων.

- Η στελέχωση των υπηρεσιών του Υπουργείου, αλλά και των άλλων επιτελικών φορέων (Π.Ι., Ο.ΕΠ.ΕΚ., Κ.Ε.Ε.) κυρίως με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εναλλάσσονται κατά πολύ σύντομα χρονικά διαστήματα, δεν τους επιτρέπει να δημιουργήσουν την κρίσιμη μάζα του εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού για τη διεξαγωγή των απαιτούμενων ερευνητικών και σχεδιαστικών ενεργειών. Ελάχιστες έρευνες για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών έχουν γίνει μέχρι σήμερα. Η πρόσφατη ανάθεση μελετών από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ σε διάφορους φορείς, σχετικά με την καταγραφή των αναγκών επιμόρφωσης, είναι ένα θετικό βήμα για την αντιμετώπιση του προβλήματος.
- Η έλλειψη αξιόπιστων και μόνιμων μηχανισμών αξιολόγησης των επιμορφωτικών δράσεων, που αφορά άλλωστε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, είναι ένας ακόμη αρνητικός παράγοντας για τον εφοδιασμό της κεντρικής διοίκησης και των φορέων με την αναγκαία τροφοδότηση που θα επέτρεπε καλύτερο σχεδιασμό των επιμορφωτικών παρεμβάσεων.
- Λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος τα σχολεία και οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές δεν διαθέτουν τη διοικητική υποδομή, τη διαχειριστική αυτονομία και τη σχετική εμπειρία και παράδοση, για να αναλάβουν επιμορφωτικές πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό λειτουργεί αρνητικά σε σχέση με την ανάληψη δράσεων εξειδικευμένης ενδοσχολικής επιμόρφωσης.
- Η λογική της - πάση θυσία - «απορρόφησης» των κοινοτικών κονδυλίων προκειμένου να μην χαθούν οι κοινοτικοί πόροι, η οποία επικρατεί σε όλο το ελληνικό δημόσιο, δεν αφήνει πολλά περιθώρια για χρονοβόρες διαδικασίες καταγραφής αναγκών και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Αντίθετα ευνοεί το σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης γενικού ενδιαφέροντος που απευθύνονται σε μεγάλες κατηγορίες εκπαιδευτικών και απορροφούν μεγάλα χρηματικά ποσά, καθώς έτσι ελαχιστοποιούνται οι γραφειοκρατικές διαδικασίες. (Τα εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μικρές ομάδες εκπαιδευτικών ή σε μεμονωμένα σχολεία απαιτούν πολλαπλάσιο γραφειοκρατικό φόρτο για να απορροφήσουν τα ίδια χρήματα). Έτσι όμως δεν επιτυγχάνεται αποτελεσματική αντιστοίχιση της παρεχόμενης επιμόρφωσης με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Το πρόβλημα είναι οξύτερο στους εκπαιδευτικούς της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης. Από τη μία πλευρά λόγω του πλήθους των ειδικοτήτων και των

διαφορετικών επιπέδων γνώσεων και δεξιοτήτων (μηχανικοί, τεχνολόγοι, εργοδηγοί) των εκπαιδευτικών, καθώς και λόγω του κατακερματισμού τους σε απομονωμένα σχολεία ανά την επικράτεια, δεν είναι εύκολο να φθάσει στα κεντρικά όργανα η πληροφόρηση για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες κατά ειδικότητα. Από την άλλη πλευρά η αδυναμία διοικητικής και επιστημονικής υποστήριξης για το σχεδιασμό εξειδικευμένων επιμορφωτικών δράσεων, κατά ειδικότητα εκπαιδευτικών της ΔΤΕΕ, είναι ένας επιπρόσθετος αρνητικός παράγοντας. Δεν είναι τυχαίο ότι τα τελευταία χρόνια ελάχιστες δράσεις έχουν γίνει που να αφορούν αποκλειστικά συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών ΔΤΕΕ, ενώ και η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εμφανίζεται προβληματική όσον αφορά την επιμόρφωση στη διδακτική των μαθημάτων ειδικότητας, λόγω των ανομοιογενών τμημάτων των επιμορφούμενων, όπως προαναφέρθηκε.

Συμπερασματικά, το βασικό ζητούμενο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ΔΤΕΕ είναι η συστηματική οργάνωσή της έτσι ώστε οι παρεχόμενες επιμορφωτικές δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στις επιβεβαιωμένες ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Το υφιστάμενο σήμερα συγκεντρωτικό σύστημα με τους διάφορους εμπλεκόμενους φορείς και τις διοικητικές ανεπάρκειες που αναφέρθηκαν, παρουσιάζει σημαντικά περιθώρια βελτίωσης και εξορθολογισμού. Η ροή της πληροφόρησης σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να διευρυνθεί και να αποκτήσει μεγαλύτερη εγκυρότητα αν αξιοποιηθεί η συσσωρευμένη πείρα των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης με την υιοθέτηση συμμετοχικών και αποκεντρωμένων διαδικασιών στη συζήτηση και τη λήψη αποφάσεων. Η γραφειοκρατική ακαμψία του συγκεντρωτικού συστήματος μπορεί να αμβλυνθεί επίσης με την υιοθέτηση διαδικασιών από το χώρο της αγοράς ώστε να επιτευχθεί ισορροπία ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση κατάλληλων επιμορφωτικών υπηρεσιών. Μια τέτοια εξέλιξη εξ άλλου ευνοείται από τη σημερινή συγκυρία όπου τα σύγχρονα κράτη σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο κάνουν προσπάθειες για να περιορίσουν τα δημοσιονομικά τους ελλείμματα και το μέγεθος του κρατικού τους μηχανισμού.

5. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την διεξαγωγή της έρευνας των επιμορφωτικών αναγκών και τη μελέτη / το σχεδιασμό του συστήματος επιμόρφωσης έχουν συλλεχθεί στατιστικά δεδομένα που αφορούν :

Το εκπαιδευτικό προσωπικό της Ε.Ε σχετικά με την κωδικοποίησή του σε κλάδους και ειδικότητες, τη γεωγραφική κατανομή του ανά νομό και περιφέρεια, καθώς και το επίπεδο των αρχικών σπουδών του σε επιστημονικές και παιδαγωγικές γνώσεις.

Τους τομείς και τις ειδικότητες των ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. που έχουν ιδρυθεί ανά νομό και γεωγραφική περιφέρεια και τα σχολεία στα οποία λειτουργούν.

Το μαθητικό δυναμικό ανά τομέα και ειδικότητα στα ΕΠΑ.Λ. – ΕΠΑ.Σ. ανά νομό και γεωγραφική περιφέρεια.

5.1 Καταγραφή των κλάδων και των ειδικοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δ.Ε.Ε. (Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1 Κλάδοι και ειδικότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δ.Ε.Ε.

ΚΛΑΔΟΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ
ΔΕ 01.01	ΗΛΕΚΤΡΟΤΕΧΝΙΤΕΣ
ΔΕ 01.02	ΜΗΧΑΝΟΤΕΧΝΙΤΕΣ
ΔΕ 01.04	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ
ΔΕ 01.05	ΟΙΚΟΔΟΜΟΙ
ΔΕ 01.06	ΕΜΠΕΙΡ.ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ
ΔΕ 01.07	ΕΜΠΕΙΡ.ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ
ΔΕ 01.08	ΗΛΕΚΤΡΟΣΥΓΚΟΛΗΤΕΣ
ΔΕ 01.09	ΒΟΗΘΟΙ ΧΗΜΙΚΟΥ
ΔΕ 01.10	ΤΕΧΝΙΤΕΣ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ
ΔΕ 01.11	ΤΕΧΝΙΤΕΣ ΨΥΞΕΩΣ (ΨΥΚΤΙΚΟΙ)
ΔΕ 01.12	ΥΔΡΑΥΛΙΚΟΙ
ΔΕ 01.13	ΞΥΛΟΥΡΓΟΙ
ΔΕ 01.14	ΚΟΠΤΙΚΗΣ ΡΑΠΤΙΚΗΣ
ΔΕ 01.15	ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ
ΔΕ 01.16	ΤΕΧΝ.ΑΜΑΞΩΜΑΤΩΝ
ΔΕ 01.17	ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ
ΔΕ 01.18	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ
ΠΕ 08.00	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ
ΠΕ 09.00	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ
ΠΕ 12.01	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ
ΠΕ 12.02	ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ

ΠΕ 12.03	ΤΟΠΟΓΡΑΦΟΙ
ΠΕ 12.04	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ
ΠΕ 12.05	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ
ΠΕ 12.06	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ
ΠΕ 12.07	ΝΑΥΠΗΓΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ
ΠΕ 12.08	ΧΗΜ.ΜΗΧΑΝ.-ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ
ΠΕ 12.10	ΦΥΣ.ΡΑΔΙΟΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ
ΠΕ 12.11	ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓ. ΚΑΙ ΔΙΟΙΚ.
ΠΕ 12.12	ΜΗΧ. ΚΛΩΣΤΟΥΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ
ΠΕ 12.13	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΛΟΓΟΙ
ΠΕ 14.01	ΙΑΤΡΟΙ
ΠΕ 14.02	ΟΔΟΝΤΙΑΤΡΟΙ
ΠΕ 14.03	ΦΑΡΜΑΚΟΠΟΙΟΙ
ΠΕ 14.04	ΓΕΩΠΟΝΟΙ
ΠΕ 14.05	ΔΑΣΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΦΥΣ. ΠΕΡ/ΝΤΟΣ
ΠΕ 14.06	ΝΟΣΗΛΕΥΤΕΣ
ΠΕ 17.01	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΑΣΕΤΕΜ
ΠΕ 17.02	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ ΑΣΕΤΕΜ
ΠΕ 17.03	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ ΑΣΕΤΕΜ
ΠΕ 17.04	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΑΣΕΤΕΜ
ΠΕ 17.05	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΤΕΙ - ΚΑΤΕΕ
ΠΕ 17.06	ΜΗΧΑΝ. ΤΕΙ -ΝΑΥΤ. Ε.Ν. ΤΕΙ -ΚΑΤΕΕ
ΠΕ 17.07	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ - ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ - ΗΛΓΟΙ ΤΕΙ
ΠΕ 17.08	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΤΕΙ - ΚΑΤΕΕ
ΠΕ 17.09	ΤΕΧΝΙΚΟΙ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ
ΠΕ 17.10	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝ.
ΠΕ 17.11	ΤΟΠΟΓΡΑΦΟΙ ΤΕΙ - ΚΑΤΕΕ
ΠΕ 18.01	ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΠΕ 18.02	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΕ 18.03	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ
ΠΕ 18.04	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ
ΠΕ 18.05	ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ
ΠΕ 18.06	ΚΟΠΤΙΚΗΣ - ΡΑΠΤΙΚΗΣ
ΠΕ 18.07	ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
ΠΕ 18.08	ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ
ΠΕ 18.09	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΠΕ 18.10	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΕ 18.11	ΜΑΙΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΕ 18.12	ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ - ΘΕΡΜΟΚΗΠ. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘ/ΜΙΑΣ
ΠΕ 18.13	ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
ΠΕ 18.14	ΙΧΘΥΟΚΟΜΙΑΣ - ΑΛΙΕΙΑΣ
ΠΕ 18.15	ΓΕΩΡΓ. ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΡΔΕΥΣΕΩΝ
ΠΕ 18.16	ΔΑΣΟΠΟΝΙΑΣ
ΠΕ 18.17	ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΓΕΩΡΓ. ΕΚΜΕΤΑΛΛ.
ΠΕ 18.18	ΟΧΗΜΑΤΩΝ ΤΕΙ
ΠΕ 18.19	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ
ΠΕ 18.20	ΚΛΩΣΤΟΥΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ
ΠΕ 18.21	ΡΑΔΙΟΛΟΓΙΑΣ - ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΕ 18.22	ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ - ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΟΡΥΧΕΙΩΝ - ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΓΕΩΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΠΕ 18.23	ΝΑΥΤ. ΜΑΘ. (ΠΛΟΙΑΡΧΟΙ)
ΠΕ 18.24	ΕΡΑΣΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ
ΠΕ 18.25	ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ
ΠΕ 18.26	ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗΣ
ΠΕ 18.27	ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΗΣ
ΠΕ 18.28	ΣΥΝΤΗΡΗΤΕΣ ΕΡΓ. ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧ. ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ
ΠΕ 18.29	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ
ΠΕ 18.31	ΜΗΧ. ΕΜΠΟΡ. ΝΑΥΤΙΚΟΥ

ΠΕ 18.32	ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘ. ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ
ΠΕ 18.33	ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΟΙ
ΠΕ 18.34	ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ
ΠΕ 18.35	ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΕ 18.36	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ -ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ - ΟΙΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝ. ΠΟΤΩΝ
ΠΕ 18.37	ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ
ΠΕ 18.38	ΚΕΡΑΜΙΚΗΣ
ΠΕ 18.39	ΕΠΙΣΚΕΠΤΕΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΠΕ 18.40	ΕΜΠΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ (MARKETING)
ΠΕ 18.41	ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
ΠΕ 19.00 – ΠΕ 20.00	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΕΙ-ΤΕΙ
ΤΕ 01.29	ΒΟΗΘ. ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΒΙΟΛΟΓ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
ΤΕ 01.01	ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ
ΤΕ 01.02	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ
ΤΕ 01.03	ΜΗΧΑΝ. ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ
ΤΕ 01.04	ΨΥΚΤΙΚΟΙ
ΤΕ 01.05	ΔΟΜΙΚΟΙ
ΤΕ 01.06	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ
ΤΕ 01.07	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ
ΤΕ 01.08	ΧΗΜΙΚΟΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ - ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ
ΤΕ 01.09	ΜΗΧΑΝ. ΕΜΠΟΡ. ΝΑΥΤΙΚΟΥ
ΤΕ 01.10	ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΓΡΑΦΕΙΟΥ
ΤΕ 01.11	ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΛΟΓΙΣΤΗΡΙΟΥ
ΤΕ 01.12	ΨΗΦΙΔΟΓΡΑΦΟΙ - ΥΑΛΟΓΡΑΦΟΙ - ΣΥΝΤΗΡΗΤΕΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ
ΤΕ 01.13	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΕΣ Η/Υ
ΤΕ 01.19	ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ
ΤΕ 01.20	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ
ΤΕ 01.22	ΚΟΠΤΙΚΗΣ - ΡΑΠΤΙΚΗΣ
ΤΕ 01.24	ΩΡΟΛΟΓΟΠΟΪΑΣ
ΤΕ 01.25	ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ
ΤΕ 01.26	ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ
ΤΕ 01.27	ΚΛΩΣΤΟΨΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ
ΤΕ 01.28	ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘ. ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ
ΤΕ 01.30	ΒΟΗΘΟΙ ΠΑΙΔΟΚΟΜΟΙ - ΒΡΕΦΟΚΟΜΟΙ
ΤΕ 01.31	ΧΕΙΡΙΣΤΕΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ
ΤΕ 01.32	ΑΝΘΟΚΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΚΗΠΟΤΕΧΝΙΚΗΣ
ΤΕ 01.33	ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
ΤΕ 01.34	ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
ΤΕ 01.35	ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΩΝ
ΤΕ 01.36	ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΕΩΝ

5.2 Αρχικές επιστημονικές γνώσεις κατά κλάδο που απαιτούνται για μόνιμο διορισμό

Στην Ε.Ε το εκπαιδευτικό προσωπικό προέρχεται από διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης. Είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ με μεταπτυχιακά, πτυχιούχοι ΑΕΙ, Πτυχιούχοι Α-ΤΕΙ και πτυχιούχοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παιδαγωγική αρχική επιμόρφωση έχει υποβαθμιστεί. Με το Νόμο 1566/85, απαραίτητο τυπικό προσόν για διορισμό ήταν το πτυχίο της ΠΑΤΕΣ-ΣΕΛΕΤΕ, ενώ σήμερα το πτυχίο παιδαγωγικής κατάρτισης δεν είναι απαραίτητο ως τυπικό προσόν.

1. Για τους κλάδους ΠΕ08, ΠΕ09, ΠΕ12, ΠΕ14, ΠΕ19 οι ζητούμενες αρχικές επιστημονικές γνώσεις για μόνιμο διορισμό στη Δ.Ε.Ε είναι πανεπιστημιακού επιπέδου (πτυχιούχοι ΑΕΙ.).
2. Για τους κλάδους ΠΕ17.01, ΠΕ17.02, ΠΕ17.03, ΠΕ17.04, οι οποίοι είναι πτυχιούχοι της Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ ή της Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ/ ΣΕΛΕΤΕ, οι αρχικές επιστημονικές και παιδαγωγικές γνώσεις παρέχονται σε ενιαίο πρόγραμμα σπουδών διάρκειας 4 ετών.
3. Για τους κλάδους ΠΕ17.05 έως και ΠΕ17.11, ΠΕ18, ΠΕ19 και ΠΕ20 οι αρχικές επιστημονικές γνώσεις παρέχονται από τα ιδρύματα τεχνολογικής εκπαίδευσης (πτυχιούχοι Α-ΤΕΙ).
4. Για τον κλάδο ΤΕ01 οι αρχικές γνώσεις για μόνιμο διορισμό στη Δ.Ε.Ε είναι επιπέδου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πτυχιούχοι Σχολών Εργοδηγών, ΤΕΛ, Β΄ κύκλου ΤΕΕ.) και ενισχύονται με επαγγελματική προϋπηρεσία μετά την κτήση του πτυχίου.
5. Για τον κλάδο ΔΕ01 οι αρχικές γνώσεις για μόνιμο διορισμό στη Δ.Ε.Ε αντιστοιχούν στο πτυχίο κατώτερης τεχνικής σχολής ή πτυχίο Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής.) και ενισχύονται με τριετή επαγγελματική εμπειρία μετά την κτήση του πτυχίου.

5.3 Αρχικές παιδαγωγικές γνώσεις κατά κλάδο που απαιτούνται για μόνιμο διορισμό

Η παιδαγωγική επιμόρφωση δεν είναι απαραίτητο τυπικό προσόν για διορισμό στην Δ.Ε.Ε. Ωστόσο, όσοι έχουν παιδαγωγική επιμόρφωση, πτυχίο ΠΑΤΕΣ – ΣΕΛΕΤΕ ή ισότιμο πτυχίο, προηγούνται, σύμφωνα με τις προκηρύξεις του ΑΣΕΠ, στην κατάταξη του πίνακα διοριστέων.

Για τους κλάδους ΤΕ01 και ΔΕ01 δεν προκηρύσσεται γραπτός διαγωνισμός από τον ΑΣΕΠ για μόνιμο διορισμό στη Δ.Ε.Ε.

5.4 Διδακτικά καθήκοντα ανά κλάδο

Οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ διδάσκουν όλα τα μαθήματα της ειδικότητάς τους (θεωρητικά, μικτά, εργαστηριακά.). Οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΤΕ01 διδάσκουν μόνο εργαστηριακά μαθήματα και σχέδιο.

Ο κλάδος ΔΕ 01 αναφέρεται στο βοηθητικό εργαστηριακό προσωπικό. Το προσωπικό αυτό συντηρεί τον εργαστηριακό εξοπλισμό και βοηθά στην προετοιμασία των εργαστηριακών ασκήσεων.

5.5 Καταγραφή των κύκλων, των τομέων και των ειδικοτήτων του ΕΠΑ.Λ.

Πίνακας 5.2 Κύκλοι – Τομείς – Ειδικότητες ΕΠΑ.Λ.

ΚΥΚΛΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ		
ΚΥΚΛΟΣ	ΤΟΜΕΑΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ
		ΨΥΚΤΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ
	ΟΧΗΜΑΤΩΝ	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ
	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ
	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ
		ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ
	ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ	ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	
ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ Η/Υ
	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ
		ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
	ΥΓΕΙΑΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ	ΒΟΗΘΩΝ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ
		ΒΟΗΘΩΝ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
		ΒΟΗΘΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΩΝ
	ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ
ΕΡΓΑ ΤΟΠΙΟΥ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ		
ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ		
ΝΑΥΤΙΚΟΣ	ΝΑΥΤΙΚΟΣ ΠΛΟΙΑΡΧΩΝ	ΠΛΟΙΑΡΧΩΝ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΝΑΥΤΙΚΟΥ
	ΝΑΥΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΝΑΥΤΙΚΟΥ

5.6 Καταγραφή των ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Σ.

Πίνακας 5.3 Ειδικότητες Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.)

Α/	Ειδικότητες
1	Τεχνικός Αερίων Καυσίμων (Φυσικό Αέριο)
2	Εργαλειομηχανών CNC
3	Θερμοϋδραυλικών Εγκαταστάσεων και Συντηρητών Κεντρικής Θέρμανσης
4	Μηχανοσυνθετών Αεροσκαφών
5	Αμαξωμάτων
6	Τεχνητών Ηλεκτρικών Εργασιών
7	Κτιριακών έργων
8	Σχεδιασμού Εσωτερικών Χώρων
9	Αργυροχρυσοχοΐας
10	Επιπλοποιΐας
11	Κεραμικής-Πηλοπλαστικής
12	Ψηφιδογραφίας-Υαλογραφίας
13	Συντήρησης Έργων Τέχνης-Αποκατάσταση
14	Ξυλογλυπτικής – Διακοσμητικής Επίπλου
15	Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος
16	Αγροτικών Μηχανημάτων
17	Αμπελουργίας - Οινοποιΐας
18	Φυτοτεχνικών Επιχειρήσεων – Αρχιτεκτονικής Τοπίου
19	Θερμοκηπιακών Κατασκευών και Καλλιέργιων
20	Δενδροκομίας
21	Ζωοκομίας
22	Γαλακτοκομίας-Τυροκομίας
23	Επιχειρήσεων Αγροτουρισμού και Αγροβιοτεχνίας
24	Βοηθών Οδοντοτεχνικών
25	Βοηθών Φυσικοθεραπευτών
26	Βοηθών Ακτινολογικών Εργαστηρίων
27	Βοηθών Φαρμακείων
28	Χημικών Εργαστηρίων και Ποιοτικού Ελέγχου Υλικών
29	Αισθητικής Τέχνης
30	Κομμωτικής Τέχνης
31	Ξενοδοχειακών και Επισιτιστικών Υπηρεσιών
32	Μαγειρικής Τέχνης
33	Ζαχαροπλαστικής Τέχνης

Πίνακας 5.4 ΕΠΑ.Λ. – ΕΠΑ.Σ. ΚΑΙ Σ.Ε.Κ. ανά νομό και γεωγραφική περιφέρεια

ΕΠΑ.Λ. – ΕΠΑ.Σ. ΚΑΙ Σ.Ε.Κ.							
		ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΕΠΑ.Λ.	ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΕΠΑ.Λ.	ΕΠΑ.Σ.	ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡΙΦΕ- ΡΕΙΑΣ	Σ.Ε.Κ.	ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡΙΦΕ- ΡΕΙΑΣ
ΚΕΝΤΡ. ΜΑΚΕΔ ΟΝΙΑΣ	Ανατ. Θεσ/κης	15	4	5	84	7	24
	Δυτ. Θεσ/κης	17	2	2		7	

	Χαλκιδικής	5				2	
	Κιλκίς	3				1	
	Πέλλας	7	1	0		2	
	Πιερίας	4	1	1		1	
	Σερρών	8	1	1		3	
	Ημαθίας	3	1	3		1	
ΑΝΑΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ	Δράμας	5	1	1	33	1	5
	Ξάνθης	4	1	1		2	
	Καβάλας	4	1	1		1	
	Ροδόπης	2	1			1	
	Έβρου	8	1	2			
ΔΥΤΙΚ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	Γρεβενών	2		1	21	1	5
	Καστοριάς	3		1		1	
	Κοζάνης	7	2	1		2	
	Φλώρινα	3		1		1	
ΗΠΕΙΡΟΥ	Άρτας	3	1	2	25	1	5
	Θεσπρωτίας	4		1		1	
	Ιωαννίνων	8	1	1		2	
	Πρέβεζας	3		1		1	
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	Λάρισας	8	2	3	37	3	8
	Μαγνησίας	8	2	1		3	
	Τρικάλων	5	1	1		1	
	Καρδίτσας	5	1			1	
ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ	Αχαΐας	10	4	2	36	4	7
	Ηλείας	6					
	Αιτωλοακαρνανίας	11		3		3	
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	Ευβοίας	8	1	2	26	2	7
	Φωκίδας	1				1	
	Φθιώπιδας	5				2	
	Ευρυτανίας	2					
	Βοιωτίας	5		2		2	
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	Κέρκυρας	3		1	12	1	2
	Κεφαλληνίας	3					
	Ζακύνθου	2		1		1	
	Λευκάδας	1		1			
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	Σάμου	3			18		2
	Χίου	4				1	
	Λέσβου	5	1	2		1	
	Λήμνου	3					
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	Δωδεκανήσων	11		1	31	2	3
	Κυκλάδων	16		3		1	

ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Αργολίδας	4		1	35	1	7
	Αρκαδίας	5	1	1		1	
	Λακωνίας	5		1		1	
	Μεσσηνίας	5		2		2	
	Κορινθίας	7	1	2		2	
ΚΡΗΤΗΣ	Χανίων	7	1	1	27	1	5
	Ηρακλείου	7	1	1		2	
	Λασιθίου	4	1			1	
	Ρεθύμνου	3		1		1	
ΑΤΤΙΚΗΣ	Α΄Αθήνας	18	5	6	119	8	39
	Β΄Αθήνας	6	2	2		4	
	Γ΄Αθήνας	12	3	4		6	
	Δ΄Αθήνας	12	1	2		3	
	Ανατ. Αττικής	10	4	3		5	
	Δυτ. Αττικής	6		2		3	
	Πειραιά	12	2	7		10	
	ΣΥΝΟΛΟ	366	53	85			
ΣΥΝΟΛΟ ΕΠΑ.Λ. - ΕΠΑ.Σ.					504	119	Σ.Ε.Κ.

Πηγή: ΥΠΕΠΘ Υ.Α 62172/Δ4 14/6/2007

Πηγή: ΥΠΕΠΘ Υ.Α 57020/Δ4 1/6/2007

Πίνακας 5.5 Εργαστήρια Κατεύθυνσης για εργαστηριακή άσκηση ΕΠΑ.Λ.- ΕΠΑ.Σ.

Α/Α	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ
01		ΤΟΜΕΑΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΟΣ
1.	0101	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ
2.	0102	ΕΡΓΑΛΕΙΟΜΗΧΑΝΩΝ
3.	0103	ΨΥΚΤΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ
4.	0104	ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ
5.	0105	ΜΗΧΑΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ
6.	0106	ΑΜΑΞΩΜΑΤΩΝ
7.	0107	ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ
8.	0108	CNC
02		ΤΟΜΕΑΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ
9.	0201	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ
10.	0202	ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ
11.	0203	ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ
03		ΤΟΜΕΑΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΟΣ
12.	0301	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ
13.	0302	ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ
14.	0303	ΗΛΕΚΤΡΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ
15.	0304	ΗΛΕΚΤΡΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ
04		ΤΟΜΕΑΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
16.	0401	ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
17.	0402	ΣΥΝΤΗΡΗΣΗΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ – ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
18.	0403	ΕΠΙΠΛΟΠΟΙΙΑΣ

19.	0404	ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ
20.	0405	ΩΡΟΛΟΓΟΠΟΙΙΑΣ
21.	0406	ΚΕΡΑΜΙΚΗΣ - ΠΗΛΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ
22.	0407	ΨΗΦΙΔΟΓΡΑΦΙΑΣ - ΥΑΛΟΓΡΑΦΙΑΣ
05		ΤΟΜΕΑΣ ΚΛΩΣΤΟΥΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΝΔΥΣΗΣ
23.	0501	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ – ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΤΟΙΜΟΥ ΕΝΔΥΜΑΤΟΣ
06		ΤΟΜΕΑΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ
24.	0601	ΚΤΙΡΙΑΚΩΝ ΕΡΓΩΝ
07		ΤΟΜΕΑΣ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ, ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
25.	0701	ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ, ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ (ΒΑΣΙΚΟ)
26.	0702	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΣ
27.	0703	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ
08		ΤΟΜΕΑΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
28.	0801	ΙΑΤΡΙΚΟ – ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ
29.	0802	ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΑΣ
30.	0803	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
31.	0804	ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
32.	0805	ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ
33.	0806	ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΚΟ
34.	0807	ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ - ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ
09		ΤΟΜΕΑΣ ΧΗΜΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ
35.	0901	ΑΝΑΛΥΣΗΣ – ΠΟΙΟΤΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ- ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΧΗΜΕΙΑΣ
10		ΤΟΜΕΑΣ ΝΑΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΟΣ
36.	1001	ΠΛΟΙΑΡΧΩΝ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΝΑΥΤΙΚΟΥ
37.	1002	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΝΑΥΤΙΚΟΥ
11		ΤΟΜΕΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
38.	1101	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
39.	1102	ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ Η/Υ *
12		ΤΟΜΕΑΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ – ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ
40.	1201	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
41.	1202	ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Πηγή ΥΠΕΠΘ Υ.Α 6098/ 13-11-2001

Δεν υπάρχουν Σ.Ε.Κ. στους νομούς Έβρου, Ηλείας, Ευρυτανίας, Κεφαλληνίας, Λευκάδας και Σάμου. Στους νομούς αυτούς λειτουργούν μόνο Σχολικά Εργαστήρια.

Ωστόσο, σε όλες τις περιφέρειες υπάρχουν Σ.Ε.Κ. στα οποία ασκούνται οι μαθητές όλων των ειδικοτήτων και μπορούν να λειτουργήσουν επιμορφωτικά κέντρα.

Πίνακας 5.6 Αριθμός καθηγητών ανά τομέα και γεωγραφική περιφέρεια σχολικού έτους 2007 - 2008

Αριθμός Καθηγητών ανά Τομέα και γεωγραφική Περιφέρεια Σχολικό έτος 2007 – 2008															
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΚΥΚΛΟΣ														
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ						ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ					ΝΑΥΤΙΚΟΣ			
	ΤΟΜΕΑΣ						ΣΥΝ.	ΤΟΜΕΑΣ				ΣΥΝ.	ΤΟΜΕΑΣ		
	ΓΕΝΙΚΗΣ ΜΗΧ/ΓΙΑΣ	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ	ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ	ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ		ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	ΥΓΕΙΑΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ	ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	ΝΑΥΤΙΚΟΥ ΠΛΟΙΑΡΧΩΝ	ΝΑΥΤΙΚΟΥ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ	
ΚΕΝΤΡ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	407	197	115	143	105	967	467	102	169	56	794				
ΑΝΑΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ	119	80	48	63	5	315	311	34	32	31	408				
ΔΥΤΙΚ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	103	72	37	38	12	262	131	44	56	11	242				
ΗΠΕΙΡΟΥ	72	58	23	32	4	189	197	23	47	16	283				
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	131	77	34	66	14	322	211	66	63	33	373				
ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ	162	92	44	36	21	355	234	53	55	14	356				
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	125	71	28	38	12	274	226	44	45	20	335				
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	51	34	16	19	0	120	74	27	17	4	122				
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	66	54	34	21	2	177	127	18	8	10	163				
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	81	51	24	21	2	179	95	19	6	3	123				
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	100	38	35	18	13	204	134	31	35	24	224				
ΚΡΗΤΗΣ	126	81	45	42	14	308	170	71	68	28	337				
ΑΤΤΙΚΗΣ	647	388	250	175	198	1658	561	145	289	35	1030				
ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΜΕΑ	2190	1293	733	712	402	5330	2938	677	890	285	4790	38	38		
	ΣΥΝΟΛΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ						10196								

Στον πίνακα αυτό έχει γίνει ομαδοποίηση των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ για το ποιος διδάσκει τι. Έτσι σε όλους τους τομείς περιέχονται οι κλάδοι ΠΕ και ΤΕ κατά περιφέρεια. (Έρευνα της Ομάδας Μελέτης μετά την επικοινωνία με τις Δ/σεις Δ/θμιας Εκπ/σης όλης της χώρας, 2008)

Εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ08, ΠΕ09, ΠΕ12.02, ΠΕ12.04, ΠΕ12.05, ΠΕ17.01 έως ΠΕ17.08, ΠΕ18.18, ΠΕ19, ΠΕ20, ΤΕ01.01 έως ΤΕ01.07 και ΤΕ01.13 υπηρετούν σε όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες και αποτελούν το 98% του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δ.Ε.Ε.

Σχόλια για τους πίνακες στο Παράρτημα Γ

Το Παράρτημα Γ περιλαμβάνει Πίνακες Εκπαιδευτικού Προσωπικού, Ειδικότητων ΕΠΑ.Λ. – ΕΠΑ.Σ. και Μαθητικού Δυναμικού κατά Νομό – Περιφέρεια – Χώρα .

Παρατήρηση 1

Πίνακας 5.7 Τομείς και Ειδικότητες ΕΠΑ.Λ. ανά νομό και γεωγραφική περιφέρεια

Οι ειδικότητες των τομέων Μηχανολογίας, Οχημάτων, Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής, Δομικών έργων, Πληροφορικής, Οικονομίας, Υγείας έχουν ιδρυθεί σε όλους τους Νομούς της χώρας.

Ενώ έχουν ιδρυθεί δεν λειτουργούν οι τομείς:

1. **Ηλεκτρονικών** στους Νομούς Καβάλας, Καστοριάς, Φλώρινας, Άρτας, Τρικάλων, Φωκίδας, Κεφαλληνίας και Λευκάδας.
2. **Δομικών Έργων** στους Νομούς Καβάλας, Καστοριάς, Πρέβεζας, Ηλίας, Φωκίδας, Αργολίδας.
3. **Γραφικών Τεχνών** στους Νομούς Δράμας, Έβρου, Κοζάνης, Λάρισας, Αιτ/νίας, Εύβοιας, Φωκίδας, Φθιώτιδας, Αργολίδας, Λακωνίας, Μεσσηνίας, Λασιθίου και Ανατ. Αττικής.
4. **Γεωπονίας Τροφίμων** στους Νομούς Γρεβενών, Καστοριάς, Άρτας, Θεσπρωτίας, Αιτ/νίας, Φωκίδας, Αρκαδίας και Ρεθύμνου.

Παρατήρηση 2

Πίνακας 5.8 Ειδικότητες ΕΠΑ.Σ. ανά νομό και γεωγραφική περιφέρεια

- Ενώ έχουν θεσμοθετηθεί από το ΥΠΕΠΘ δεν έχουν ιδρυθεί σε κανένα σχολείο της χώρας οι ειδικότητες: 16.Αγροτικών Μηχανημάτων, 17.Αμπελουργίας – Οινοτεχνίας, 19. Θερμοκηπιακών Κατασκευών και Καλλιεργειών, 20. Δενδροκομίας, 21. Ζωοκομίας, 21 Γαλακτοκομίας-Τυροκομίας, 31. Ξενοδοχειακών και Επισιτιστικών Υπηρεσιών, 32. Μαγειρικής Τέχνης, 33. Ζαχαροπλαστικής Τέχνης.

- Οι ειδικότητες 11. Κεραμικής – Πηλοπλαστικής και 14. Ξυλογλυπτικής – Διακοσμητικής Επίπλου ενώ έχουν ιδρυθεί σε ένα σχολείο δεν έχουν λειτουργήσει.
- Οι ειδικότητες 4. Μηχανοσυνθετών Αεροσκαφών, 9.Αργυροχρυσοχοΐας, 10. Επιπλοποιίας, 11.Ψηφιογραφίας –Υαλογραφίας, 12. Ψηφιογραφίας-Υαλογραφίας 13. Συντήρησης Έργων Τέχνης-Αποκατάστασης, 15. Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος, 18. Φυτοτεχνικών Επιχειρήσεων – Αρχιτεκτονικής Τοπίου, 23. Επιχειρήσεων Αγροτουρισμού και Αγροβιοτεχνίας, 26. Βοηθών Ακτινολογικών Εργαστηρίων, 28.Χημικών Εργαστηρίων και Ποιοτικού Ελέγχου Υλικών λειτουργούν σε λιγότερα από 10 σχολεία σε όλη τη χώρα.

Παρατήρηση 3

Πίνακας 5.9 Μαθητικό δυναμικό Β΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ. ανά Τομέα ειδικότητα νομό και γεωγραφική περιφέρεια

- Στους τομείς Μηχανολογίας, Οχημάτων, Ηλεκτρολογίας, Πληροφορικής, Οικονομίας και Υγείας είναι εγγεγραμμένοι 18475 μαθητές/μαθήτριες ή ποσοστό 85,3% του συνολικού μαθητικού δυναμικού.
- Ο τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών λειτουργεί κύρια στο Νομό Θεσσαλονίκης και στην Περιφέρεια Αττικής.
- Στους τομείς Ναυτικού Πλοιάρχων και Μηχανικών είναι εγγεγραμμένοι 130 μαθητές ποσοστό 0,6% του μαθητικού δυναμικού.
- Οι τομείς Δομικών Έργων, Εφαρμοσμένων Τεχνών, Γεωπονίας Τροφίμων και Περιβάλλοντος λειτουργούν σε πολλές περιοχές με μικρό μαθητικό δυναμικό (τμήματα μικρότερα των 10 μαθητών).

Παρατήρηση 4

Πίνακας 5.10 Μαθητικό δυναμικό ΕΠΑ.Σ. ανά ειδικότητα νομό και γεωγραφική περιφέρεια Σχολ. έτος 2007 – 2008.

- Στις ειδικότητες 1. Τεχνικός Αερίων Καυσίμων (Φυσικό Αέριο), 3.Θερμοϋδραυλικών Εγκαταστάσεων και Συντηρητών Κεντρικής Θέρμανσης, 6.Τεχνητών Ηλεκτρικών Εργασιών, 25.Βοηθών Φυσικοθεραπευτών, 29.Αισθητικής Τέχνης, 30.Κομμωτικής Τέχνης, είναι εγγεγραμμένοι 4602 μαθητές/μαθήτριες ή ποσοστό 84,13% του μαθητικού δυναμικού των ΕΠΑ.Σ..

- Στις ειδικότητες 3.Θερμοϋδραυλικών Εγκαταστάσεων και 30.Κομμωτικής Τέχνης είναι εγγεγραμμένοι 3008 μαθητές/μαθήτριες ή ποσοστό 55 % του μαθητικού δυναμικού των ΕΠΑ.Σ..
- Στην ειδικότητα 30.Κομμωτικής Τέχνης είναι εγγεγραμμένοι 1647 μαθητές/μαθήτριες ή ποσοστό 30,11% του μαθητικού δυναμικού των ΕΠΑ.Σ..

Παρατήρηση 5

Πίνακας 5.11 Αριθμός καθηγητών ανά ειδικότητα και περιφέρεια Σχολ. έτος 2007 – 2008.

Στα ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ – ΑΤΕΙ (κλάδοι ΠΕ) και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλάδος ΤΕ01.

Για τη διδασκαλία των μαθημάτων το ΥΠΕΠΘ καθορίζει ποιοι κλάδοι διδάσκουν τι. Στις περισσότερες ειδικότητες οι κλάδοι ΠΕ, ανεξαρτήτως αν είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ, έχουν ενιαία ανάθεση μαθημάτων.

Διδάσκουν τα θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα της ειδικότητάς τους σε πρώτη ανάθεση και μαθήματα άλλων ειδικοτήτων σε δεύτερη ανάθεση.

Ο κλάδος ΤΕ01 που είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκει μόνο τα εργαστηριακά μαθήματα της ειδικότητας και σε δεύτερη ανάθεση σχέδιο.

Ο πίνακας **5.11** αποτυπώνει το πλήθος των καθηγητών κατά νομό και γεωγραφική περιφέρεια που έχουν ενιαίο γνωστικό αντικείμενο.

Παρατήρηση 6

Πίνακας 5.12 Αριθμός καθηγητών ανά κλάδο νομό και περιφέρεια Σχολ. έτος 2006 – 2007.

Ο πίνακας **5.12** αποτυπώνει το πλήθος των καθηγητών κατά κλάδο, νομό και γεωγραφική περιφέρεια. Στον πίνακα αυτό αποτυπώνεται το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών της Δ.Ε.Ε.

6.1 Εισαγωγή – Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα αφορά «ανίχνευση αναγκών» με «επισκόπηση» των απόψεων των εκπαιδευτικών και στελεχών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.). Ανίχνευση αναγκών είναι η διαδικασία με την οποία εντοπίζεται ενδεχόμενη ασυμφωνία μεταξύ μιας υπάρχουσας κατάστασης και της επιθυμητής.

Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Ένα για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Λ., ΕΠΑ.Σ. και Σ.Ε.Κ. και ένα για τα στελέχη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σχολικούς Συμβούλους, Προϊσταμένους Γραφείων και Διευθυντές Σχολείων και Σ.Ε.Κ.).

Τα ερωτηματολόγια αποτέλεσαν βασικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήσαν κλειστές, ανοικτές και πολλαπλής επιλογής και επικεντρώθηκαν στις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

1. Στα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών: φύλο, προϋπηρεσία, ειδικότητα, σπουδές / επιμορφώσεις, περιφέρεια σχολείου.
2. Στους παράγοντες που διαμορφώνουν την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση
3. Στους παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης.
4. Στο γνωστικό αντικείμενο της επιμόρφωσης που ζητάει ο εκπαιδευτικός
5. Στους χωροχρονικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης (τόπος, χρόνος, διάρκεια προγράμματος).
6. Στους φορείς υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος και τους επιμορφωτές
7. Στους φορείς, στα στελέχη και στα πρόσωπα που πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και τη διαμόρφωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος καθώς και στις μορφές διεξαγωγής ενός επιμορφωτικού προγράμματος
8. Στις διδακτικές μεθόδους που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ενδείκνυνται για την καλύτερη απόδοση της επιμόρφωσης
9. Στην πιστοποίηση / αξιολόγηση του επιμορφούμενου και του προγράμματος

10. Στην ανάγκη οργάνωσης του θεσμού της περιοδικής επιμόρφωσης (υποχρεωτικής / προαιρετικής) και τη διατύπωση σχετικών προτάσεων.

Το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς πριν από την τελική του μορφή εστάλη σε επιλεγμένους ακαδημαϊκούς δασκάλους και φορείς (σχετικούς με το αντικείμενο όπως Π.Ι. CEDEFOP), σε στελέχη της επαγγελματικής εκπαίδευσης, σε συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών και σε μάχιμους εκπαιδευτικούς για τη διατύπωση γνώμης. Οι απόψεις όσων απάντησαν ελήφθησαν υπόψη σε μεγάλο βαθμό.

Από τη μελέτη των διαθέσιμων στοιχείων από Ε.Σ.Υ.Ε, ΥΠ.Ε.Π.Θ. και έρευνα της Ομάδας Μελέτης (μετά από επικοινωνία με τις Δ/σεις Δ/θμιας Εκπ/σης όλης της χώρας), προκύπτει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Ε.Ε. ανέρχεται σήμερα (2008) σε 10200 περίπου. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, για την εξυπηρέτηση των αναγκών της έρευνας, κατανέμονται σε εννέα (9) κύριους τομείς και συγκεκριμένα, στους τομείς των Ηλεκτρολόγων, Ηλεκτρονικών, Μηχανολόγων, Δομικών, Εφαρμοσμένων Τεχνών, Οικονομίας & Διοίκησης, Πληροφορικής, Υγείας Πρόνοιας και Γεωπονίας. (Βλ. αναλυτικά τους υπηρετούντες με ενιαίο γνωστικό αντικείμενο κατά Περιφέρεια και στον Πίνακα 5.11 του Παραρτήματος Γ').

Εστάλησαν ηλεκτρονικά και οι δύο τύποι ερωτηματολογίων σε όλα τα σχολεία και Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας (με τη βοήθεια της Διεύθυνσης Μηχανοργάνωσης του ΥΠΕΠΘ και του HelpDesk του έργου «Επαγγελματικό Λογισμικό για την ΤΕΕ»), ενώ παράλληλα με αναρτήσεις σε σχετικούς δικτυακούς τόπους ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Επίσης, έγιναν αρκετές προσωπικές επαφές των μελών της ομάδας μελέτης με εκπαιδευτικούς και Σχολικούς Συμβούλους.

Τελικά, στα στενά χρονικά περιθώρια για τη διεκπεραίωση της έρευνας, επεστράφησαν συμπληρωμένα ηλεκτρονικά ή ταχυδρομικά, 295 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών και 87 στελεχών **από όλες τις περιοχές της Ελλάδας**. Το **σύνολο των 382** συμπληρωμένων **ερωτηματολογίων** κρίνεται ικανοποιητικό.

Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των προτιμήσεων του στατιστικού πληθυσμού στις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου ήταν 4-βάθμια τύπου Likert. Για την κατηγορία των ερωτήσεων που αναφέρονται στα ιδιαίτερα προσόντα του επιμορφωτή (ερωτήσεις 6.2.1- 6.2.8 του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών και 4.2.1- 4.2.8 των στελεχών) η κλίμακα ήταν κατηγορικής μορφής (nominal).

Επειδή η ξεχωριστή εκπροσώπηση όλων των επιπέδων των μεταβλητών του στατιστικού πληθυσμού (ειδικοτήτων, κλάδων, φύλου, ηλικίας, γεωγραφικών περιοχών) συνεπάγεται μεγάλο μέγεθος δείγματος, του οποίου η συλλογή δεν ήταν εφικτή υπό τις χρονικές συνθήκες της μελέτης, έγινε κατάλληλη ομαδοποίηση των επιπέδων των

μεταβλητών, ώστε να είναι εφικτή η συναγωγή έγκυρων στατιστικών συμπερασμάτων (π.χ. οι γεωγραφικές περιοχές από 13 ομαδοποιήθηκαν σε 4, την Αττική, την Κεντρική Μακεδονία, τα Νησιά και την Υπόλοιπη Ελλάδα, γιατί θεωρήσαμε ότι αυτός ο χωρισμός των ομάδων θα αναδείξει κάποιες ιδιαιτερότητες στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπου υπάρχουν, που σχετίζονται με την περιφέρεια που υπηρετούν).

Στις ερωτήσεις που περιλαμβάνουν μεταβλητές κλίμακας τύπου Likert, οι τέσσερις (4) απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε δύο (2). Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τις απαντήσεις «Καθόλου και Λίγο» και η δεύτερη ομάδα τις απαντήσεις «Πολύ και Πάρα Πολύ». Θεωρήσαμε ότι οι απαντήσεις της πρώτης ομάδας εκφράζουν μια «αρνητική διάθεση», ενώ οι απαντήσεις της δεύτερης ομάδας εκφράζουν μια «θετική διάθεση».

Στο Κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται:

- Πρωτογενή ευρήματα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών,
- Πρωτογενή ευρήματα από τα ερωτηματολόγια των στελεχών.
- Γίνονται συγκρίσεις μεταβλητών μεταξύ εκπαιδευτικών
- Γίνονται συγκρίσεις μεταβλητών μεταξύ στελεχών.
- Παρατίθενται ευρήματα από επιλεγμένες συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και στελεχών.
- Παρατίθενται οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών για το προφίλ των επιμορφωτών κατά θεματική περιοχή.
- Αναφέρονται οι συχνότερα εμφανιζόμενες απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι απαντήσεις αυτές χωρίζονται: α) στις γενικές προτάσεις, που περιλαμβάνουν τα στοιχεία επιτυχίας ενός προγράμματος και προτάσεις για το θεσμό της επιμόρφωσης και β) στις προτάσεις ειδικότητας που περιλαμβάνουν θεματικές ενότητες για επιμόρφωση από τα γνωστικά αντικείμενα των ειδικοτήτων.
- Παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Στο Παράρτημα περιέχονται αναλυτικά όλα τα ευρήματα της έρευνας, σχετικά διαγράμματα καθώς και αρκετές συγκρίσεις μεταξύ μεταβλητών μετά από επεξεργασία των στοιχείων.

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων SPSS και με προγραμματισμό στο περιβάλλον Matlab.

Η στατιστική ανάλυση με το πακέτο SPSS περιλάμβανε:

- Τη διαδικασία συχνοτήτων (Frequencies procedure) για τον υπολογισμό ποσοτικών μεγεθών και ποσοστών επί τοις %, καθώς και ραβδοδιαγράμματα (bar charts) για αναπαράσταση των μεταβλητών.

- Τον έλεγχο χ^2 (Pearson Chi-Square Test) για τη σύγκριση ορισμένων ομάδων του δείγματος καθώς και των απόψεων των εκπαιδευτικών με εκείνες των στελεχών. Ο έλεγχος αυτός εξετάζει αν ισχύει σε πίνακες δύο εισόδων (2X2) η μηδενική υπόθεση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Για να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα του χ^2 test, για κάθε περίπτωση ελήφθη υπόψη ότι, τα κελιά εκάστου πίνακα που είχαν τιμή μικρότερη του 5 ήσαν λιγότερα από το 20% του συνόλου των κελιών του πίνακα και ότι η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή κάθε κελιού ήταν μεγαλύτερη του 1. (Για το λόγο αυτό έγιναν και οι απαραίτητες ομαδοποιήσεις των μεταβλητών, ό.π.).

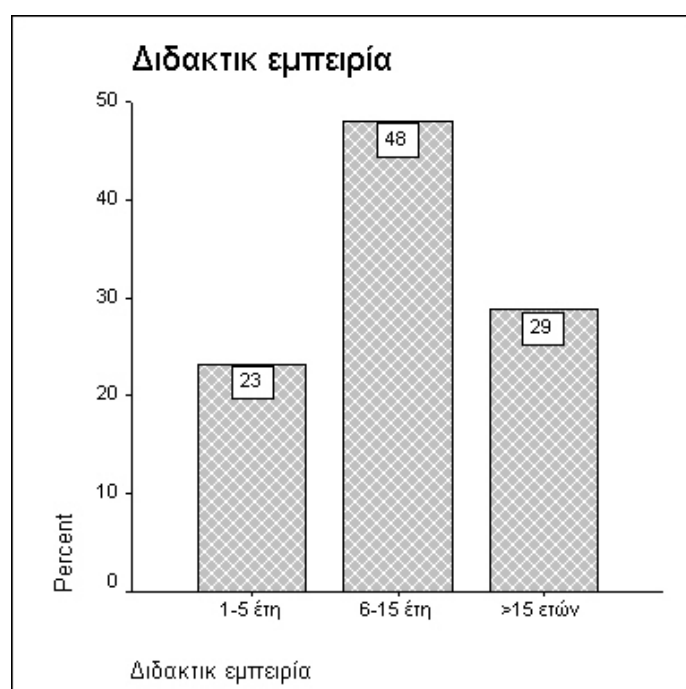
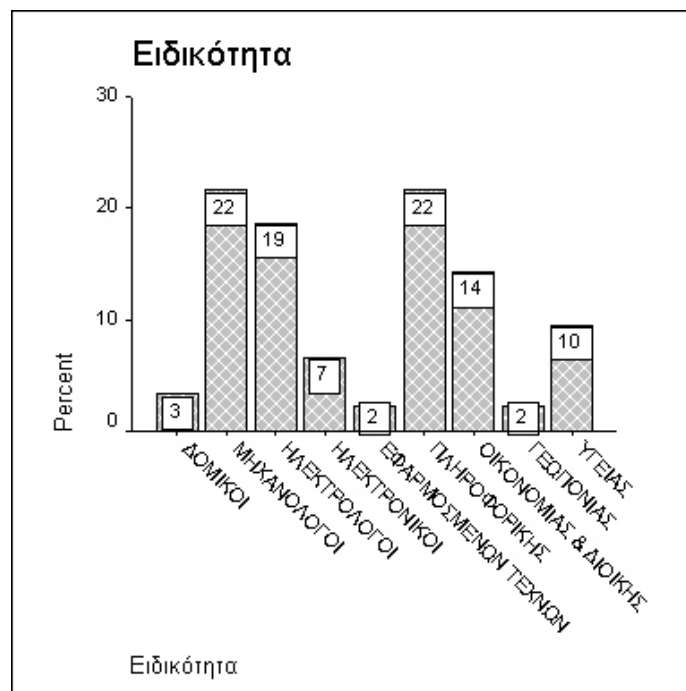
Επίσης, για τις συγκρίσεις και άλλων ομάδων του δείγματος, έγινε χρήση της μη παραμετρικής μεθόδου Kruskal-Wallis, η οποία ελέγχει την υπόθεση για την ισότητα των medians δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων, τα δεδομένα των οποίων δεν ακολουθούν κατ' ανάγκη κανονική κατανομή, αλλά οποιαδήποτε συνεχή κατανομή.

6.2 Πρωτογενή ευρήματα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια παρατίθενται τα σημαντικότερα πρωτογενή ευρήματα της έρευνας όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών

6.2.1 Σύνθεση του δείγματος (ατομικά και δημογραφικά στοιχεία)

Η σύνθεση και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του δείγματος με τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Δ.

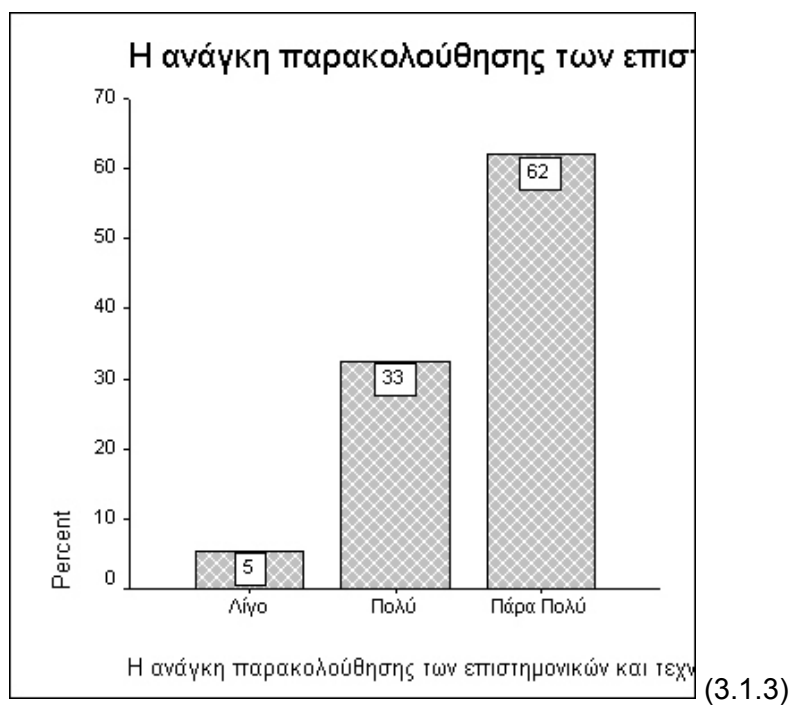


6.2.2 Η ανάγκη για επιμόρφωση

Η ανάγκη για επιμόρφωση (2.) προκύπτει περισσότερο από την «είσοδο των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (2.4)», την «εξέλιξη στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης (2.3)» και την «αλλαγή στο περιεχόμενο των γνώσεων, των επαγγελματιών και της οικονομικής διαδικασίας (2.1)», ενώ σε μικρότερο βαθμό από τις «εξελίξεις στον κοινωνικό χώρο του σχολείου και το «σύνθετο ρόλο του εργαζόμενου στη σύγχρονη κοινωνία (2.5)».

6.2.3 Συμμετοχή και προσδοκίες από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα

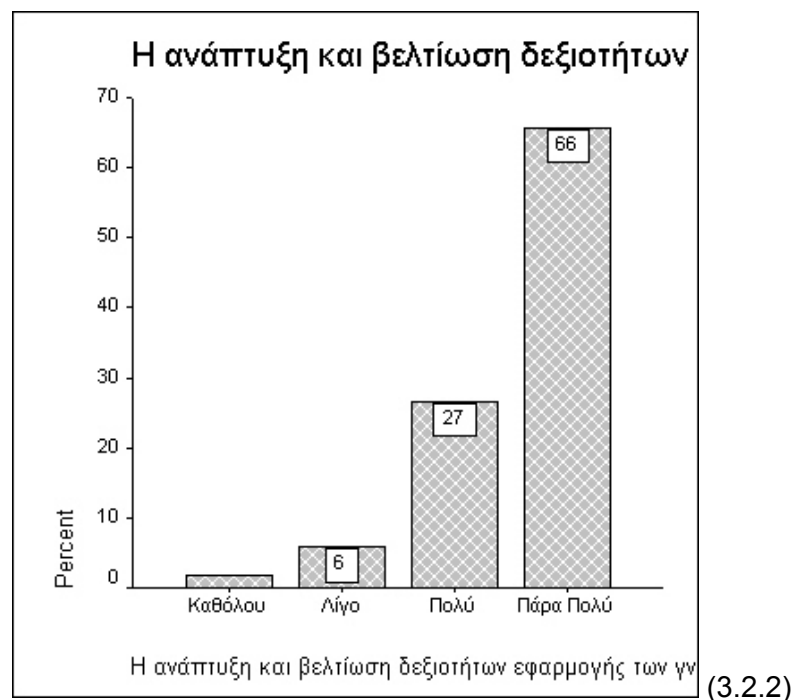
1. **Οι παράγοντες (3.1) που επηρεάζουν** το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης είναι κυρίως «η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνικών εξελίξεων (3.1.3)», «η ανάγκη της προσωπικής τους ανάπτυξης ως επαγγελματία εκπαιδευτικού (3.1.1)», και «η αντιμετώπιση των αναγκών και προβλημάτων της σχολικής ζωής (3.1.4)».



Η «απόκτηση πρόσθετων προσόντων για την υπηρεσιακή τους ανέλιξη (3.1.2)» βρίσκεται σε μια μέση κατάσταση, ενώ **δεν πιστεύουν ότι μέσω της επιμόρφωσης θα πετύχουν «μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση (3.1.5)», ούτε και η «παροχή οικονομικών κινήτρων (επιδότηση μέσω του προγράμματος) (3.1.6)»** κάνει ελκυστικότερη την επιμόρφωση.



2. **Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (3.2)** από την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης είναι πολύ μεγάλες για την «ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων εφαρμογής των γνώσεων (3.2.2)»,



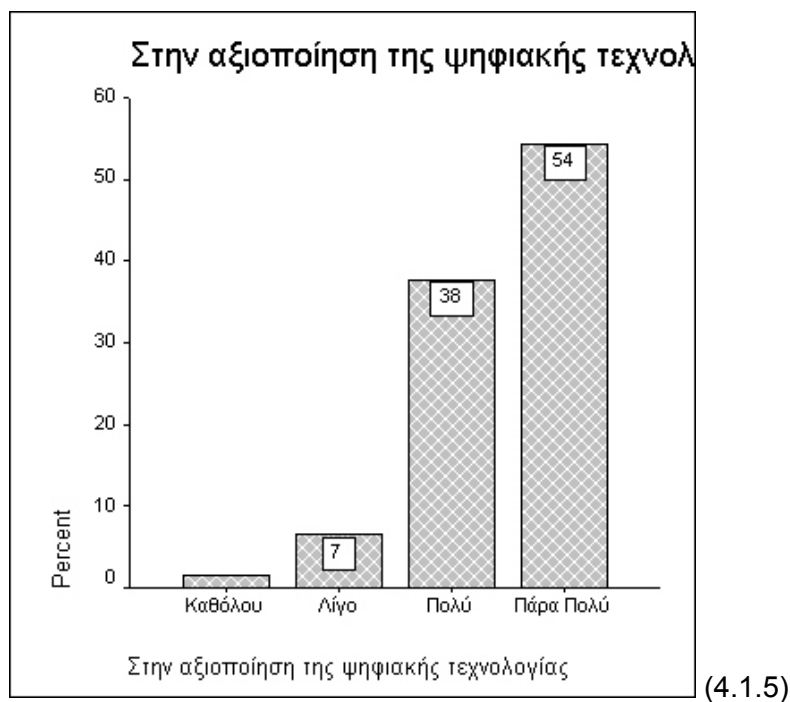
«την ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων (3.2.1)», τη «βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων (3.2.3)», την «υποστήριξη της ανάπτυξης του μαθητή και των ικανοτήτων του (3.2.4)» και μικρότερες για την «ανάπτυξη σχέσεων και η ανταλλαγή εμπειριών με άλλους συναδέλφους (3.2.5)».

6.2.4 Γνωστικό αντικείμενο επιμόρφωσης

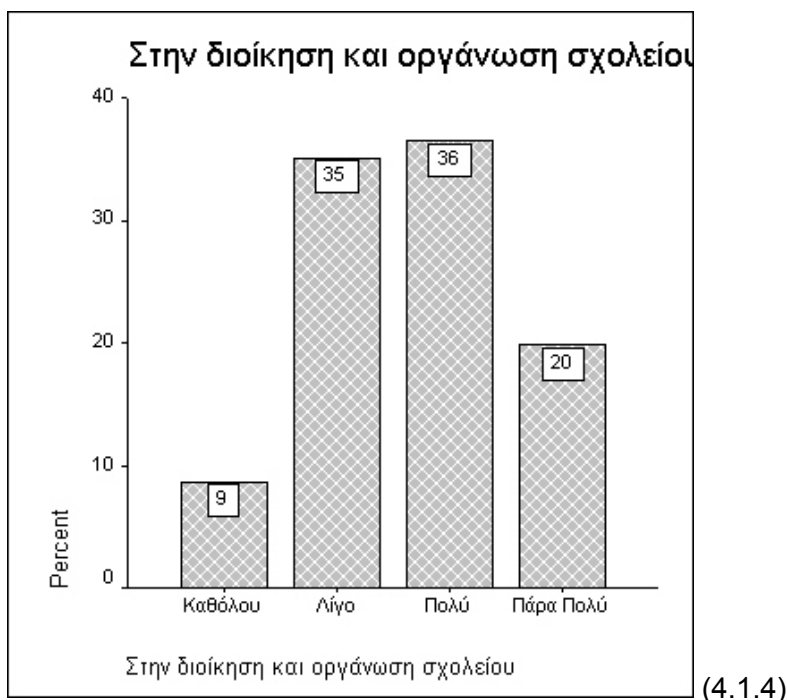
1. Όσον αφορά το ενδιαφέρον για το **γνωστικό αντικείμενο επιμόρφωσης (4.)**, κυρίαρχες είναι οι θεματικές περιοχές που αναφέρονται στις «πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες (4.1.3)»



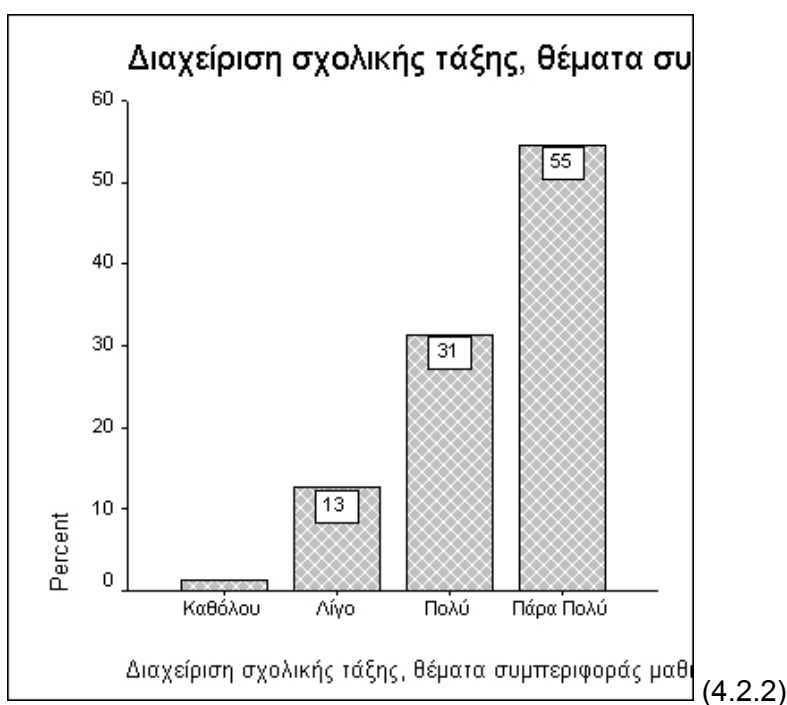
και «στην αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας (4.1.5)».



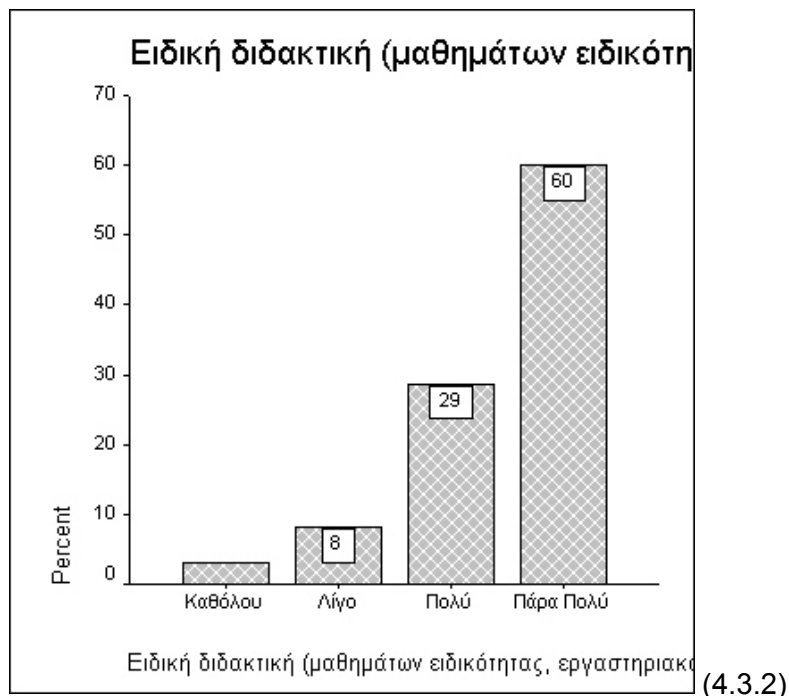
Ακολουθούν «οι θεωρητικές επιστημονικές-τεχνικές γνώσεις (4.1.2)» και «η παιδαγωγική και διδακτική (4.1.1)», ενώ μικρότερο είναι το ενδιαφέρον για «τη διοίκηση και οργάνωση σχολείου (4.1.4)».



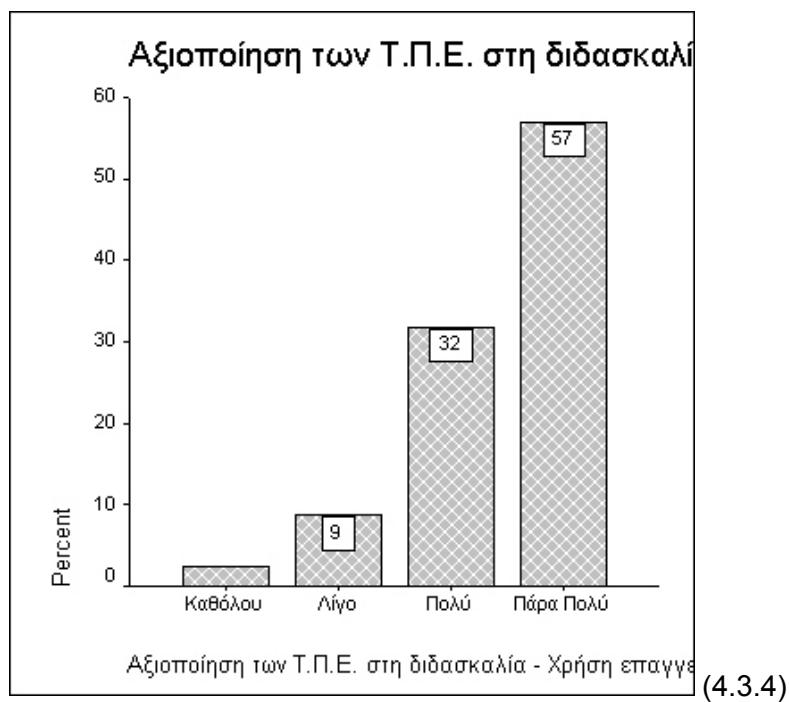
2. Από τα **ψυχοκοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα (4.2)** οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση «στη Διαχείριση σχολικής τάξης, θέματα συμπεριφοράς μαθητών, αντιμετώπιση βίας, παραβατικότητα μαθητών κ.ά. (4.2.2)».



3. Από τα **διδασκτικά θέματα (4.3)** ξεχωρίζουν οι προτιμήσεις για «την Ειδική διδακτική (μαθημάτων ειδικότητας, εργαστηριακών μαθημάτων) - Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (μέθοδος σχεδίου εργασίας «project», ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εξατομικευμένη διδασκαλία, διαθεματικότητα, κ.ά.) (4.3.2)».

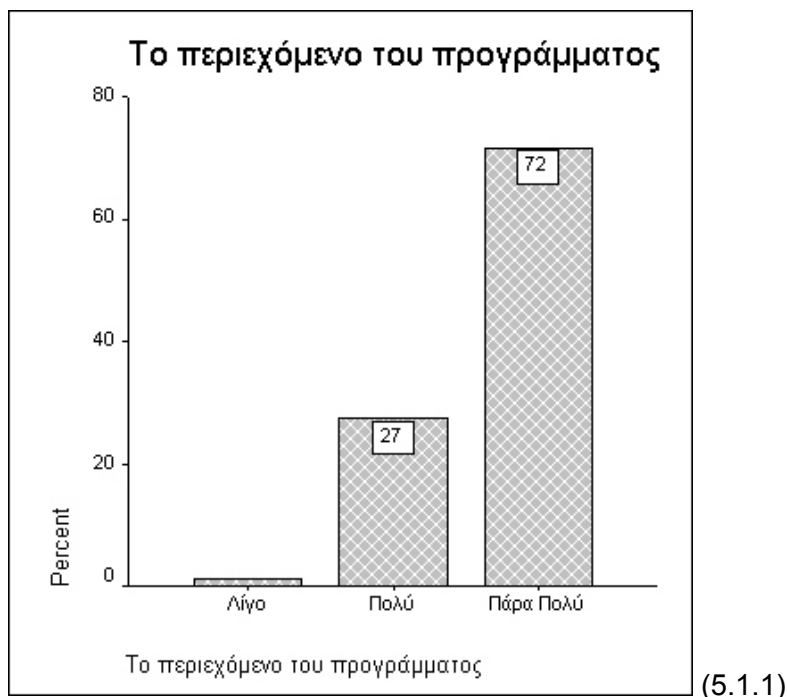


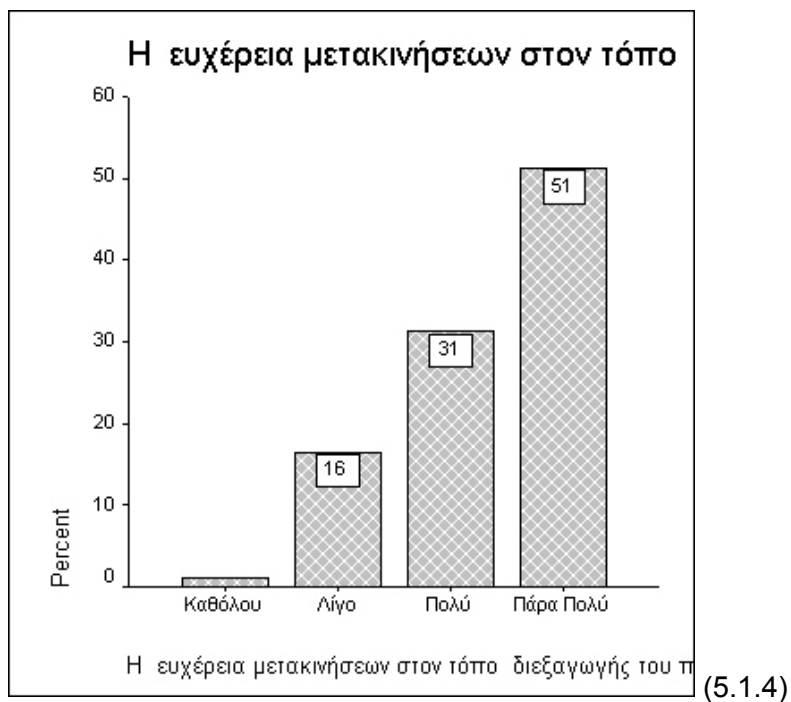
καθώς και για «την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία - Χρήση επαγγελματικού λογισμικού (4.3.4)»



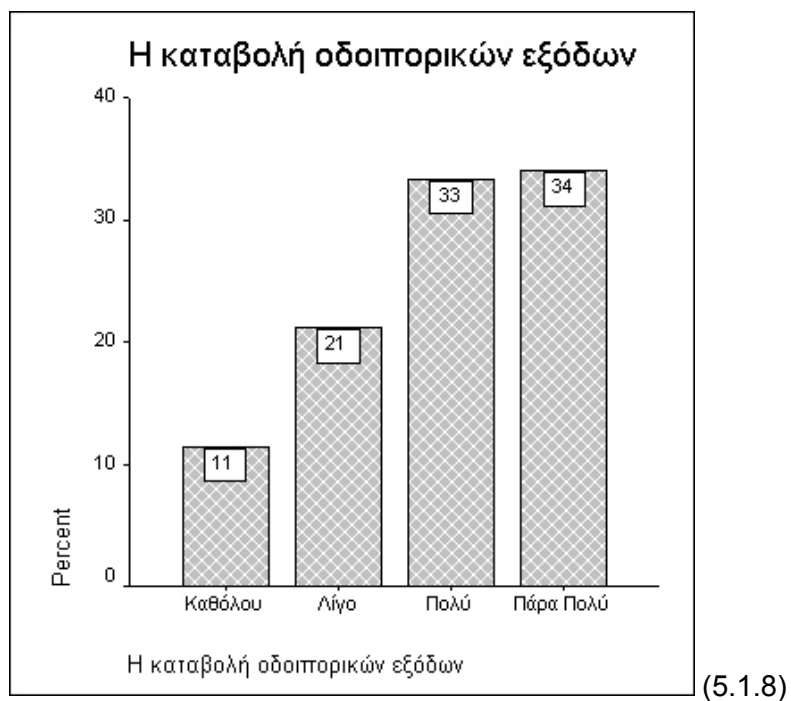
6.2.5 Συνθήκες συμμετοχής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

1. Όσον αφορά το περιεχόμενο και τις **συνθήκες συμμετοχής (5.1)** σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, το «περιεχόμενο του προγράμματος (5.1.1)», η «καταλληλότητα των επιμορφωτών (5.1.2)», η «ευχέρεια μετακινήσεων στον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος (5.1.4)» και η «παροχή υπηρεσιακών διευκολύνσεων (λ.χ. ρύθμιση ωραρίου) (5.1.7)» **επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό** τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

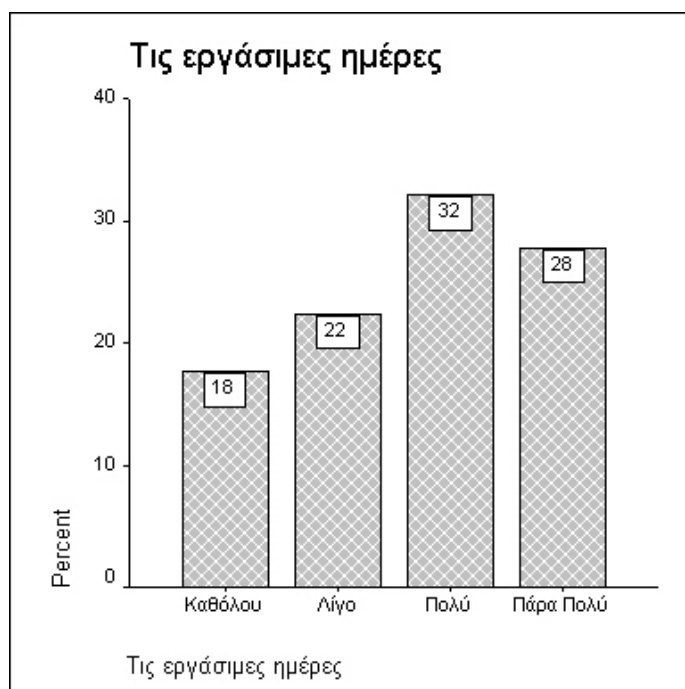




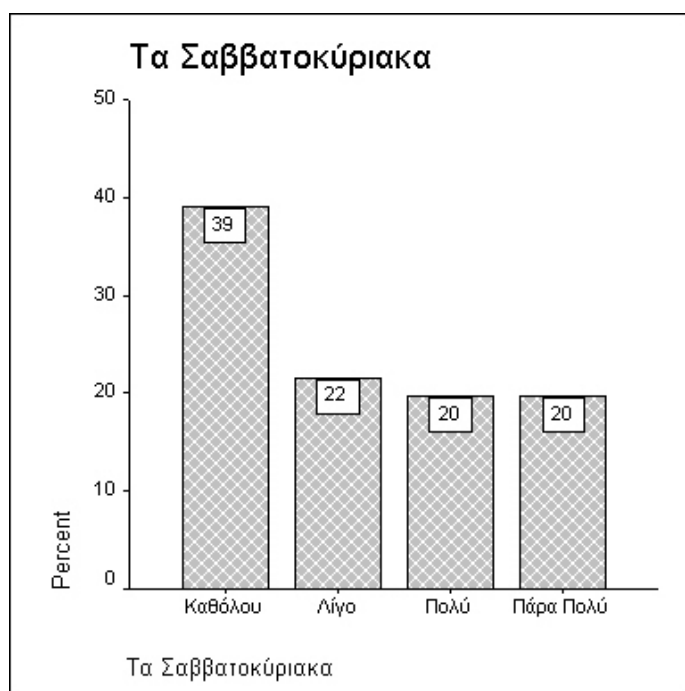
Η «καταβολή οδοιπορικών εξόδων (5.1.8)» δεν επηρεάζει τόσο πολύ τη συμμετοχή τους. Σύμφωνα και με προηγούμενες παρατηρήσεις οι εκπαιδευτικοί δεν συσχετίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιμόρφωση με οικονομικές απολαβές.



2. Για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος (5.2), εκτός ωραρίου εργασίας, διευκολύνουν σημαντικά οι εργάσιμες ημέρες (5.2.1.1) σε αντίθεση με τα Σαββατοκύριακα (5.2.1.2).

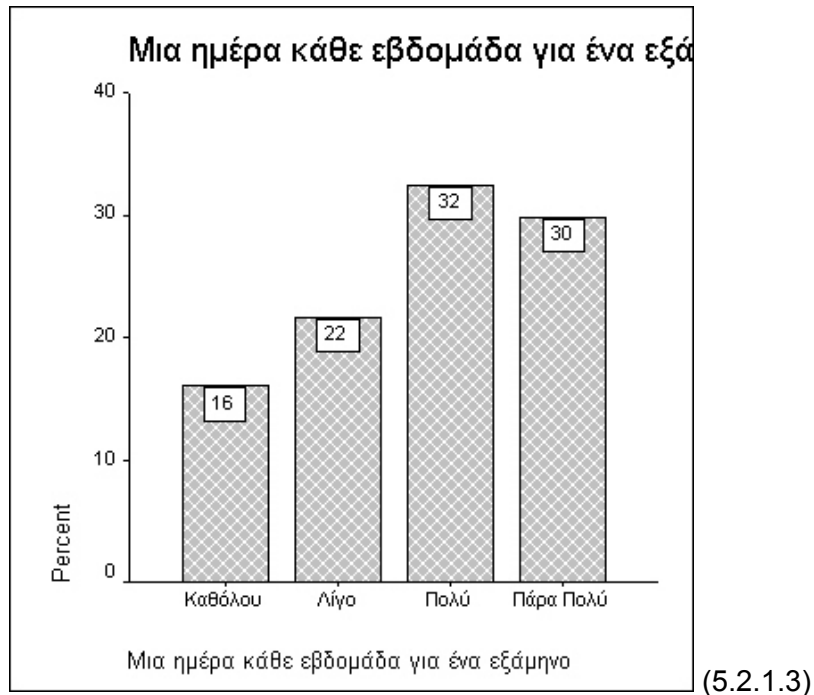


(5.2.1.1)

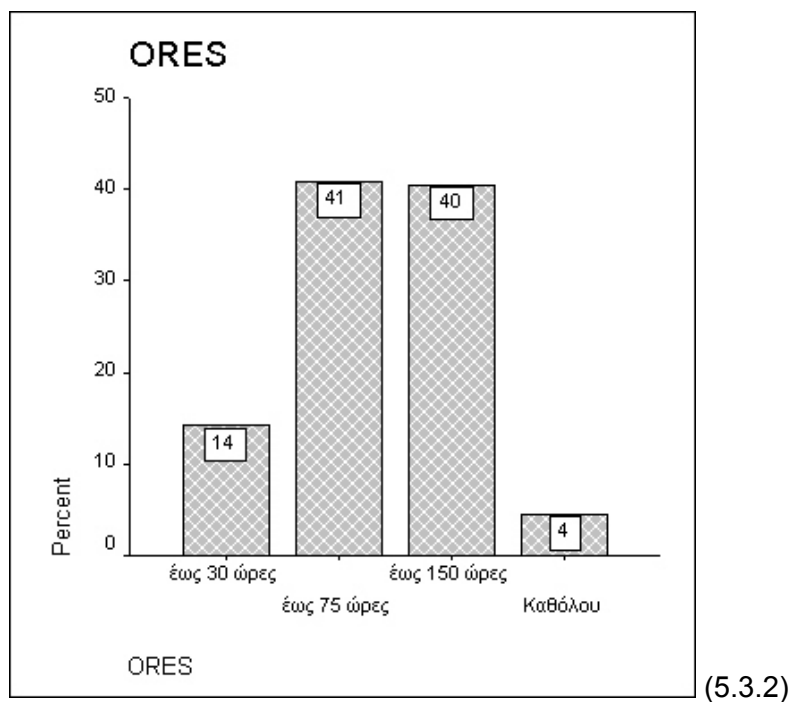


(5.2.1.2)

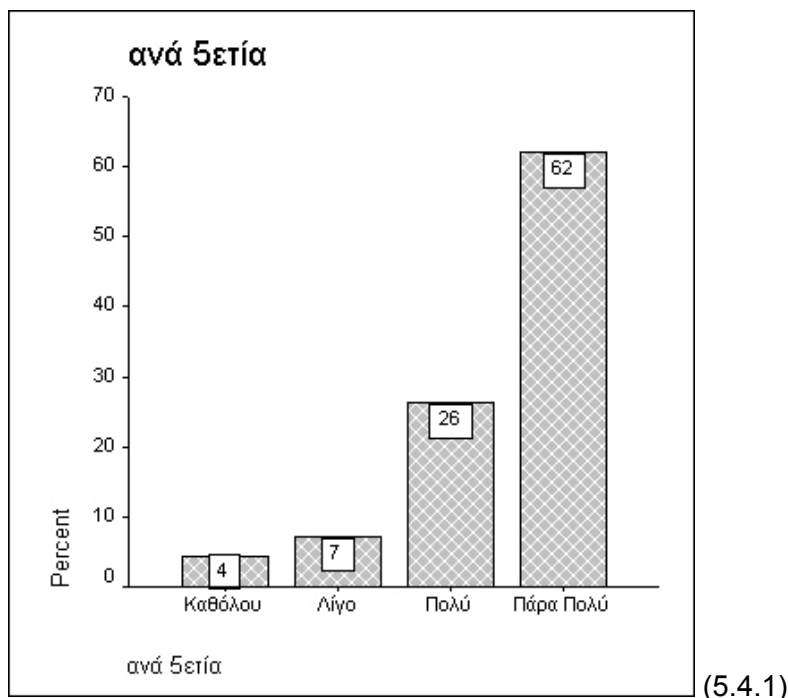
Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η πρόταση για «Μια ημέρα κάθε εβδομάδα για ένα εξάμηνο (5.2.1.3)»



3. Περισσότεροι από το 80% των εκπαιδευτικών θα διέθεταν για επιμόρφωση χρόνο **(5.3)**, **μεγαλύτερο των 75 ωρών (5.3.2)**, εκτός ωραρίου εργασίας, με παροχή πιστοποιητικού.



4. Όσον αφορά την **περιοδικότητα των (5.4) υποχρεωτικών** επιμορφωτικών προγραμμάτων η πιο δημοφιλής απάντηση είναι αυτή της πενταετίας (5.4.1).

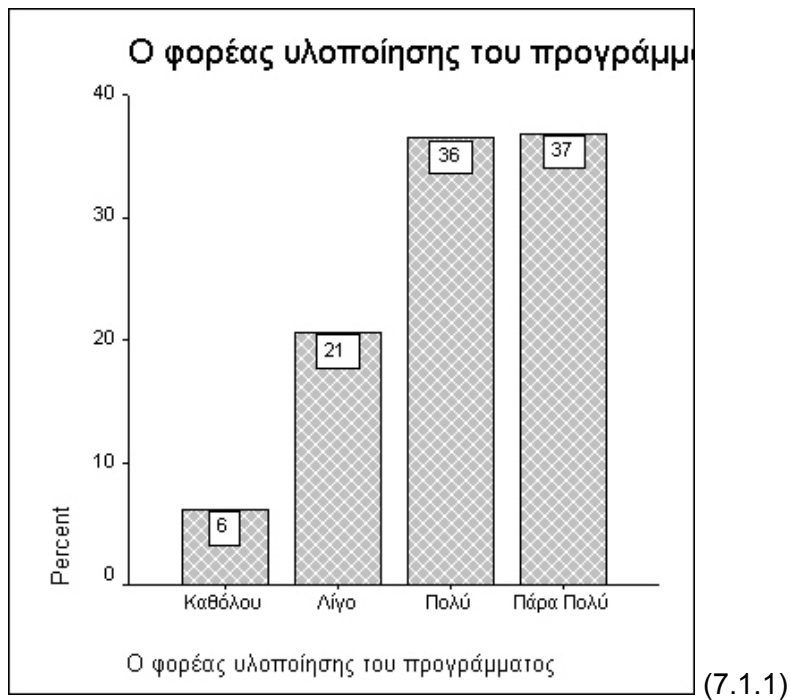


6.2.6 Φορείς υλοποίησης – επιμορφωτές

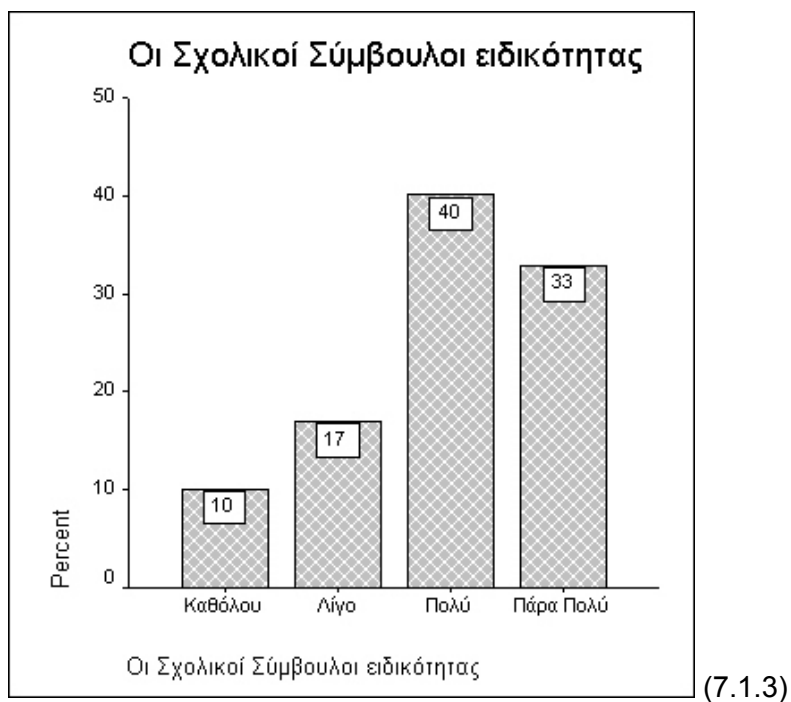
Ως **φορείς υλοποίησης (6.1)** επιμορφωτικών προγραμμάτων προτείνονται τα ιδρύματα τριτοβάθμιας (ΑΕΙ, ΤΕΙ) (6.1.3), οι κεντρικοί φορείς του ΥΠ.Ε.Π.Θ (Π.Ι. και Ο.ΕΠ.ΕΚ.) (6.1.1) και οι αποκεντρωμένοι φορείς (ΠΕΚ κ.ά.) (6.1.2).

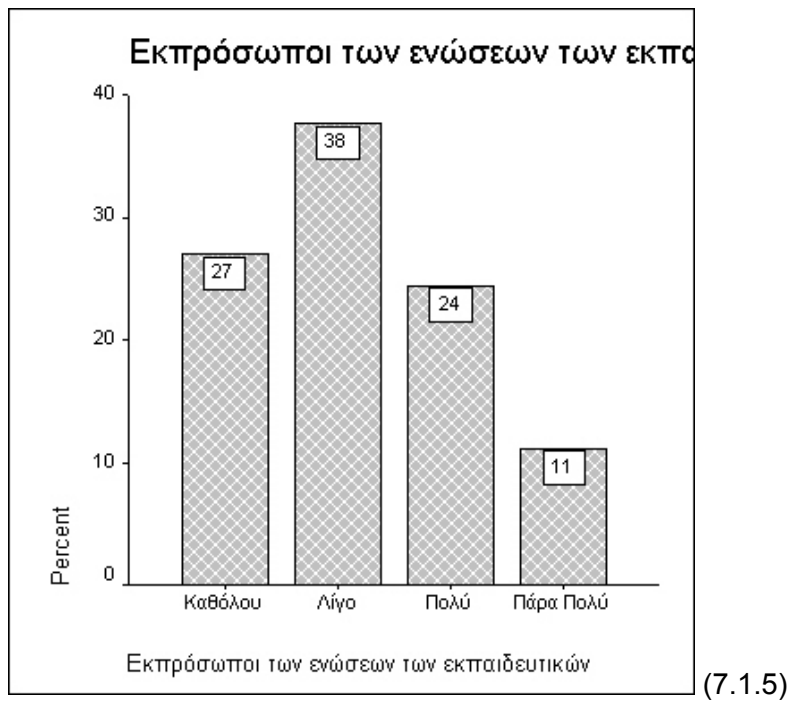
6.2.7 Σχεδιασμός – μορφή του προγράμματος

1. Όσον αφορά στο ερώτημα **ποιοι πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό (7.1)** ενός επιμορφωτικού προγράμματος προτείνονται σε μεγάλο βαθμό οι έμπειροι εκπαιδευτικοί (7.1.4), οι φορείς που υλοποιούν το πρόγραμμα (7.1.1), τα Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι. (7.1.2), οι Σχολικοί Σύμβουλοι (7.1.3) και έμπειροι επαγγελματίες (7.1.6). Το 65% των εκπαιδευτικών δεν προτείνει σε μεγάλο βαθμό τους εκπροσώπους των συνδικαλιστικών οργανώσεων (7.1.5). Η ομάδα από όλους τους προαναφερόμενους προτείνεται σε σημαντικό βαθμό (7.1.7).



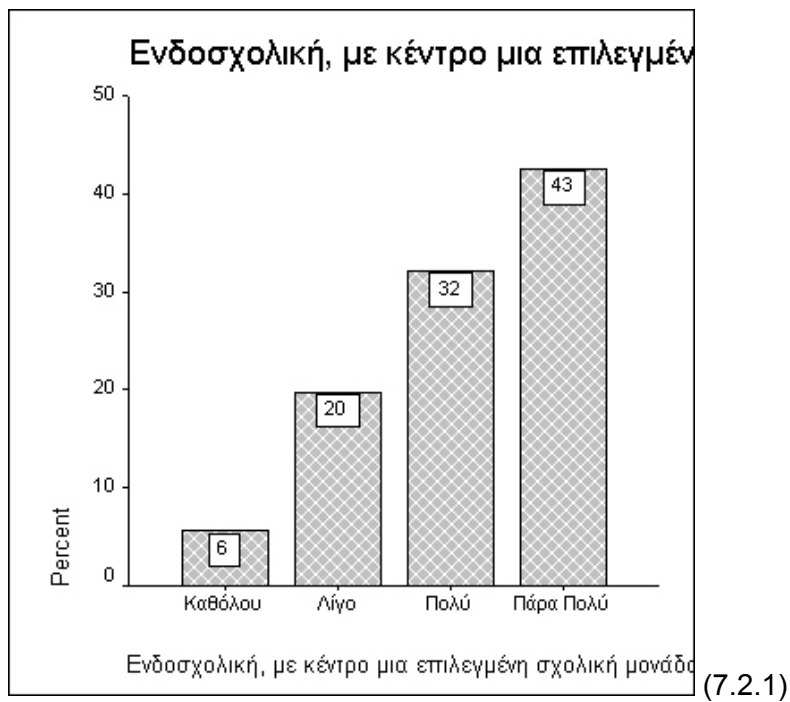
Σημείωση: Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα ΠΕΚ είναι φορείς υλοποίησης προγραμμάτων, ενώ τα περισσότερα από τα προγράμματα σχεδιάζονται και υλοποιούνται ερήμην των ΠΕΚ. Τα οποιαδήποτε αρνητικά ή θετικά σχόλια που συνοδεύουν ένα πρόγραμμα έχουν άμεσο αντίκτυπο και στα ΠΕΚ.





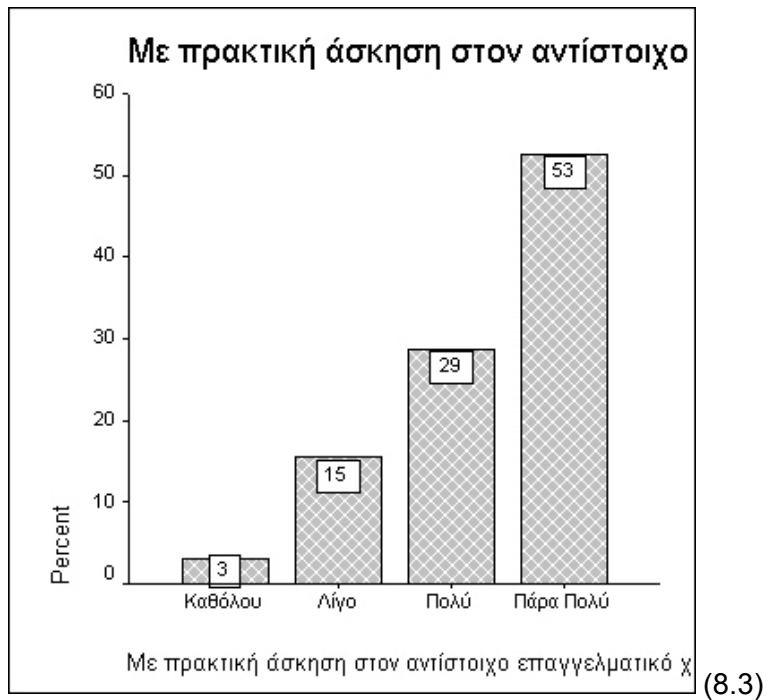
2. Μορφές Επιμόρφωσης (7.2)

Όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι αποδεκτές με φαινομενικά πρώτη στις προτιμήσεις την «Ενδοσχολική, με κέντρο μια επιλεγμένη σχολική μονάδα ή ΣΕΚ (7.2.1)».



6.2.8 Διδακτική μέθοδος

Όλες οι **διδακτικές μέθοδοι (8.)**, με εξαίρεση τη συμβατική διδασκαλία (8.1), προτιμούνται σε μεγάλο βαθμό.

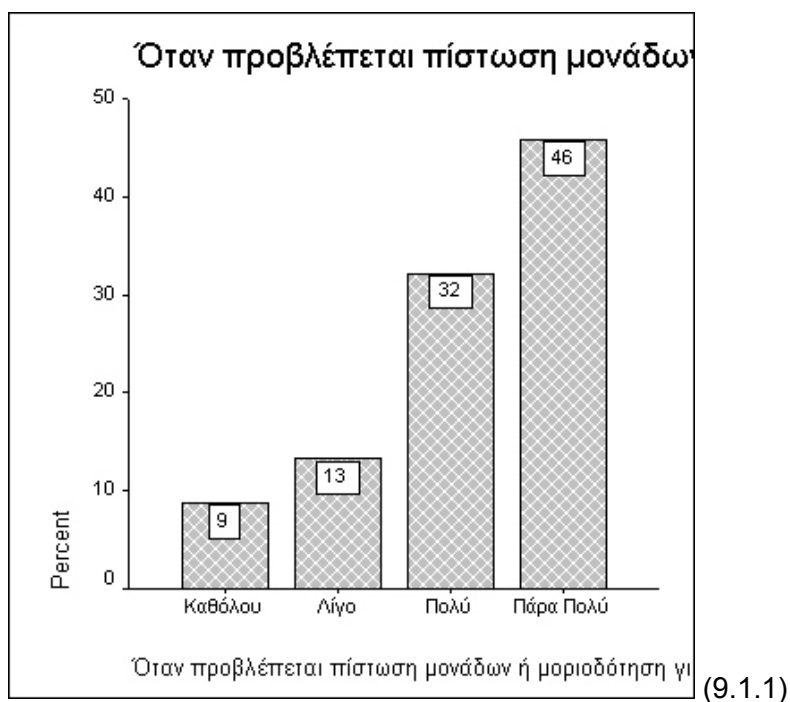


Με τη συνεχή συνεργασία - υποστήριξη από το Σχολικό Σύμβουλο ή/και έμπειρους εκπαιδευτικούς (8.5)

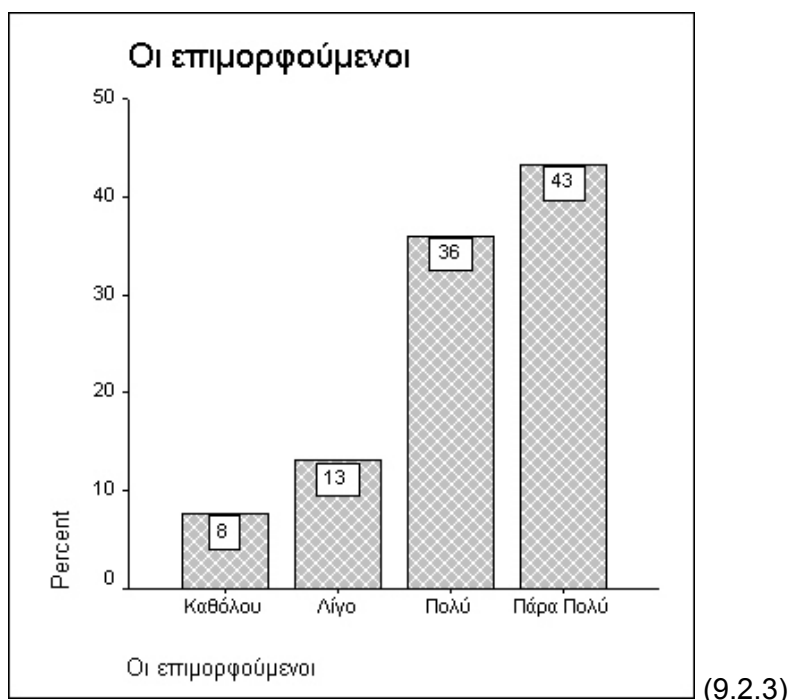


6.2.9 Πιστοποίηση – Αξιολόγηση

1. Η πιστοποίηση – αξιολόγηση (9.1) είναι αποδεκτή στις περιπτώσεις που «προβλέπεται πίστωση μονάδων ή μοριοδότηση για την επαγγελματική ή υπηρεσιακή ανέλιξη στην Εκπαίδευση (9.1.1)» ή «όταν υπάρχει επιδότηση (9.1.2)».

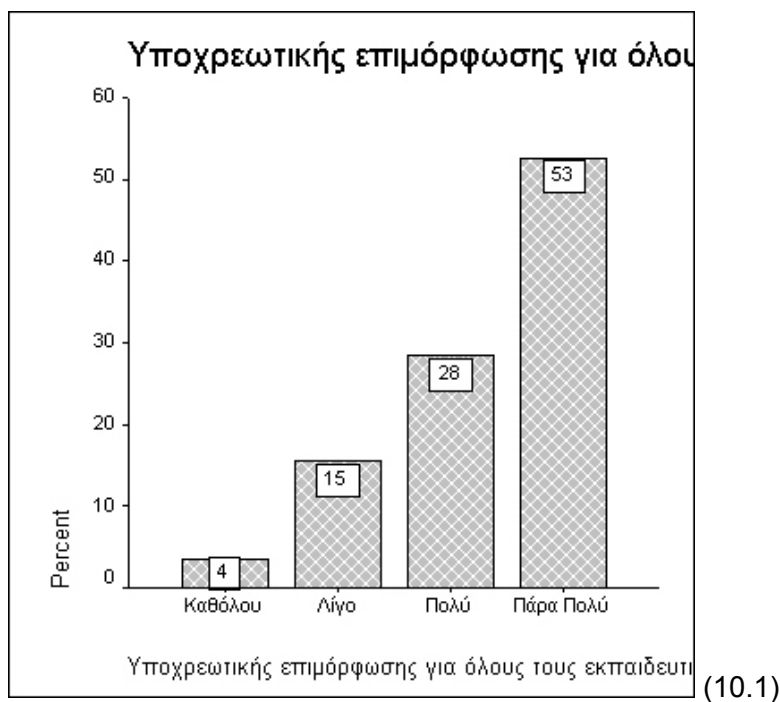


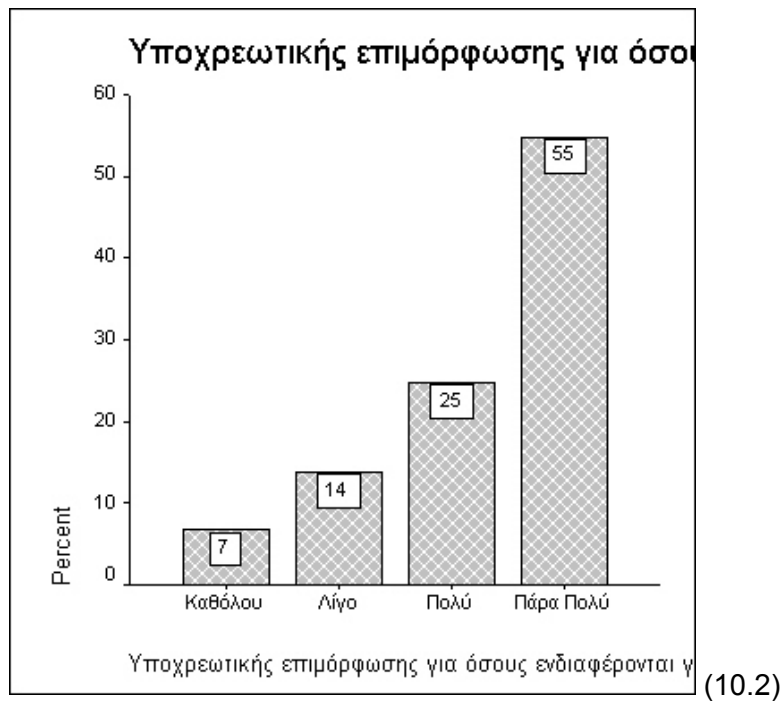
2. Όσον αφορά στο ερώτημα **ποιοι αξιολογούν (9.2)** ένα πρόγραμμα οι επιμορφούμενοι (9.2.3) έχουν δεσπόζουσα θέση, χωρίς να υπολείπονται και οι υπόλοιποι φορείς.



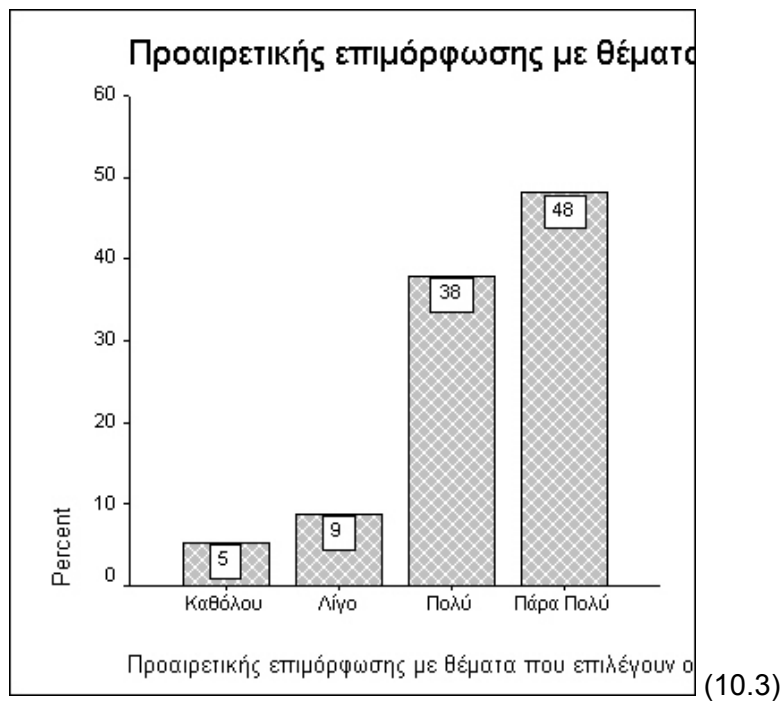
6.2.10 Θεσμός περιοδικής υποχρεωτικής / προαιρετικής επιμόρφωσης

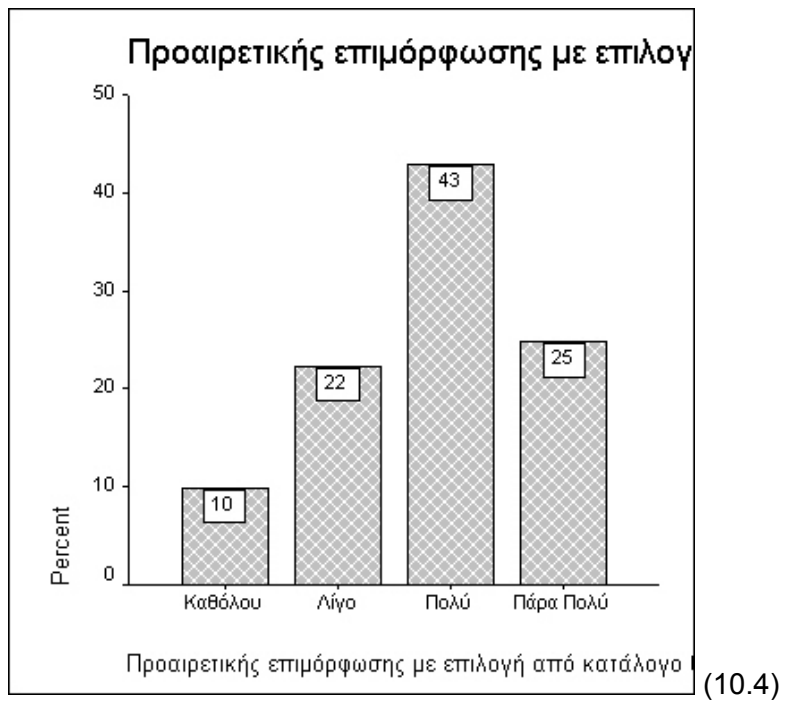
1. Η αναγκαιότητα ενός **θεσμού Υποχρεωτικής** επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς (10.1), αλλά και για όσους ενδιαφέρονται για θέσεις στελεχών (10.2) εκπαίδευσης, κρίνεται επιτακτική.





2. Και ο **θεσμός προαιρετικής επιμόρφωσης**, επίσης κρίνεται αναγκαίος, ιδίως όταν αφορά σε «θέματα που επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (10.3)» και σε μικρότερο βαθμό με «επιλογή από κατάλογο θεμάτων που προτείνει η Υπηρεσία (10.4)».



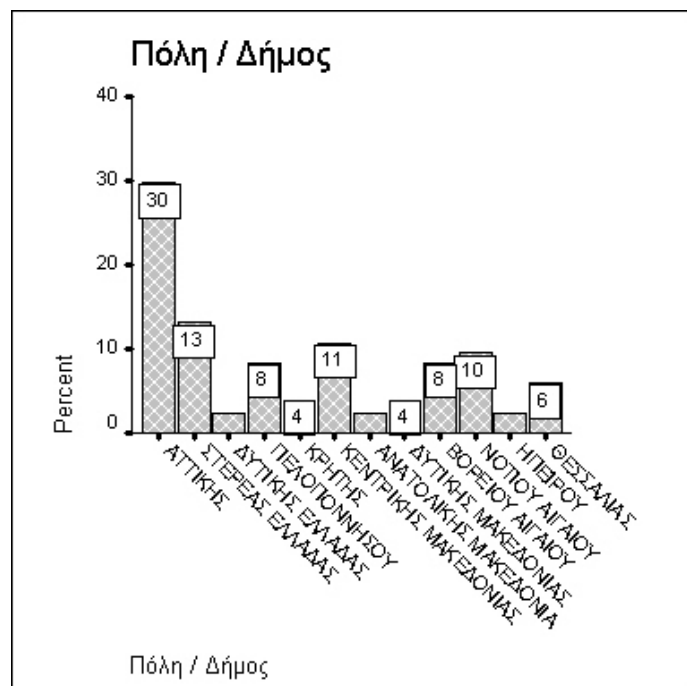
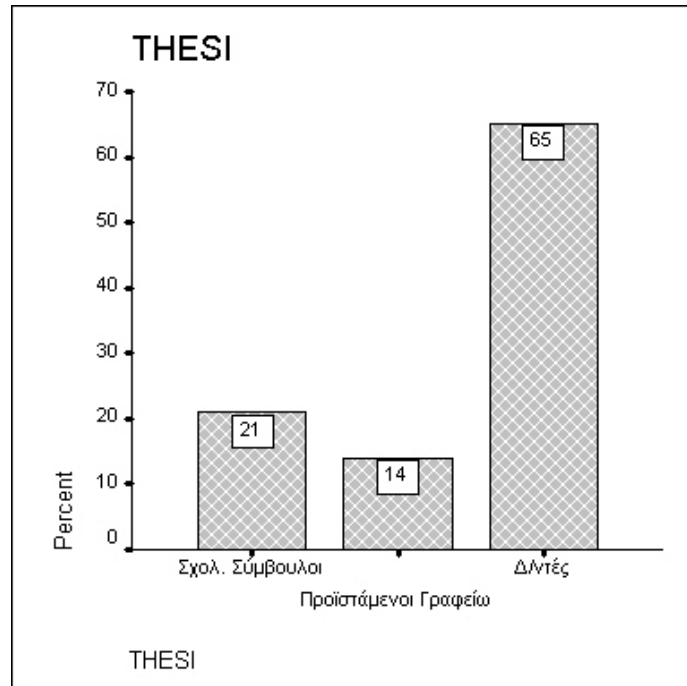


6.3 Πρωτογενή ευρήματα από τα ερωτηματολόγια των στελεχών

Στη συνέχεια παρατίθενται τα σημαντικότερα πρωτογενή ευρήματα της έρευνας όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των στελεχών της εκπαίδευσης

6.3.1 Σύνθεση του δείγματος (ατομικά και δημογραφικά στοιχεία)

Η σύνθεση και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του δείγματος των στελεχών με τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα.



6.3.2 Γνωστικό αντικείμενο επιμόρφωσης

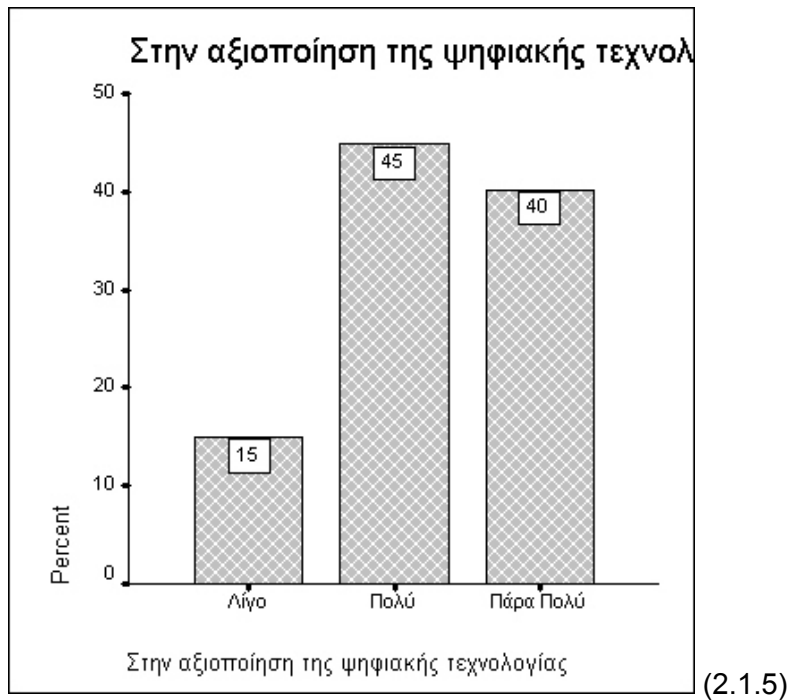
1. Τα στελέχη πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά στο **γνωστικό αντικείμενο επιμόρφωσης (2.1)**, έχουν ανάγκη για επιμόρφωση κυρίως στις θεματικές περιοχές που αναφέρονται στην «παιδαγωγική και διδακτική (2.1.1)», στις «πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες (2.1.3)» και «στην αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας (2.1.5)».



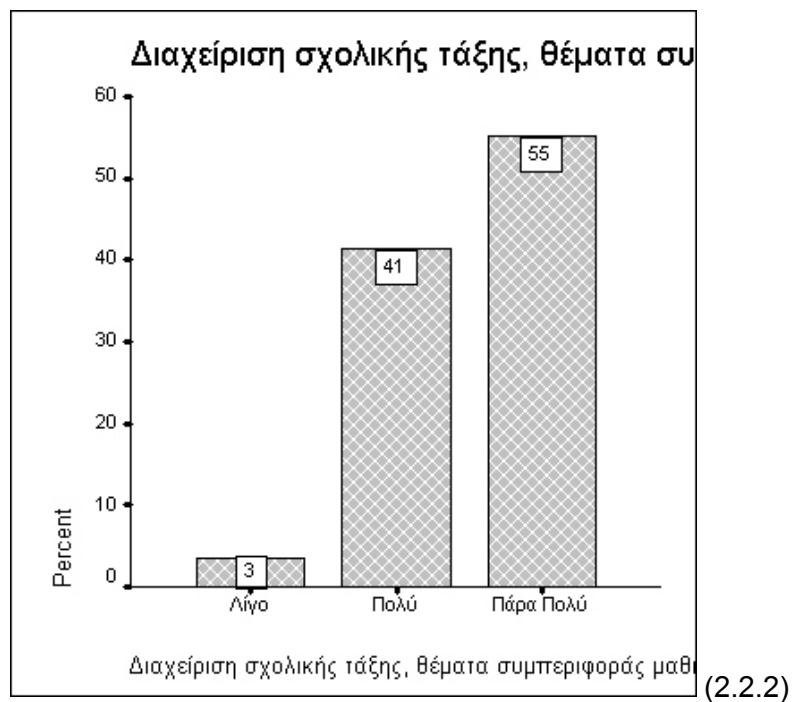
(2.1.1)

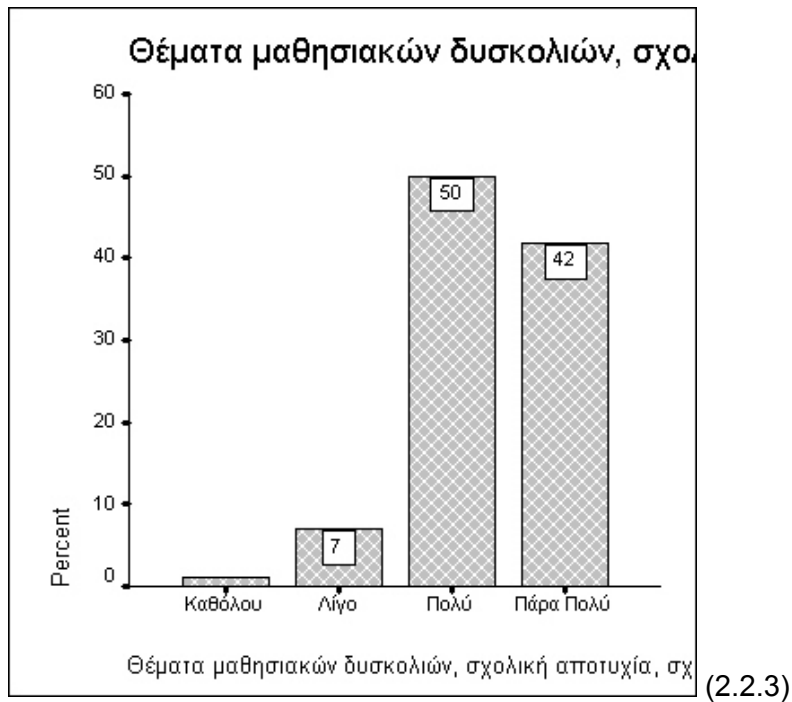


(2.1.3)



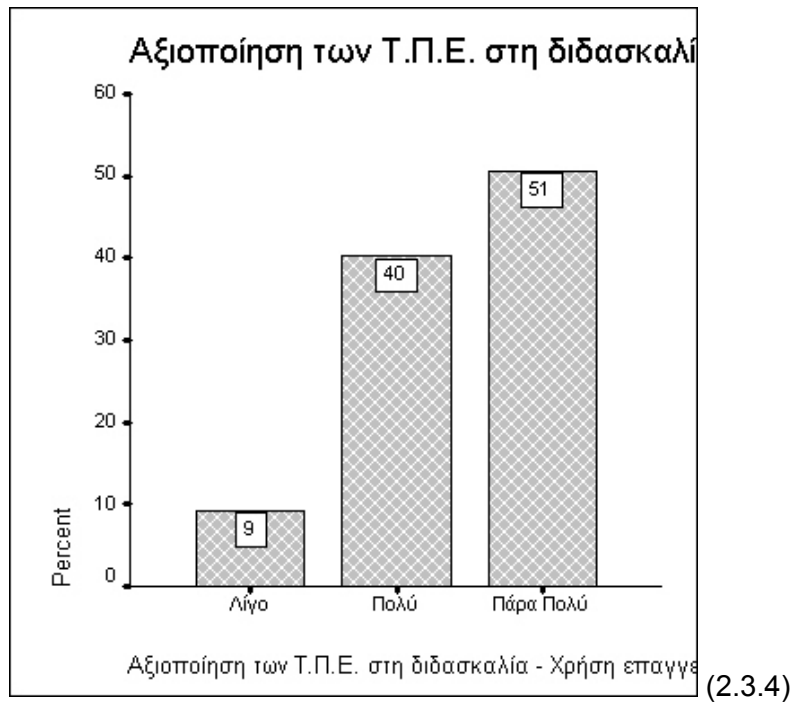
2. Από τα **ψυχοκοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα (2.2)** τα στελέχη δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση «στη Διαχείριση σχολικής τάξης, θέματα συμπεριφοράς μαθητών, αντιμετώπιση βίας, παραβατικότητα μαθητών κ.ά. (2.2.2)» και στα «Θέματα μαθησιακών δυσκολιών, σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή (2.2.3)».



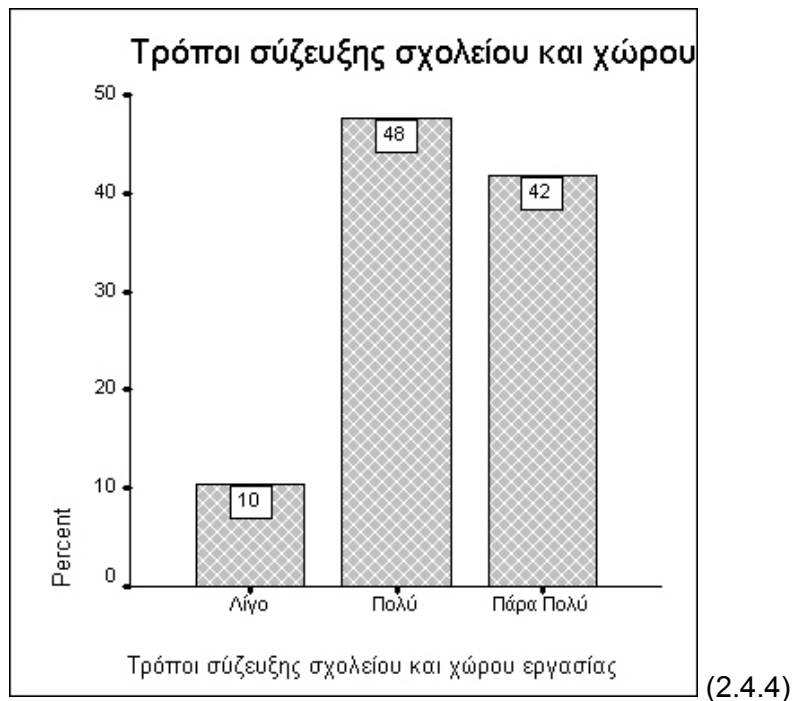


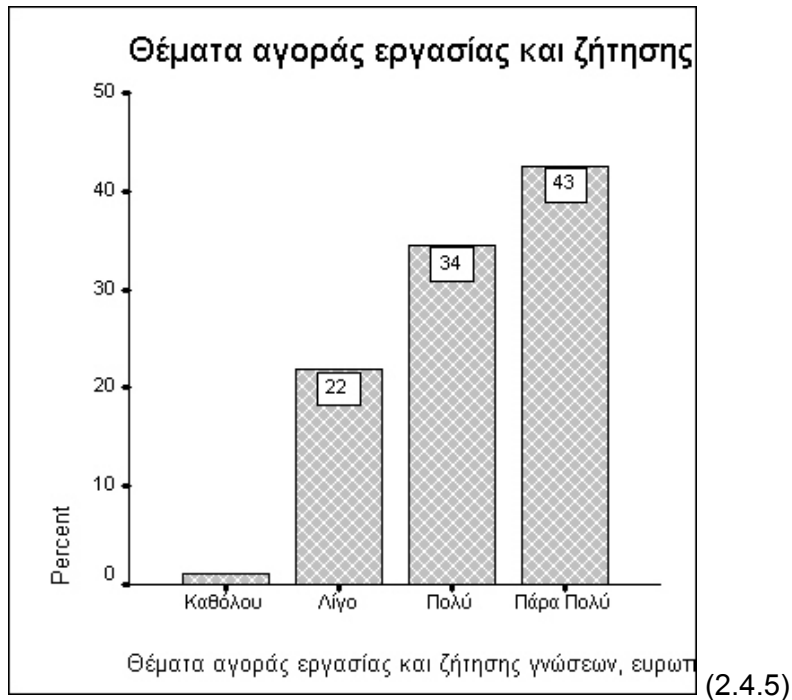
3. Από τα **διδασκτικά θέματα (2.3)** ξεχωρίζουν οι προτιμήσεις για «την Ειδική διδακτική (μαθημάτων ειδικότητας, εργαστηριακών μαθημάτων) - Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (μέθοδος σχεδίου εργασίας «project», ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εξατομικευμένη διδασκαλία, διαθεματικότητα) (2.3.2)» και η «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία - Χρήση επαγγελματικού λογισμικού (2.3.4)»





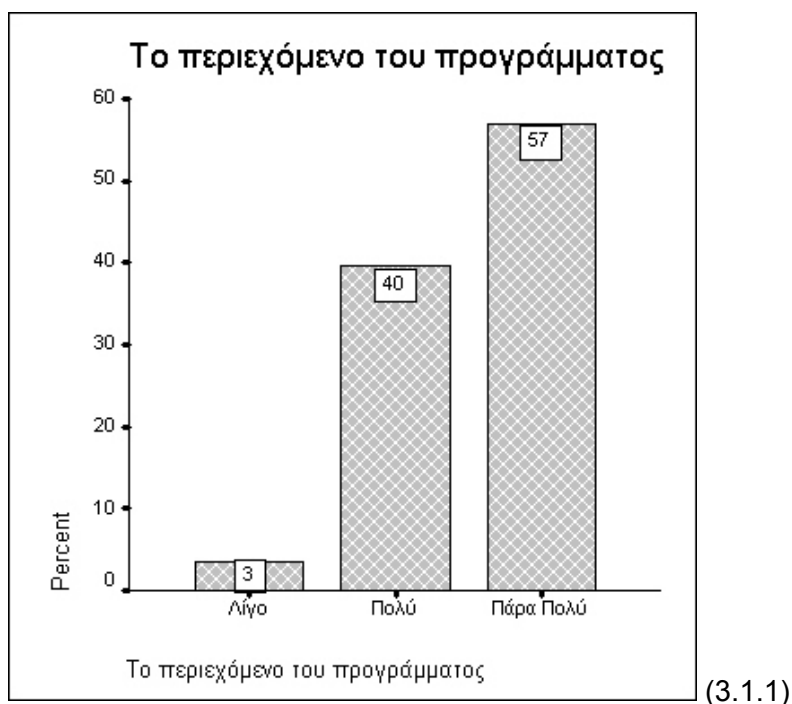
4. Από τα θέματα **σχολικής διοίκησης - οργάνωσης (2.4)** προκρίνονται οι «Τρόποι σύζευξης σχολείου και χώρου εργασίας (2.4.4)» και τα «Θέματα αγοράς εργασίας και ζήτησης γνώσεων (2.4.5)».

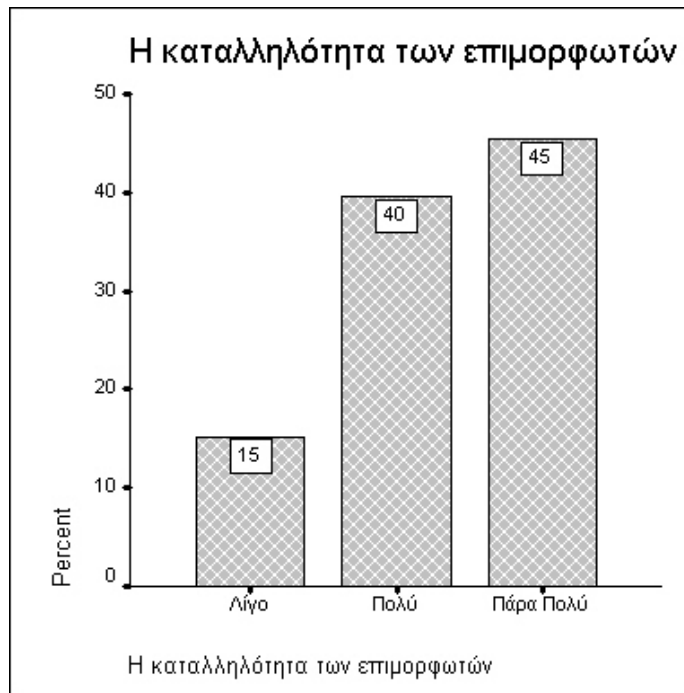




6.3.3 Συνθήκες Συμμετοχής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

1. Όσον αφορά στο περιεχόμενο και στις **συνθήκες συμμετοχής (3.1)** σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, τα στελέχη εκτιμούν ότι **επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό** τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών το «περιεχόμενο του προγράμματος (3.1.1)», η «καταλληλότητα των επιμορφωτών (3.1.2)», η «ευχέρεια μετακινήσεων στον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος (3.1.4)» και η «παροχή υπηρεσιακών διευκολύνσεων (λ.χ. ρύθμιση ωραρίου) (3.1.7)».

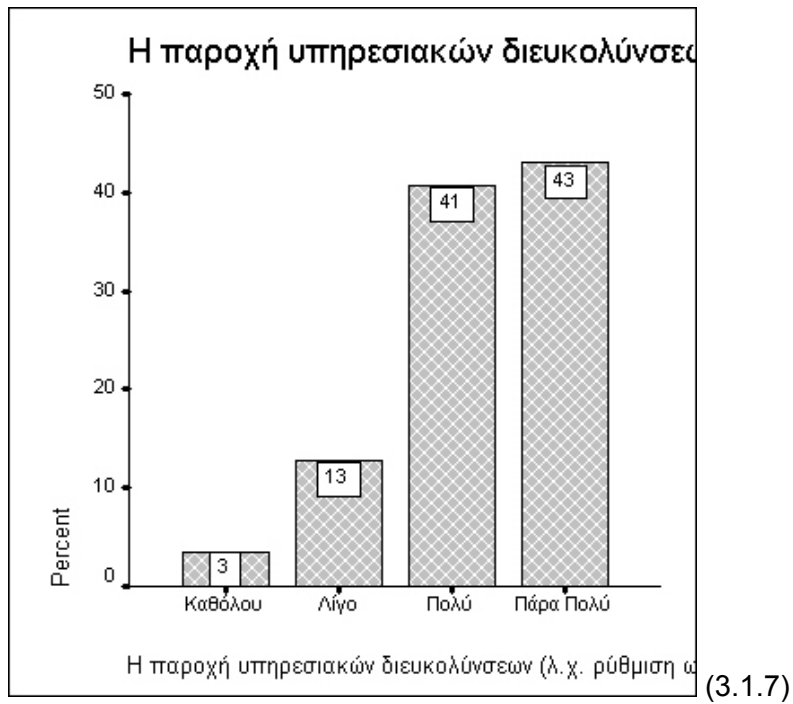




(3.1.2)



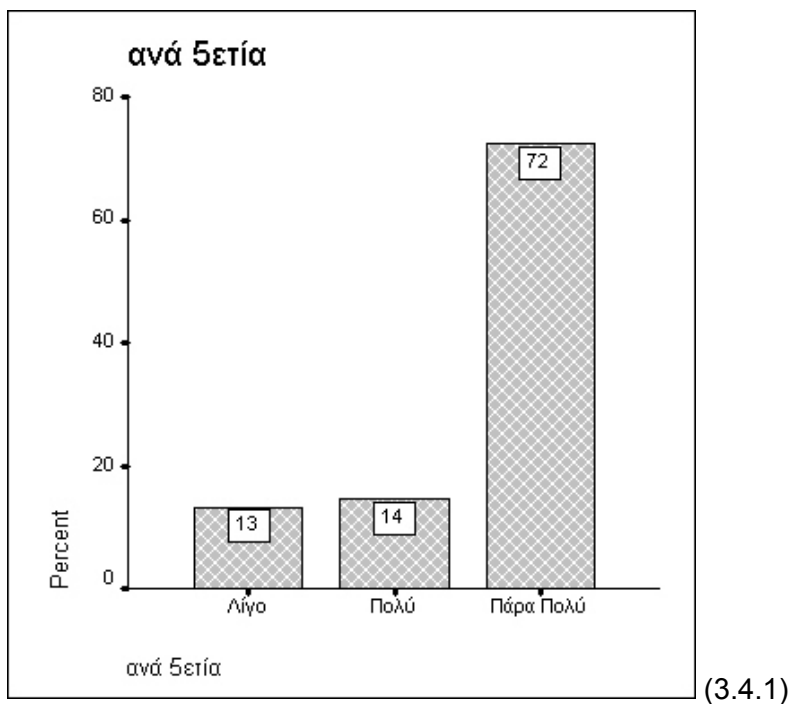
(3.1.4)



2. Τα στελέχη βρίσκουν πολύ ενδιαφέρουσα την πρόταση για παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος «Μια ημέρα κάθε εβδομάδα για ένα εξάμηνο (3.2.1.3)»

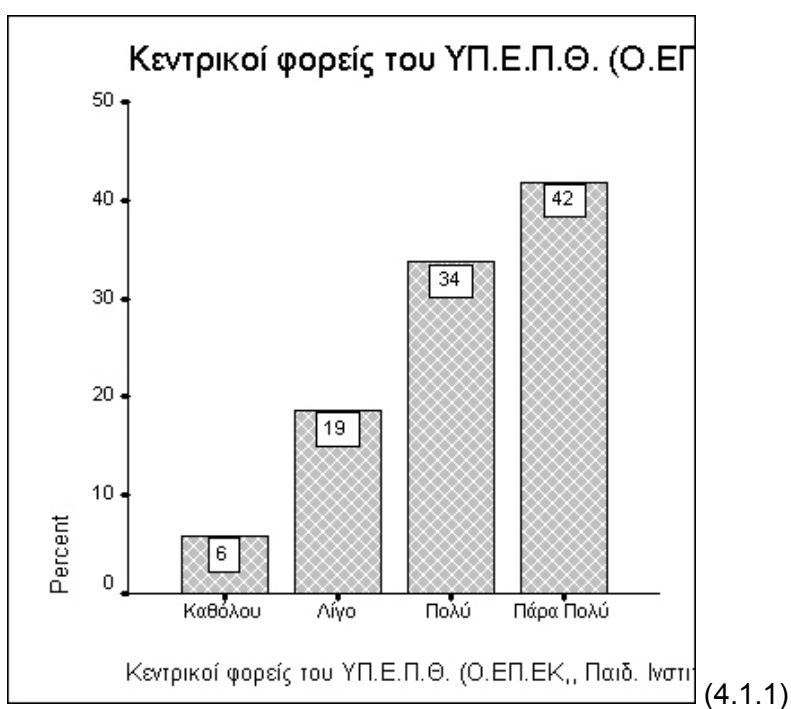


3. Όσον αφορά την περιοδικότητα των **υποχρεωτικών** επιμορφωτικών προγραμμάτων η πιο δημοφιλής απάντηση είναι αυτή της πενταετίας (3.4.1).



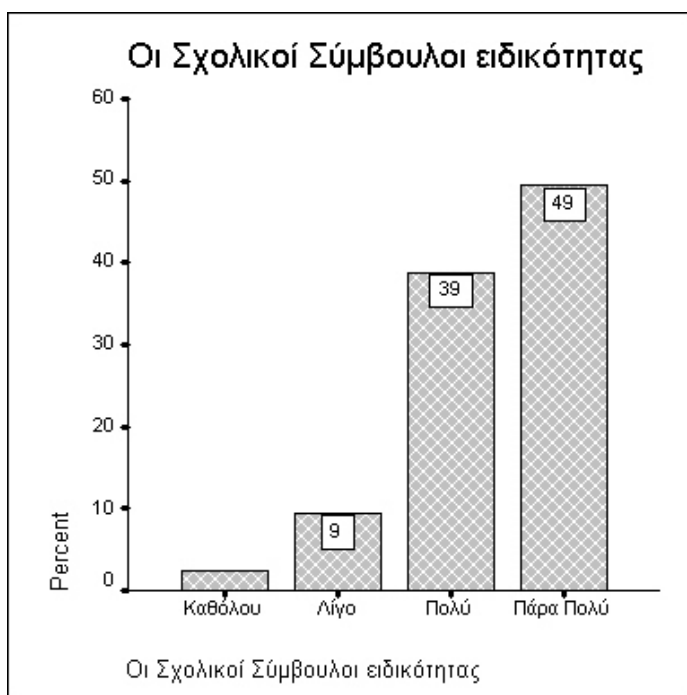
6.3.4 Φορείς υλοποίησης – επιμορφωτές

1. Ως **φορείς υλοποίησης** (4.1) επιμορφωτικών προγραμμάτων προκρίνονται οι κεντρικοί φορείς του ΥΠ.Ε.Π.Θ (Π.Ι. και Ο.ΕΠ.ΕΚ.) (4.1.1).

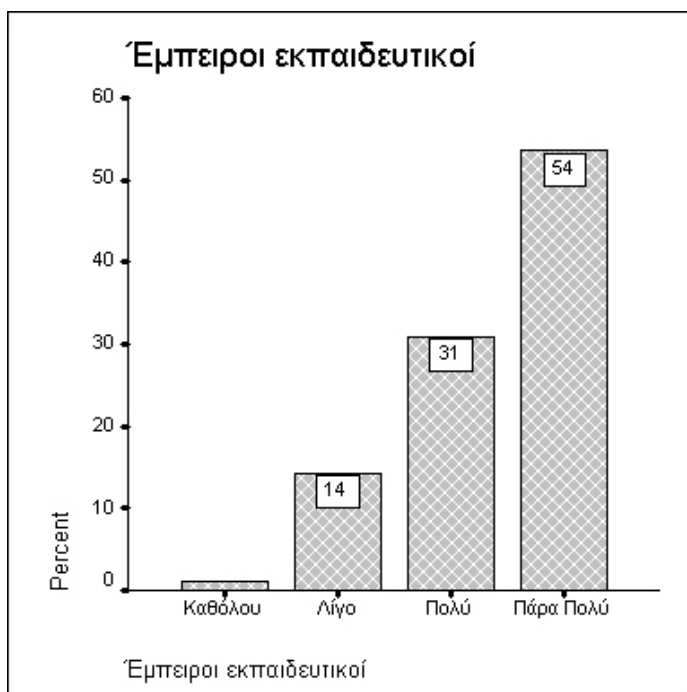


6.3.5 Σχεδιασμός – μορφή του προγράμματος

Όσον αφορά στο ερώτημα **ποιοι πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό (5.1)** ενός επιμορφωτικού προγράμματος προτείνονται σε μεγάλο βαθμό οι «Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικότητας (5.1.3)» και οι «Έμπειροι εκπαιδευτικοί (5.1.4)».



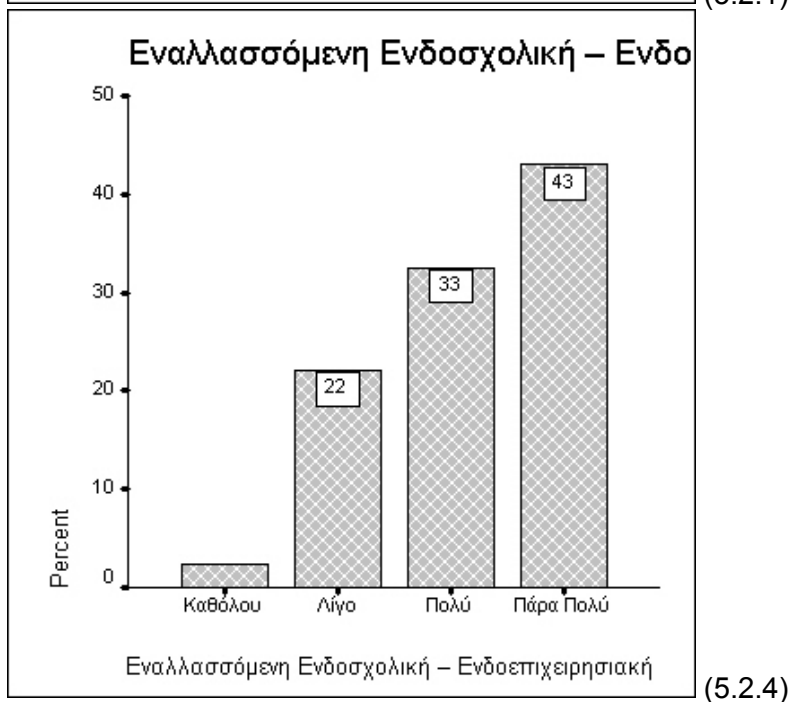
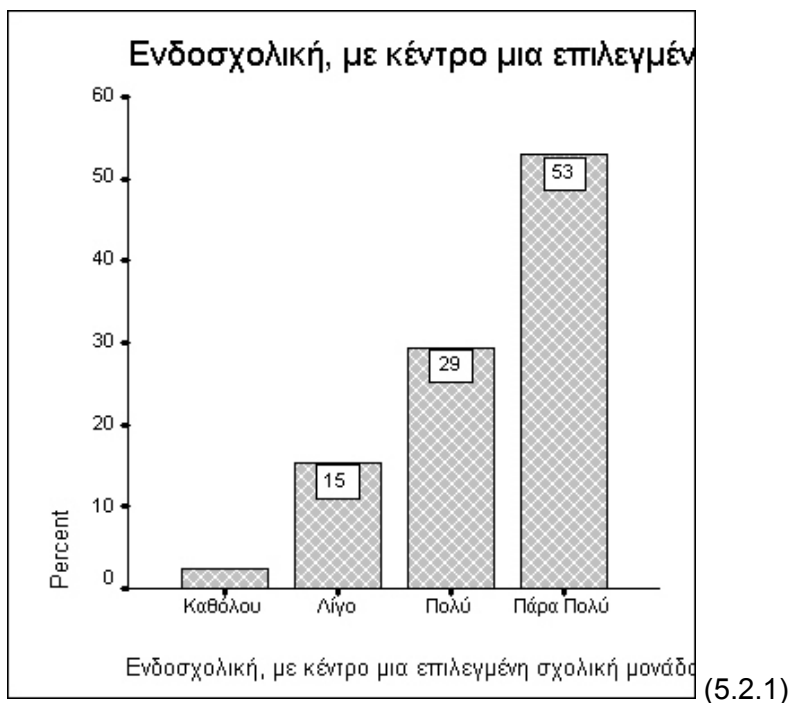
(5.1.3)



(5.1.4)

2. Μορφές Επιμόρφωσης (5.2)

Όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι αποδεκτές με πρώτες στις προτιμήσεις την «Ενδοσχολική, με κέντρο μια επιλεγμένη σχολική μονάδα ή ΣΕΚ (5.2.1)» και την «Εναλλασσόμενη Ενδοσχολική- Ενδοεπιχειρησιακή (5.2.4)».



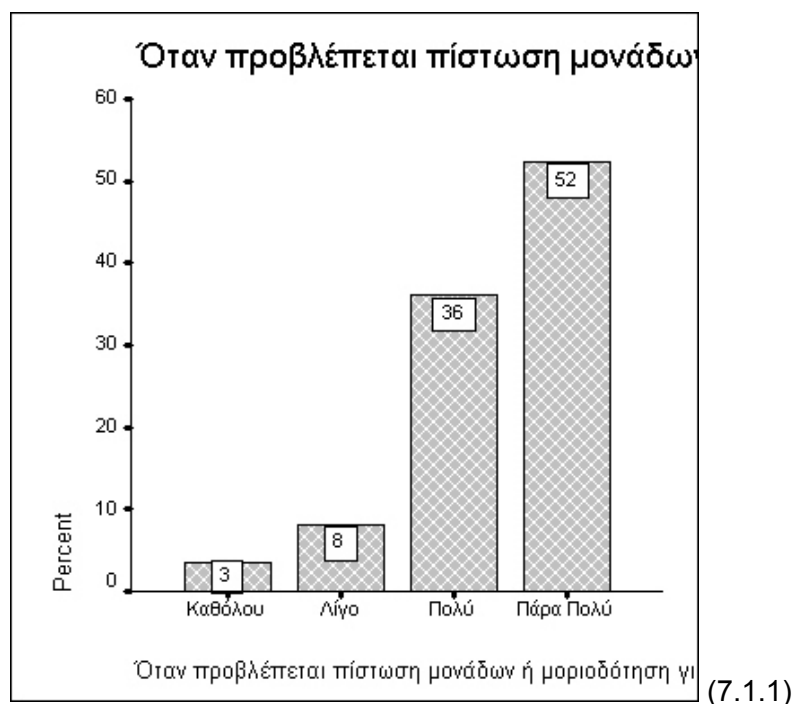
6.3.6 Διδακτική μέθοδος

Όλες οι διδακτικές μέθοδοι, με εξαίρεση τη συμβατική διδασκαλία (6.1), προτιμούνται σε μεγάλο βαθμό.

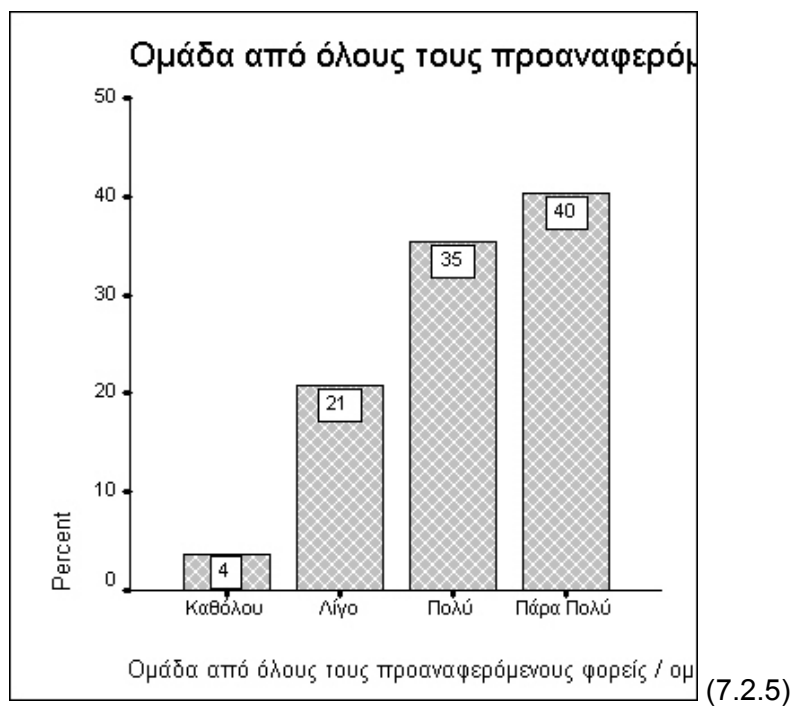
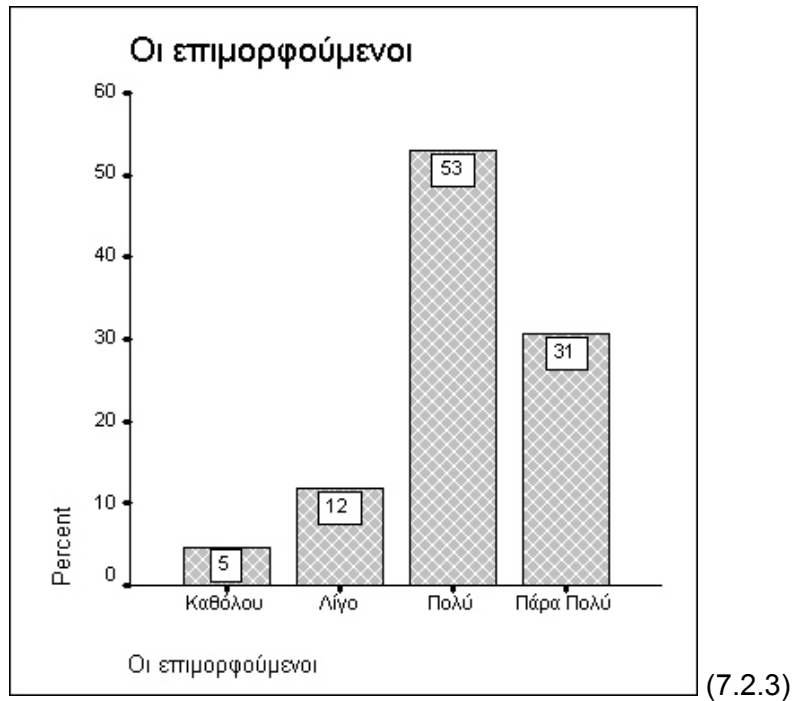


6.3.7 Πιστοποίηση – αξιολόγηση

1. Η πιστοποίηση – αξιολόγηση είναι αποδεκτή σε πολύ μεγάλο βαθμό «Όταν προβλέπεται πίστωση μονάδων ή μοριοδότηση για την επαγγελματική ή υπηρεσιακή ανέλιξη στην Εκπαίδευση (7.1.1)».

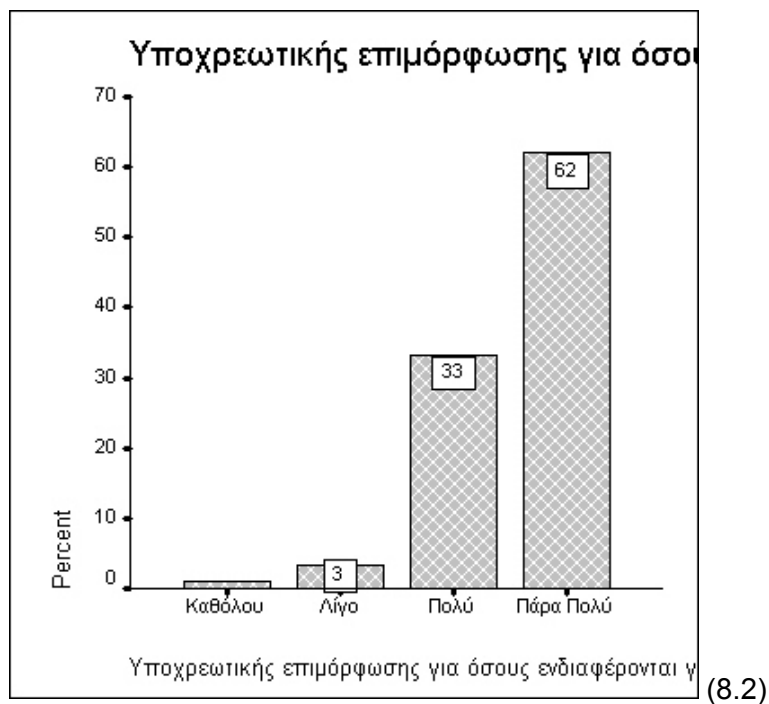


2. Όσον αφορά στο ερώτημα **ποιοι αξιολογούν (7.2)** ένα πρόγραμμα οι «Επιμορφούμενοι (7.2.3)» και «Ομάδα από όλους τους φορείς (7.2.5)» έχουν δεσπόζουσα θέση, χωρίς να υπολείπονται και οι υπόλοιποι φορείς.



6.3.8 Θεσμός περιοδικής υποχρεωτικής/ προαιρετικής επιμόρφωσης

1. Η αναγκαιότητα ενός **θεσμού Υποχρεωτικής** επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς (8.1), αλλά και για όσους ενδιαφέρονται για θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, κρίνεται επιτακτική.



2. Και ο **θεσμός προαιρετικής επιμόρφωσης**, επίσης κρίνεται αναγκαίος, ιδίως όταν αφορά σε «θέματα που επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (8.3)» και σε μικρότερο βαθμό με «επιλογή από κατάλογο θεμάτων που προτείνει η Υπηρεσία (8.4)».



6.4 Σύγκριση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια παρατίθενται **συγκρίσεις μεταβλητών** όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.

6.4.1 Επίδραση της Περιφέρειας

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες μεταβλητές στις οποίες παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα ποσοστά των απαντήσεων σε σχέση με την Περιφέρεια από την οποία προέρχεται το δείγμα (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%).

Για την έγκυρη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων οι δεκατρείς (13) Εκπαιδευτικές Περιφέρειες της χώρας ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις (4). Την Περιφέρεια Αττικής, την Κεντρική Μακεδονία, τα Νησιά και την Λοιπή Ελλάδα.

Οι διαφοροποιήσεις περιορίζονται σε ορισμένες μεταβλητές (βλέπε και παρακάτω) χωρίς να αλλάζουν τη γενικότερη ευνοϊκή αποδοχή για την επιμόρφωση.

Η απόκτηση πρόσθετων προσόντων για την υπηρεσιακή μου ανέλιξη * Περιφέρεια

Crosstab % within Περιφέρεια						
		Περιφέρεια				Total
		ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΝΗΣΙΑ	ΛΟΙΠΗ ΕΛΛΑΔΑ	
Η απόκτηση πρόσθετων προσόντων για την υπηρεσιακή μου ανέλιξη	Καθόλου / λίγο	44,6%	43,5%	72,7%	32,8%	44,8%
	Πολύ / πάρα πολύ	55,4%	56,5%	27,3%	67,2%	55,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι εκπαιδευτικοί των Νησιών δείχνουν να μην συνδέουν την επιμόρφωση με την υπηρεσιακή τους εξέλιξη και παραμένουν σταθεροί σε αυτή τους την αντίληψη, όπως προκύπτει και από τις άλλες απαντήσεις (βλ. Παράρτημα).

Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία - Χρήση επαγγελματικού λογισμικού * Περιφέρεια

Crosstab % within Περιφέρεια						
		Περιφέρεια				Total
		ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΝΗΣΙΑ	ΛΟΙΠΗ ΕΛΛΑΔΑ	
Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία - Χρήση επαγγελματικού λογισμικού	Καθόλου / λίγο	9,9%	20,0%		7,5%	11,2%
	Πολύ / πάρα πολύ	90,1%	80,0%	100,0%	92,5%	88,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι εκπαιδευτικοί των Νησιών δείχνουν να έχουν περισσότερο ανάγκη τις νέες τεχνολογίες

Η καταβολή οδοιπορικών εξόδων * Περιφέρεια

Crosstab % within Περιφέρεια						
		Περιφέρεια				Total
		ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΝΗΣΙΑ	ΛΟΙΠΗ ΕΛΛΑΔΑ	
Η καταβολή οδοιπορικών εξόδων	Καθόλου / λίγο	47,1%	26,7%	27,3%	20,9%	32,6%
	Πολύ / πάρα πολύ	52,9%	73,3%	72,7%	79,1%	67,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι εκπαιδευτικοί της Αττικής δείχνουν να έχουν λιγότερο ανάγκη τα οδοιπορικά για τον προφανή λόγο ότι έχουν την επιμόρφωση πολύ κοντά τους.

Τα Σαββατοκύριακα * Περιφέρεια

Crosstab % within Περιφέρεια						
		Περιφέρεια				Total
		ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΝΗΣΙΑ	ΛΟΙΠΗ ΕΛΛΑΔΑ	
Τα Σαββατοκύριακα	Καθόλου / λίγο	71,3%	61,7%	48,3%	49,2%	60,6%
	Πολύ / πάρα πολύ	28,7%	38,3%	51,7%	50,8%	39,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι μισοί εκπαιδευτικοί των Νησιών και της Υπόλοιπης Ελλάδας δέχονται τα Σαββατοκύριακα μάλλον για να περιορίσουν τις καθημερινές μετακινήσεις που ιδίως στα Νησιά είναι σχεδόν αδύνατες.

ανά 5ετία * Περιφέρεια

Crosstab % within Περιφέρεια						
		Περιφέρεια				Total
		ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΝΗΣΙΑ	ΛΟΙΠΗ ΕΛΛΑΔΑ	
ανά 5ετία	Καθόλου / λίγο	18,0%	10,6%	10,3%	3,2%	11,6%
	Πολύ / πάρα πολύ	82,0%	89,4%	89,7%	96,8%	88,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Πέρα από τις όποιες διακυμάνσεις των ποσοστών η επιλογή αυτή για την «περιοδικότητα των υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στη διάρκεια της υπηρεσιακής τους θητείας» είναι η δημοφιλέστερη.

6.4.2 Επίδραση της Ειδικότητας

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες μεταβλητές στις οποίες παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα ποσοστά των απαντήσεων σε σχέση με την Ειδικότητα από την οποία προέρχεται το δείγμα (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%).

Για την έγκυρη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων οι εννέα (9) κύριες ειδικότητες ομαδοποιήθηκαν σε δύο (2), σύμφωνα και με τη διάκριση σε δύο κύκλους του ΕΠΑ.Λ. Στην ομάδα των «**Τεχνικών**» που περιλαμβάνει τις ειδικότητες των «Δομικών», «Μηχανολόγων», «Ηλεκτρολόγων», «Ηλεκτρονικών» και «Εφαρμοσμένων Τεχνών» και στην ομάδα των **Υπηρεσιών** που περιλαμβάνει τις ειδικότητες «Πληροφορικής», «Οικονομίας & Διοίκησης», «Γεωπονίας» και «Υγείας».

Τα Σαββατοκύριακα * Ειδικότητα

Crosstab % within Ειδικότητα				
		Ειδικότητα		Total
		ΤΕΧΝΙΚΟΙ	ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	
Τα Σαββατοκύριακα	Καθόλου/λίγο	53,9%	73,8%	60,6%
	Πολύ/πάρα πολύ	46,1%	26,2%	39,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι των «Υπηρεσιών» ως εκπρόσωποι των εργαζομένων του «Λευκού Κολλάρου» φαίνεται ότι δεν επιθυμούν να χαλάσουν το Σαββατοκύριακό τους.

Ιδιωτικές παραγωγικές επιχειρήσεις * Ειδικότητα

Crosstab % within Ειδικότητα				
		Ειδικότητα		Total
		ΤΕΧΝΙΚΟΙ	ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	
Ιδιωτικές παραγωγικές επιχειρήσεις	Καθόλου/λίγο	36,8%	66,7%	46,9%
	Πολύ/πάρα πολύ	63,2%	33,3%	53,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι «Τεχνικοί» ως εκπρόσωποι των εργαζομένων του «Μπλε Κολλάρου» έχουν θετική γνώμη για την επιμόρφωση μέσα στις ιδιωτικές παραγωγικές επιχειρήσεις.

Έμπειροι επαγγελματίες ή /και εκπρόσωποι από το χώρο των κοινωνικών εταιρών (επιχειρήσεων, εργατικών ενώσεων κ.ά.) * Ειδικότητα

Crosstab % within Ειδικότητα				
		Ειδικότητα		Total
		ΤΕΧΝΙΚΟΙ	ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	
Έμπειροι επαγγελματίες ή /και εκπρόσωποι από το χώρο των κοινωνικών εταιρών (επιχειρήσεων, εργατικών ενώσεων κ.ά.)	Καθόλου/λίγο	18,9%	39,1%	25,5%
	Πολύ/πάρα πολύ	81,1%	60,9%	74,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: (Όπως παραπάνω)

Εναλλασσόμενη Ενδοσχολική – Ενδοεπιχειρησιακή * Ειδικότητα

Crosstab % within Ειδικότητα				
		Ειδικότητα		Total
		ΤΕΧΝΙΚΟΙ	ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	
Εναλλασσόμενη Ενδοσχολική – Ενδοεπιχειρησιακή	Καθόλου / λίγο	28,7%	43,0%	33,6%
	Πολύ / πάρα πολύ	71,3%	57,0%	66,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: (Όπως παραπάνω)

Ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση * Ειδικότητα

Crosstab % within Ειδικότητα				
		Ειδικότητα		Total
		ΤΕΧΝΙΚΟΙ	ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	
Ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση	Καθόλου / λίγο	48,5%	31,0%	42,6%
	Πολύ / πάρα πολύ	51,5%	69,0%	57,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Στο δείγμα των «Υπηρεσιών» οι της Πληροφορικής υπερτερούν, οπότε, λόγω γνώσεων στο σχετικό αντικείμενο δεν έχουν προβλήματα στην αξιοποίηση αυτής της μορφής επιμόρφωσης.

Προγράμματα αυτοεπιμόρφωσης προτεινόμενα από ομάδες εκπαιδευτικών και εμποτευόμενα από φορέα επιμόρφωσης * Ειδικότητα

Crosstab % within Ειδικότητα				
		Ειδικότητα		Total
		ΤΕΧΝΙΚΟΙ	ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	
Προγράμματα αυτοεπιμόρφωσης προ- τεινόμενα από ομάδες εκπαιδευτικών και εμποτευόμενα από φορέα Επιμόρφωσης	Καθόλου / λίγο	52,6%	35,6%	46,7%
	Πολύ / πάρα πολύ	47,4%	64,4%	53,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: (Όπως παραπάνω)

6.4.3 Επίδραση της Διδακτικής Εμπειρίας

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες μεταβλητές στις οποίες παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα ποσοστά των απαντήσεων σε σχέση με τη Διδακτική Εμπειρία από την οποία προέρχεται το δείγμα (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%).

Για την έγκυρη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων τα έτη διδακτικής εμπειρίας χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες (3). Η πρώτη ομάδα περιέλαβε τους νέους, αυτούς που είχαν διδακτική εμπειρία από ένα έως πέντε έτη. Η δεύτερη ομάδα περιέλαβε αυτούς που είχαν διδακτική εμπειρία από έξι έως δεκαπέντε έτη. Η τρίτη ομάδα περιέλαβε τους παλιούς, αυτούς που είχαν διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των δεκαπέντε ετών.

Η παροχή οικονομικών κινήτρων (επιδότηση μέσω του προγράμματος) * Διδακτικ εμπειρία

		Crosstab % within Διδακτικ εμπειρία			Total
		Διδακτικ εμπειρία			
		1-5 έτη	6-15 έτη	>15 ετών	
Η παροχή οικονομικών κινήτρων (επιδότηση μέσω του προγράμματος)	Καθόλου/λίγο	46,0%	55,1%	68,1%	56,5%
	Πολύ/πάρα πολύ	54,0%	44,9%	31,9%	43,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Όσο νεότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο φαίνεται να έχουν περισσότερη ανάγκη από χρήματα

Η ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων εφαρμογής των γνώσεων * Διδακτικ εμπειρία

		Crosstab % within Διδακτικ εμπειρία			Total
		Διδακτικ εμπειρία			
		1-5 έτη	6-15 έτη	>15 ετών	
Η ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων εφαρμογής των γνώσεων	Καθόλου / λίγο	7,9%	3,9%	15,8%	8,2%
	Πολύ / πάρα πολύ	92,1%	96,1%	84,2%	91,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις όλοι θέλουν επιμόρφωση σε δεξιότητες εφαρμογής (κυρίως εργαστηριακά θέματα) σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Αξιολόγηση (μαθητών, εκπαιδευτικού έργου, αυτοαξιολόγηση κ.ά.) * Διδακτικ εμπειρία

Crosstab % within Διδακτικ εμπειρία					
		Διδακτικ εμπειρία			Total
		1-5 έτη	6-15 έτη	>15 ετών	
Αξιολόγηση (μαθητών, εκπαιδευτικού έργου, αυτοαξιολόγηση κ.ά.)	Καθόλου / λίγο	15,9%	22,5%	34,2%	24,3%
	Πολύ / πάρα πολύ	84,1%	77,5%	65,8%	75,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Όσο νεότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο φαίνεται να έχουν περισσότερη ανάγκη από επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης.

Η καταβολή οδοιπορικών εξόδων * Διδακτικ εμπειρία

Crosstab % within Διδακτικ εμπειρία					
		Διδακτικ εμπειρία			Total
		1-5 έτη	6-15 έτη	>15 ετών	
Η καταβολή οδοιπορικών εξόδων	Καθόλου / λίγο	19,0%	29,9%	48,0%	32,5%
	Πολύ / πάρα πολύ	81,0%	70,1%	52,0%	67,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Όσο νεότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο φαίνεται να έχουν περισσότερη ανάγκη από χρήματα (ό.π.)

Με τη συνεχή συνεργασία - υποστήριξη από το Σχολικό Σύμβουλο ή/και έμπειρους εκπαιδευτικούς * Διδακτικ εμπειρία

Crosstab % within Διδακτικ εμπειρία					
		Διδακτικ εμπειρία			Total
		1-5 έτη	6-15 έτη	>15 ετών	
Με τη συνεχή συνεργασία - υποστήριξη από το Σχολικό Σύμβουλο ή/και έμπειρους εκπαιδευτικούς	Καθόλου / λίγο	19,0%	29,1%	41,1%	30,0%
	Πολύ / πάρα πολύ	81,0%	70,9%	58,9%	70,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Όσο νεότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιστεύουν ή αποδέχονται το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου

6.4.4 Επίδραση του Κλάδου

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες μεταβλητές στις οποίες παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα ποσοστά των απαντήσεων σε σχέση με τον Κλάδο από τον οποίο προέρχεται το δείγμα (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%).

Για την έγκυρη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων οι κλάδοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες (3). Η πρώτη ομάδα περιέλαβε τους αποφοίτους Α.Ε.Ι., η δεύτερη ομάδα περιέλαβε τους αποφοίτους ΑΣΕΤΕΜ και Τ.Ε.Ι. και η τρίτη ομάδα περιέλαβε τον κλάδο ΤΕ01 (πρώην εργοδηγοί Μέσων Σχολών).

Μετά τις πρώτες συγκρίσεις, σε ορισμένες ιδιαίτερης βαρύτητας ερωτήσεις, που προέκυψαν διαφοροποιήσεις ως προς τα ποσοστά που απάντησαν οι παραπάνω ομάδες, προχωρήσαμε σε μεγαλύτερο βάθος διερεύνησης και συγκρίναμε τις απαντήσεις μεταξύ Μηχανικών και αποφοίτων ΣΕΛΕΤΕ – Τ.Ε.Ι., απομονώνοντας με φίλτρα τις απαντήσεις των υπολοίπων.

Στις θεωρητικές επιστημονικές-τεχνικές γνώσεις * Κλάδος

		Crosstab % within Κλάδος			Total
		Κλάδος			
		ΑΕΙ	ΑΣΕΤΕΜ & ΤΕΙ	ΤΕ01	
Στις θεωρητικές επιστημονικές-τεχνικές γνώσεις	Καθόλου / λίγο	31,9%	15,0%	33,3%	22,3%
	Πολύ / πάρα πολύ	68,1%	85,0%	66,7%	77,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι απόφοιτοι ΑΣΕΤΕΜ & ΤΕΙ ζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιμόρφωση «Στις θεωρητικές επιστημονικές-τεχνικές γνώσεις»

Στις πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες * Κλάδος

		Crosstab % within Κλάδος			Total
		Κλάδος			
		ΑΕΙ	ΑΣΕΤΕΜ & ΤΕΙ	ΤΕ01	
Στις πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες	Καθόλου / λίγο	12,2%	3,1%		6,7%
	Πολύ / πάρα πολύ	87,8%	96,9%	100,0%	93,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι απόφοιτοι ΑΕΙ δεν ζητούν στον πολύ μεγάλο βαθμό που ζητούν οι υπόλοιποι την επιμόρφωση «Στις πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες». Τα αποτελέσματα επηρεάζονται κυρίως από τους απόφοιτους των μη Πολυτεχνικών Σχολών.

γιατί μετά την αφαίρεση τους από το δείγμα οι απόψεις των Τεχνικών όλων των βαθμίδων ταυτίζονται.

Τρόποι σύζευξης σχολείου και χώρου εργασίας * Κλάδος

Crosstab % within Κλάδος					
		Κλάδος			Total
		ΑΕΙ	ΑΣΕΤΕΜ & ΤΕΙ	ΤΕ01	
Τρόποι σύζευξης σχολείου και χώρου εργασίας	Καθόλου / λίγο	26,3%	13,2%	11,1%	18,4%
	Πολύ / πάρα πολύ	73,7%	86,8%	88,9%	81,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: (ό.π.)

Ώρες * Κλάδος

Crosstab % within Κλάδος					
		Κλάδος			Total
		ΑΕΙ	ΑΣΕΤΕΜ & ΤΕΙ	ΤΕ01	
ORES	έως 30 ώρες	23,9%	6,9%	11,1%	13,9%
	έως 75 ώρες	44,2%	38,4%	55,6%	41,3%
	έως 150 ώρες	29,2%	49,1%	33,3%	40,6%
	Καθόλου	2,7%	5,7%		4,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι απόφοιτοι ΑΣΕΤΕΜ & ΤΕΙ επιζητούν τις περισσότερες ώρες επιμόρφωσης σε μεγαλύτερο βαθμό ακόμα και όταν συγκριθούν μόνο με τους αποφοίτους Πολυτεχνικών Σχολών (βλ. και παρακάτω)

Ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση * Κλάδος

Crosstab % within Κλάδος					
		Κλάδος			Total
		ΑΕΙ	ΑΣΕΤΕΜ & ΤΕΙ	ΤΕ01	
Ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση	Καθόλου / λίγο	40,0%	43,0%	100,0%	43,5%
	Πολύ / πάρα πολύ	60,0%	57,0%		56,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι απόφοιτοι του κλάδου ΤΕ01 διαφοροποιούνται σημαντικά, μάλλον για δύο λόγους. Είτε από έλλειψη προχωρημένων γνώσεων πληροφορικής, είτε εκτιμούν ότι οι εργαστηριακές δεξιότητες που κυρίως επιθυμούν δεν διδάσκονται από μακριά.

6.4.5 Εύρεση διαφορών, μεταξύ των Μηχανικών κλάδου ΠΕ12 και των αποφοίτων ΑΣΕΤΕΜ & ΤΕΙ κλάδου ΠΕ17, στην επιθυμία για επιμόρφωση.

Στις θεωρητικές επιστημονικές-τεχνικές γνώσεις * a.2 = 12 OR a.2 = 17 (FILTER)

Crosstab					
			a.2 = 12 OR a.2 = 17		Total
			Not Selected	Selected	
Στις θεωρητικές επιστημονικές-τεχνικές γνώσεις	Καθόλου / λίγο	Count	45	18	63
		% within a.2 = 12 OR a.2 = 17	28,1%	14,8%	22,3%
	Πολύ / πάρα πολύ	Count	115	104	219
		% within a.2 = 12 OR a.2 = 17	71,9%	85,2%	77,7%
Total	Count		160	122	282
	% within a.2 = 12 OR a.2 = 17		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι απόφοιτοι ΑΣΕΤΕΜ & ΤΕΙ ζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιμόρφωση «Στις θεωρητικές επιστημονικές-τεχνικές γνώσεις»

ORES * a.2 = 12 OR a.2 = 17 (FILTER)

Crosstab					
			a.2 = 12 OR a.2 = 17		Total
			Not Selected	Selected	
ORES	έως 30 ώρες	Count	26	13	39
		% within a.2 = 12 OR a.2 = 17 (FILTER)	16,3%	10,7%	13,9%
	έως 75 ώρες	Count	74	42	116
		% within a.2 = 12 OR a.2 = 17 (FILTER)	46,3%	34,7%	41,3%
	έως 150 ώρες	Count	50	64	114
		% within a.2 = 12 OR a.2 = 17 (FILTER)	31,3%	52,9%	40,6%
	Καθόλου	Count	10	2	12
		% within a.2 = 12 OR a.2 = 17 (FILTER)	6,3%	1,7%	4,3%
Total	Count		160	121	281
	% within a.2 = 12 OR a.2 = 17 (FILTER)		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι απόφοιτοι ΑΣΕΤΕΜ & ΤΕΙ επιζητούν τις περισσότερες ώρες επιμόρφωσης σε μεγαλύτερο βαθμό.

6.5 Σύγκριση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων στελεχών

Στη συνέχεια παρατίθενται συγκρίσεις μεταβλητών όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των στελεχών.

6.5.1 Επίδραση της Περιφέρειας στα στελέχη

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες μεταβλητές από εκείνες που παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα ποσοστά των απαντήσεων σε σχέση με την Περιφέρεια από την οποία προέρχεται το δείγμα (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%).

Για την έγκυρη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων οι δεκατρείς (13) Εκπαιδευτικές Περιφέρειες της χώρας ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις (4). Την Περιφέρεια Αττικής, την Κεντρική Μακεδονία, τα Νησιά και την Λοιπή Ελλάδα.

Οι διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται σε ορισμένες μεταβλητές δεν αλλάζουν τη γενικότερη ευνοϊκή αποδοχή για την επιμόρφωση.

Η καταλληλότητα των υποδομών (χώρων, εργαστηρίων κ.ά.) * Περιφέρεια

		Crosstab % within Περιφέρεια				Total
		Περιφέρεια				
		ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΝΗΣΙΑ	ΛΟΙΠΗ ΕΛΛΑΔΑ	
Η καταλληλότητα των υποδομών (χώρων, εργαστηρίων κ.ά.)	Καθόλου / λίγο	20,8%	33,3%	61,1%	15,6%	28,9%
	Πολύ / πάρα πολύ	79,2%	66,7%	38,9%	84,4%	71,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Τα στελέχη της Περιφέρειας (Λοιπής Ελλάδας) και της Αττικής έχουν τις μεγαλύτερες απαιτήσεις όσον αφορά τις υποδομές, σε αντίθεση με αυτά των Νησιών.

Η ευχέρεια μετακινήσεων στον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος * Περιφέρεια

		Crosstab % within Περιφέρεια				Total
		Περιφέρεια				
		ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΝΗΣΙΑ	ΛΟΙΠΗ ΕΛΛΑΔΑ	
Η ευχέρεια μετακινήσεων στον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος	Καθόλου / λίγο	33,3%	22,2%		9,4%	15,7%
	Πολύ / πάρα πολύ	66,7%	77,8%	100,0%	90,6%	84,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Τα στελέχη της Περιφέρειας και ιδιαίτερα των Νησιών θεωρούν την «ευχέρεια μετακινήσεων στον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος» πολύ σημαντική παράμετρο.

1-15 Σεπτεμβρίου * Περιφέρεια

Crosstab % within Περιφέρεια						
		Περιφέρεια				Total
		ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΝΗΣΙΑ	ΛΟΙΠΗ ΕΛΛΑΔΑ	
1-15 Σεπτεμβρίου	Καθόλου / λίγο	13,0%	11,1%	50,0%	25,8%	25,9%
	Πολύ / πάρα πολύ	87,0%	88,9%	50,0%	74,2%	74,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Τα στελέχη των Νησιών διχάζονται με αυτή την πρόταση (ένεκα συνεχιζόμενης τουριστικής περιόδου;).

Ιδιωτικές παραγωγικές επιχειρήσεις * Περιφέρεια

Crosstab % within Περιφέρεια						
		Περιφέρεια				Total
		ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΝΗΣΙΑ	ΛΟΙΠΗ ΕΛΛΑΔΑ	
Ιδιωτικές παραγωγικές επιχειρήσεις	Καθόλου / λίγο	40,0%	100,0%	53,3%	61,3%	58,1%
	Πολύ / πάρα πολύ	60,0%		46,7%	38,7%	41,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Τα στελέχη της Κεντρικής Μακεδονίας δεν έχουν και την καλύτερη ιδέα για τις ιδιωτικές παραγωγικές επιχειρήσεις σε ότι αφορά τη δυνατότητά τους να βοηθήσουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

6.6 Ευρήματα από επιλεγμένες συγκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και στελεχών

Στη συνέχεια παρατίθενται **συγκρίσεις** μεταβλητών όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια **Εκπαιδευτικών και Στελεχών**.

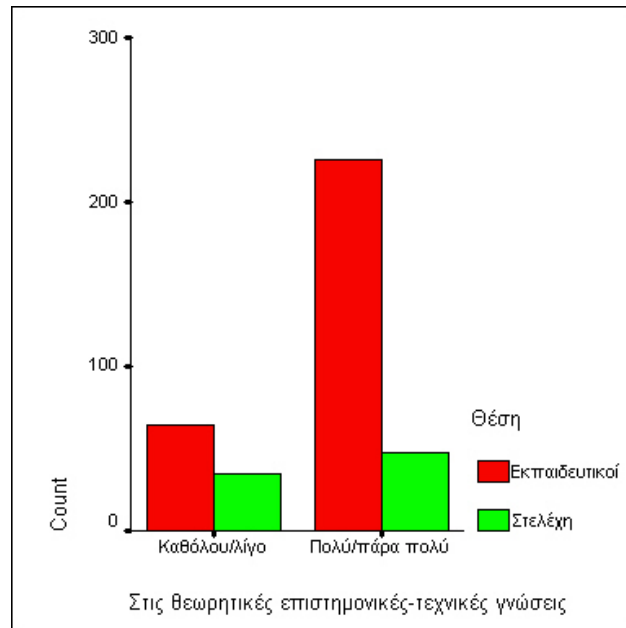
Παρακάτω παρατίθενται οι πιο σημαντικές μεταβλητές από εκείνες που παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα ποσοστά των κοινών απαντήσεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Στελεχών Εκπαίδευσης μετά από σύγκριση των δύο δειγμάτων (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%).

Για την έγκυρη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων τα δύο δείγματα ενώθηκαν σε ένα, μόνον όσον αφορά τις κοινές ερωτήσεις, με συνολικό πλήθος ατόμων τα 382 και τα διάφορα στελέχη αποτέλεσαν μία ομάδα (σημειώνεται ότι οι Διευθυντές Σχολείων αποτελούσαν το 65% του δείγματος των Στελεχών).

Οι διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται σε ορισμένες μεταβλητές δεν αλλάζουν τη γενικότερη ευνοϊκή αποδοχή για την επιμόρφωση.

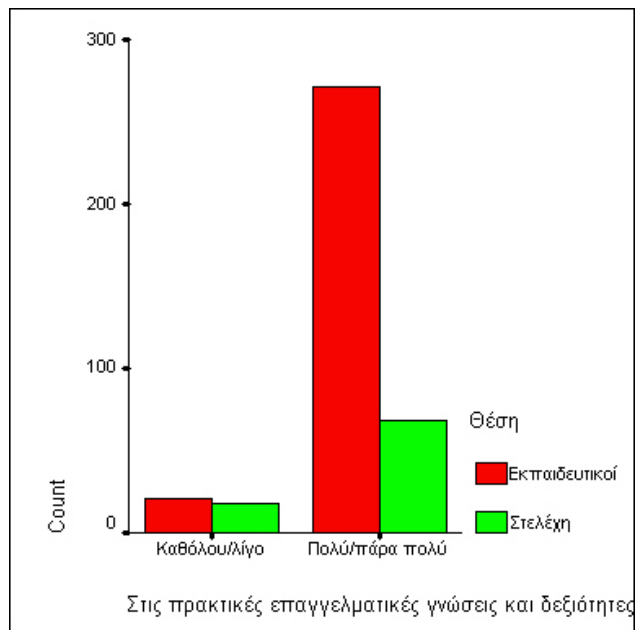
Στις θεωρητικές επιστημονικές-τεχνικές γνώσεις * Θέση				
Crosstabulation % within Θέση				
		Θέση		Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	
Στις θεωρητικές επιστημονικές-τεχνικές γνώσεις	Καθόλου / λίγο	22,1%	42,2%	26,5%
	Πολύ / πάρα πολύ	77,9%	57,8%	73,5%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Τα στελέχη εκτιμούν σε μικρότερο ποσοστό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη για επιμόρφωση σε θεωρητικές επιστημονικές- τεχνικές γνώσεις.



Στις πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες * Θέση				
Crosstabulation % within Θέση				
		Θέση		Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	
Στις πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες	Καθόλου / λίγο	7,2%	20,9%	10,3%
	Πολύ / πάρα πολύ	92,8%	79,1%	89,7%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

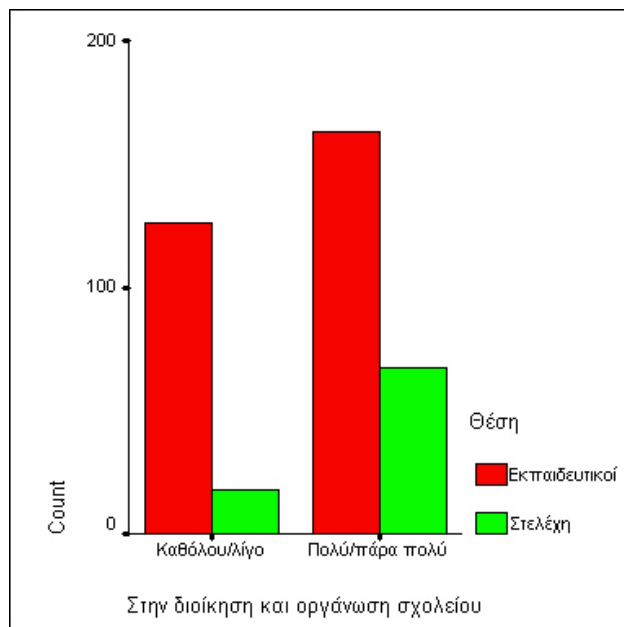
Σχόλια: Οι Εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες τους και ζητούν επιμόρφωση σε υψηλότερα ποσοστά σε πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες.



Στην διοίκηση και οργάνωση σχολείου * Θέση
Crosstabulation % within Θέση

		Θέση		Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	
Στην διοίκηση και οργάνωση σχολείου	Καθόλου / λίγο	43,6%	21,2%	38,5%
	Πολύ / πάρα πολύ	56,4%	78,8%	61,5%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Εδώ τα στελέχη, μάλλον, προβάλλουν τις δικές τους ανάγκες για επιμόρφωση στη διοίκηση και οργάνωση σχολείου

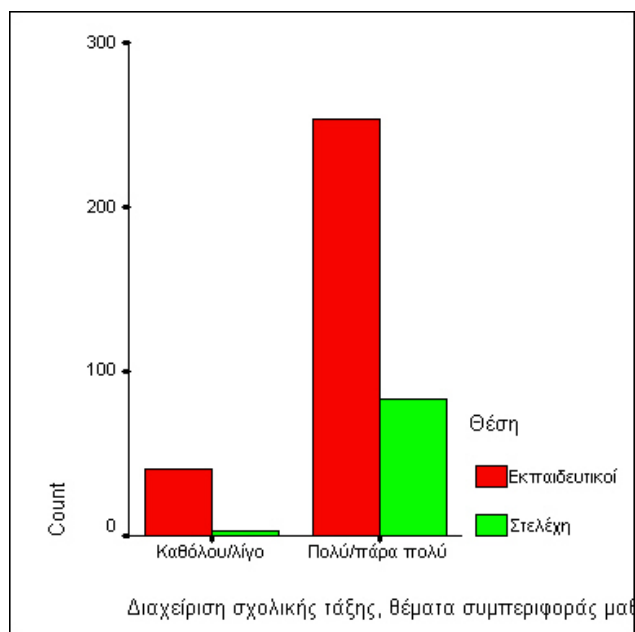


Διαχείριση σχολικής τάξης, θέματα συμπεριφοράς μαθητών αντιμετώπιση βίας, παραβατικότητας μαθητών κ.ά.) * Θέση

Crosstabulation % within Θέση

		Θέση		Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	
Διαχείριση σχολικής τάξης, θέματα συμπεριφοράς μαθητών αντιμετώπιση βίας, παραβατικότητας μαθητών κ.ά.)	Καθόλου / λίγο	13,9%	3,5%	11,6%
	Πολύ / πάρα πολύ	86,1%	96,5%	88,4%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Εδώ, μάλλον, τα στελέχη έχουν μια σφαιρικότερη εικόνα του τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο, αλλά και σε άλλα σχολεία, γι' αυτό ζήτηνε σε υψηλότερα ποσοστά την επιμόρφωση στη Διαχείριση σχολικής τάξης, θέματα συμπεριφοράς μαθητών και αντιμετώπιση βίας και παραβατικότητας μαθητών

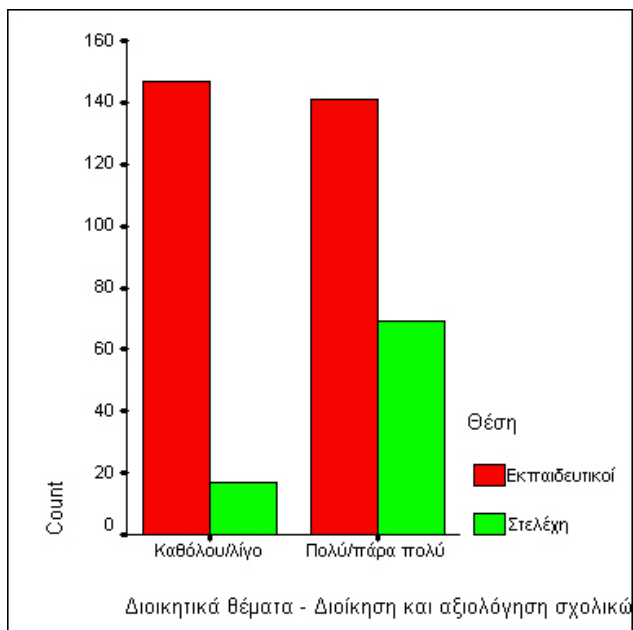


Διοικητικά θέματα - Διοίκηση και αξιολόγηση σχολικών μονάδων Ε.Ε. * Θέση

Crosstabulation % within Θέση

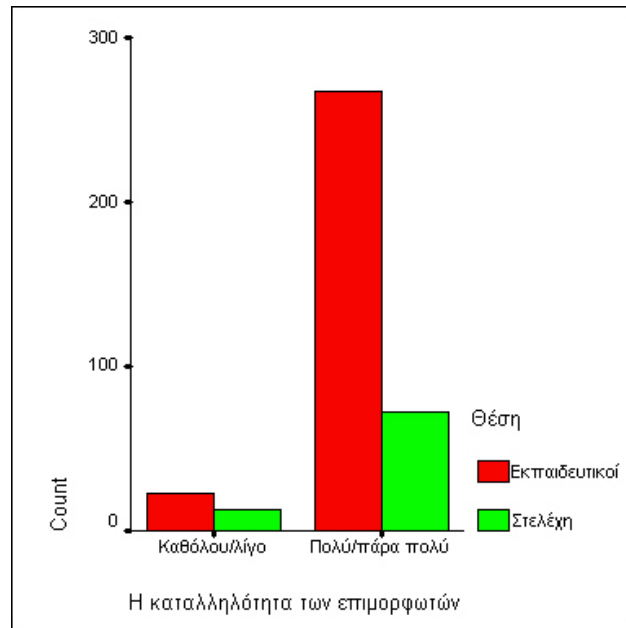
		Θέση		Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	
Διοικητικά θέματα - Διοίκηση και αξιολόγηση σχολικών μονάδων Ε.Ε.	Καθόλου / λίγο	51,0%	19,8%	43,9%
	Πολύ / πάρα πολύ	49,0%	80,2%	56,1%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Όπως και παραπάνω, τα στελέχη, μάλλον, προβάλλουν τις δικές τους ανάγκες.



Η καταλληλότητα των επιμορφωτών * Θέση				
Crosstabulation % within Θέση				
		Θέση		Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	
Η καταλληλότητα των επιμορφωτών	Καθόλου / λίγο	7,9%	15,3%	9,6%
	Πολύ / πάρα πολύ	92,1%	84,7%	90,4%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο απαιτητικοί στην καταλληλότητα των επιμορφωτών

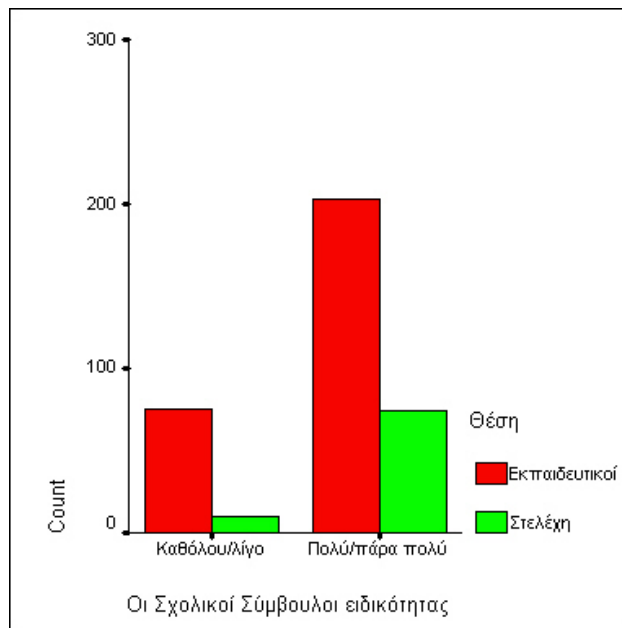


Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ειδικότητας * Θέση

Crosstabulation % within Θέση

		Θέση		Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	
Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ειδικότητας	Καθόλου / λίγο	27,0%	11,9%	23,5%
	Πολύ / πάρα πολύ	73,0%	88,1%	76,5%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια: Τα στελέχη (μεταξύ αυτών το 21% είναι Σχολικοί Σύμβουλοι) ζητούν σε υψηλότερα ποσοστά τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στο σχεδιασμό και τη διαμόρφωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος (Το 100% των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Γραφείων αλλά και το 82% των Διευθυντών Σχολείων θεωρούν αναγκαία αυτή τη συμμετοχή).

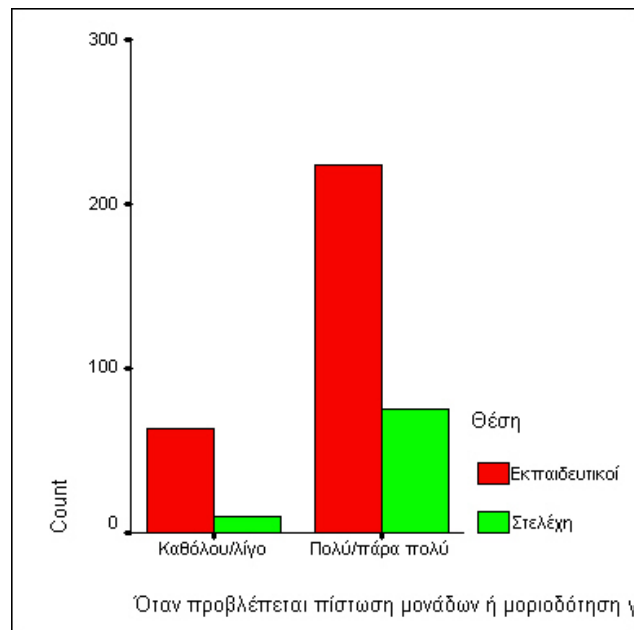


Όταν προβλέπεται πίστωση μονάδων ή μοριοδότηση για την επαγγελματική ή υπηρεσιακή ανέλιξη στην Εκπαίδευση * Θέση

Crosstabulation % within Θέση

		Θέση		Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	
Όταν προβλέπεται πίστωση μονάδων ή μοριοδότηση για την επαγγελματική ή υπηρεσιακή ανέλιξη στην Εκπαίδευση	Καθόλου / λίγο	22,0%	11,8%	19,6%
	Πολύ / πάρα πολύ	78,0%	88,2%	80,4%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια : Τα στελέχη είναι πιο απαιτητικά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα στο οποίο προβλέπεται μοριοδότηση για την υπηρεσιακή ανέλιξη στην Εκπαίδευση.

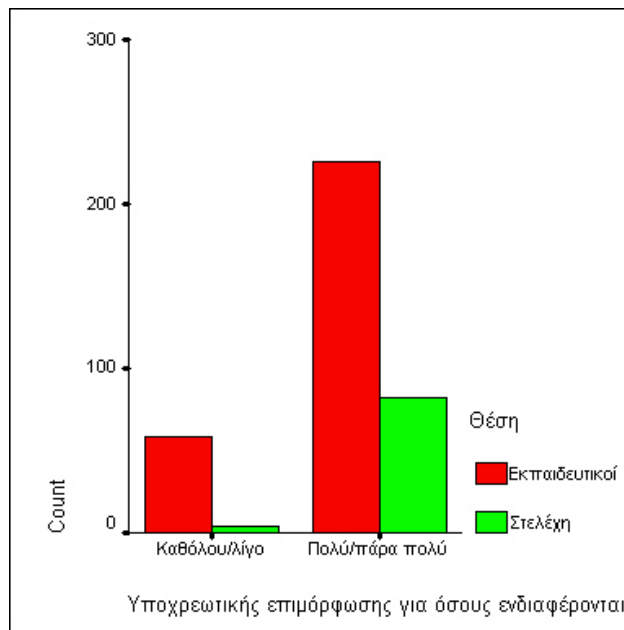


Υποχρεωτικής επιμόρφωσης για όσους ενδιαφέρονται για θέσεις στελεχών στην Εκπαίδευση * Θέση

Crosstabulation % within Θέση

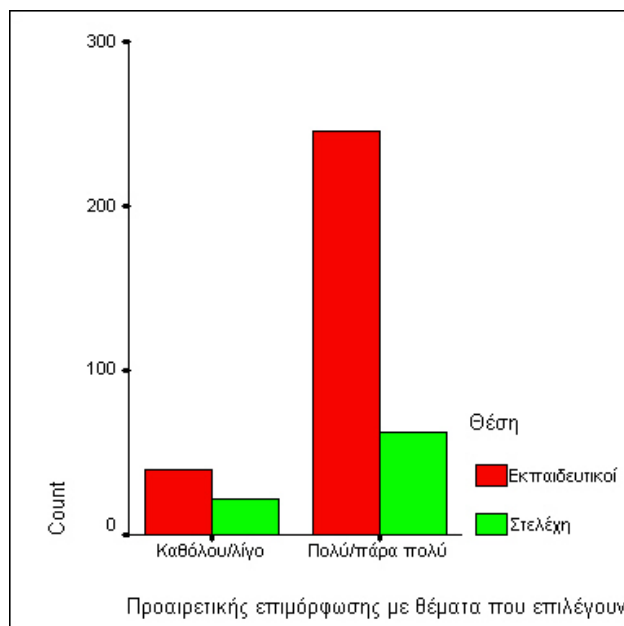
		Θέση		Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	
Υποχρεωτικής επιμόρφωσης για όσους ενδιαφέρονται για θέσεις στελεχών στην Εκπαίδευση	Καθόλου / λίγο	20,4%	4,7%	16,8%
	Πολύ / πάρα πολύ	79,6%	95,3%	83,2%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια : Εδώ τα στελέχη είναι κάθετα υπέρ της Υποχρεωτικής επιμόρφωσης για όσους ενδιαφέρονται για θέσεις στελεχών στην Εκπαίδευση



Προαιρετικής επιμόρφωσης με θέματα που επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί * Θέση Crosstabulation % within Θέση				
		Θέση		Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Στελέχη	
Προαιρετικής επιμόρφωσης με θέματα που επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί	Καθόλου / λίγο	14,0%	26,2%	16,8%
	Πολύ / πάρα πολύ	86,0%	73,8%	83,2%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%

Σχόλια : Οι Εκπαιδευτικοί στην Προαιρετική Επιμόρφωση θέλουν σε μεγαλύτερο ποσοστό να επιμορφώνονται σε θέματα που επιλέγουν οι ίδιοι.



6.7 Πίνακες συσχέτισης προτιμήσεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών

Στη συνέχεια παρατίθενται πίνακες συσχέτισης προτιμήσεων όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια Εκπαιδευτικών και Στελεχών.

ΓΕΝΙΚΗ ΖΗΤΗΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ (ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ) (Απαντήσεις εκπαιδευτικών, N=295)		
ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΓΕΝΙΚΗ ΖΗΤΗΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΖΗΤΗΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ
I. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	0.2351	3
II. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ-ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	0.2643	2
III. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	0.2786	1
IV. ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	0.2220	4

Σχόλια: Η σχετική ζήτηση της θεματικής περιοχής και στους δύο πίνακες αναφέρεται ενδεικτικά και προκύπτει από το γεγονός ότι δεν συμπλήρωσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη τις απαντήσεις και στις τέσσερις θεματικές περιοχές, όπως ζητούσε η σχετική ερώτηση (6.2 και 4.2 αντίστοιχα).

ΓΕΝΙΚΗ ΖΗΤΗΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΠΕΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ (ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ) (Απαντήσεις Στελεχών Εκπαίδευσης, N=87)		
ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΓΕΝΙΚΗ ΖΗΤΗΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΖΗΤΗΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ
I. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	0.2299	4
II. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ-ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	0.2596	1-2
III. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	0.2596	1-2
IV. ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	0.2510	3

Πάντως όπως προκύπτει και από προηγούμενες απαντήσεις οι «**Πρακτικές Γνώσεις & Δεξιότητες**» και ιδιαίτερα όσον αφορά στα **εργαστήρια** είναι ο κυριότερος τομέας που έχουν ανάγκη για επιμόρφωση όλοι οι εκπαιδευτικοί της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Τα Εργαστήρια είναι αυτά που κυρίως διαφοροποιούν την Επαγγελματική Εκπαίδευση από τη Γενική Εκπαίδευση. Οι ώρες των εργαστηρίων είναι οι δημοφιλέστερες για τους μαθητές.

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ ΑΝΑ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ (Απαντήσεις Εκπαιδευτικών, N=295)								
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ	Ποσοστά Προτίμησης Κατηγορίας Επιμορφωτή ανά Θεματική Περιοχή				Κατάταξη Κατηγορίας Επιμορφωτή ανά Θεματική Περιοχή			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Πρόσθετοι τίτλοι	0.1777	0.1809	0.0950	0.1466	2	2	5	4
Διδακτ. εμπειρία	0.2341	0.1403	0.1818	0.2364	1	4	2	1
Στελέχη εκπ/σης	0.0996	0.0482	0.0490	0.1606	6	6	7	3
Ακαδ. εμπειρία	0.1285	0.1328	0.0756	0.0695	4-5	5	6	5
Ερευν. εμπειρία	0.1501	0.1692	0.1369	0.0405	3	3	4	8
Εργαστ. εμπειρία	0.1285	0.1820	0.2513	0.0683	4-5	1	1	6
Επαγγ. εμπειρία	0.0492	0.1156	0.1757	0.0506	7	7	3	7
Διοικητ. εμπειρία	0.0324	0.0310	0.0347	0.2276	8	8	8	2
	1.00	1.00	1.00	1.00				

Σχόλια: Οι επιμορφωτές που έχουν «**Διδακτική εμπειρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**» έρχονται πρώτοι στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την I και IV θεματική περιοχή.

Οι επιμορφωτές που έχουν «**Εργαστηριακή πρακτική εμπειρία στο αντικείμενο**» έρχονται πρώτοι στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την II και III θεματική περιοχή.

Οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, από όσους σχεδιάζουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, για το **προφίλ των επιμορφωτών**.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, **τα στελέχη εκπαίδευσης (Σύμβουλοι Παιδαγωγικού Ινστιτούτου & Σχολικοί Σύμβουλοι) και τα μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ δεν είναι α priori οι πλέον κατάλληλοι επιμορφωτές**. Η διδακτική εμπειρία στη Δ/θμια Εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση.

Αν η επιμόρφωση αφορά εργαστηριακές δεξιότητες η επιλογή επιμορφωτών που διαθέτουν εργαστηριακή εμπειρία στη Δ/θμια Εκπαίδευση είναι η ενδεδειγμένη.

Επισημαίνεται ότι το προφίλ του κατάλληλου επιμορφωτή δεν ανιχνεύεται μόνο από τις παραπάνω προϋποθέσεις. Απαιτούνται και άλλες πολύ σημαντικές γνώσεις και ικανότητες για έναν επιμορφωτή, όπως γνώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων, δεξιότητες προσωπικότητας

(επικοινωνίας, υπευθυνότητας, συνέπειας, εργατικότητας κ.ά.) και προπαντός **το μεράκι του δάσκαλου**.

Επειδή τα παραπάνω δεν μπορεί να είναι γνωστά εκ των προτέρων για τους επιμορφωτές, επιβάλλεται εκτός από την προσεκτική επιλογή των επιμορφωτών και η **αξιολόγησή τους**.

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ ΑΝΑ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ (Απαντήσεις Στελεχών Εκπαίδευσης, N=87)								
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ	Ποσοστά Προτίμησης Κατηγορίας Επιμορφωτή ανά Γνωστικό Πεδίο				Κατάταξη Κατηγορίας Επιμορφωτή ανά Γνωστικό Πεδίο			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Πρόσθετοι τίτλοι	0.3323	0.1882	0.0738	0.1527	2	1	5	4
Διδακτ. εμπειρία	0.3444	0.1735	0.2177	0.1947	1	2-3	3	2
Στελέχη εκπ/σης	0.1570	0.0922	0.0443	0.1603	5	6	6	3
Ακαδ. εμπειρία	0.1933	0.0886	0.0369	0.0687	3	7	7	5
Ερευν. εμπειρία	0.1873	0.1365	0.0959	0.0534	4	4	4	7
Εργαστ. εμπειρία	0.1027	0.1328	0.2583	0.0420	6	5	1	8
Επαγγ. εμπειρία	0.0906	0.1735	0.2435	0.0649	7	2-3	2	6
Διοικητ. εμπειρία	0.0423	0.0148	0.0295	0.2634	8	8	8	1
	1.00	1.00	1.00	1.00				

Σχόλια: Οι επιμορφωτές που έχουν **«Διδακτική εμπειρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»** έρχονται πρώτοι στις προτιμήσεις των στελεχών για την I θεματική περιοχή.

Οι επιμορφωτές που έχουν **«Πρόσθετους τίτλους σπουδών συναφείς με το αντικείμενο - εξειδίκευση»** έρχονται πρώτοι στις προτιμήσεις των στελεχών για τη II θεματική περιοχή.

Οι επιμορφωτές που έχουν **«Εργαστηριακή πρακτική εμπειρία στο αντικείμενο»** έρχονται πρώτοι στις προτιμήσεις των στελεχών για την III θεματική περιοχή.

Οι επιμορφωτές που έχουν **«Διοικητική εμπειρία στην Εκπαίδευση»** έρχονται πρώτοι στις προτιμήσεις των στελεχών για την IV θεματική περιοχή.

6.8 Απαντήσεις σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου

Αρκετά στελέχη και εκπαιδευτικοί απάντησαν με προθυμία στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου και ορισμένοι από αυτούς ήσαν πολύ αναλυτικοί στις προτάσεις τους για το θεσμό επιμόρφωσης.

Οι απαντήσεις χωρίζονται: α) στις **γενικές προτάσεις** που περιλαμβάνουν τα στοιχεία επιτυχίας ενός προγράμματος και προτάσεις για το θεσμό της επιμόρφωσης και β) στις **προτάσεις ειδικότητας** που περιλαμβάνουν θεματικές ενότητες για επιμόρφωση από τα γνωστικά αντικείμενα των ειδικοτήτων.

6.8.1 Γενικές προτάσεις

Όπως προκύπτει από τον πίνακα οι περισσότερες απαντήσεις από τα στελέχη και τους εκπαιδευτικούς για την επιτυχία ενός προγράμματος επικεντρώνονται στην καταλληλότητα των επιμορφωτών, στη θεματολογία, στις υποδομές, στο σωστό σχεδιασμό, στον έλεγχο των διαδικασιών, στην πρακτική άσκηση κ.ά.

α/α	Απόψεις Στελεχών	α/α	Απόψεις Εκπαιδευτικών
1	Καταλληλότητα επιμορφωτών	1	Καταλληλότητα επιμορφωτών
2	Θεματολογία	2	Θεματολογία
3	Υλικοτεχνική υποδομή	3	Σωστός σχεδιασμός
4	Καταλληλότητα χρόνου.	4	Υλικοτεχνική υποδομή
5	Σωστός σχεδιασμός	5	Έλεγχος διαδικασιών
6	Πρακτική άσκηση	6	Πρακτική άσκηση
7	Έλεγχος διαδικασιών	7	Καταλληλότητα χρόνου.
8	Κίνητρα	8	Κίνητρα
9	Αποζημίωση	9	Αποζημίωση
10	Επιλογή θεμάτων από επιμορφούμενους.	10	Άμεση σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα
11	Σεβασμός αρχών επιμόρφωσης	11	Να γίνεται η επιμόρφωση εντός νομού.
12	ενήλικων.	12	Σεβασμός αρχών επιμόρφωσης ενηλίκων.
13	Άδεια από εργασία	13	Άδεια από εργασία
14		14	Επιλογή θεμάτων από επιμορφούμενους

Παρακάτω σταχυολογούμε ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις στελεχών και εκπαιδευτικών τόσο για τα στοιχεία επιτυχίας ενός προγράμματος, όσο και για το θεσμό επιμόρφωσης. (Περισσότερες βλ. στο Παράρτημα Δ).

«Ο θεσμός επιμόρφωσης να είναι ευέλικτος ώστε να μπορεί να υποστηρίξει ποικίλων μορφών και αναγκών επιμορφωτικά προγράμματα. Επίσης να είναι δυνατή η άμεση ανταπόκριση του θεσμού σε έκτακτες επιμορφωτικές ανάγκες μεμονωμένων προσώπων,

κατόπιν πρότασης των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίες διαπιστώνονται στο πλαίσιο των υπηρεσιακών τους καθηκόντων (Π.Δ. 1340).»

«Στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση δημιουργούνται άμεσες ανάγκες επιμόρφωσης σε επιμέρους ειδικά γνωστικά αντικείμενα συνήθως σε νεοδιόριστους ή αναπληρωτές εκπαιδευτικούς κυρίως στην περιφέρεια (πχ Κυκλάδες, Δωδεκάνησα), όπου σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπάρχει άλλος εκπαιδευτικός της ίδιας ειδικότητας στο σχολείο για να βοηθήσει και να καθοδηγήσει στην όσο το δυνατό καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται σε ορισμένα μαθήματα, κυρίως εργαστηριακά. Επίσης, άμεσες ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δημιουργούνται σε περιπτώσεις προμήθειας από το ΥΠΕΠΘ εργαστηριακού εξοπλισμού που ενσωματώνει νέα τεχνολογία στην ειδικότητα. Θα βοηθούσε πολύ σε τέτοιες περιπτώσεις η ύπαρξη εκπαιδευτικών ειδικά επιμορφωμένων ώστε να προσφέρουν βοήθεια. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα βοηθητικό Σώμα Ειδικών Επιμορφωτών ανά γνωστικό αντικείμενο πχ Μηχανές Εσωτερικής Καύσης, Εγκαταστάσεις Θέρμανσης, Εγκαταστάσεις Κλιματισμού, Ηλεκτρολογικές Εγκαταστάσεις, Οικοδομική, Αυτοματισμοί, κλπ. Οι Ειδικοί Επιμορφωτές θα επιλεγούν από έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενδέχεται να έχουν και εργασιακή εμπειρία στο αντικείμενο. Οι παραπάνω θα πρέπει να τελούν υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι και θα έχουν την ευθύνη για την αξιοποίησή τους. Οι επιμορφωτές αυτοί θα πρέπει να επιμορφωθούν από ειδικά σεμινάρια τα οποία θα αφορούν: Νέες τεχνολογικές εξελίξεις, Σύγχρονες Μεθόδους Διδασκαλίας, Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών, Τεχνογνωσία από την αγορά Εργασίας, Διαχείριση και αξιοποίηση εργαστηρίων. Η διαδικασία της επιμόρφωσής τους μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από κάθε επιμορφούμενο (πχ ως παραδοτέο του προγράμματος επιμόρφωσης) το οποίο θα αξιοποιηθεί στο μέλλον από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.»

«Οι επιμορφώσεις να γίνονται από φορείς που σέβονται την παιδεία, διαπιστευμένους αντικειμενικά (όχι τύπου ΑΣΠΑΙΤΕ).

Στο δίλημμα επιμόρφωση όπως- όπως για να απορροφηθούν τα κονδύλια ή καθόλου επιμόρφωση, απαντάμε καθόλου επιμόρφωση.

Η αξιολόγηση των επιμορφωτών και των φορέων από τους επιμορφούμενους προηγούμενων σεμιναρίων να αποτελεί βασικό παράγοντα επιλογής για τα επόμενα σεμινάρια»

« ΣΥΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα των γνωστικών αντικειμένων και κυρίως σε εξελίξεις της Τεχνολογίας και σε πρακτικές εφαρμογές τους (εργαστήρια) αποτελεί επίσης ένα σημαντικό ζήτημα για την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Ο κάθε Σχολικός Σύμβουλος

ειδικότητων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι υποχρεωμένος να υποστηρίζει από 60-120 διαφορετικά μαθήματα (ανάλογα με την ειδικότητα) ενώ παράλληλα οι τεχνολογικές εξελίξεις απαιτούν συνεχή ανανέωση του γνώσεων και των δεξιοτήτων. Πιστεύουμε ότι πρέπει να δημιουργηθεί ένα βοηθητικό Σώμα Ειδικών Επιμορφωτών ανά γνωστικό αντικείμενο πχ Μηχανές Εσωτερικής Καύσης, Εγκαταστάσεις Θέρμανσης, Εγκαταστάσεις Κλιματισμού, Ηλεκτρολογικές Εγκαταστάσεις, Οικοδομική, Αυτοματισμοί, κλπ. Οι Ειδικοί Επιμορφωτές θα επιλεγούν από έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενδέχεται να έχουν και εργασιακή εμπειρία στο αντικείμενο. Οι παραπάνω θα πρέπει να τελούν υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι και θα έχουν την ευθύνη για την αξιοποίησή τους. Οι επιμορφωτές αυτοί θα πρέπει να επιμορφωθούν από ειδικά σεμινάρια τα οποία θα αφορούν: Νέες τεχνολογικές εξελίξεις, Σύγχρονες Μεθόδους Διδασκαλίας, Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών, Τεχνογνωσία από την αγορά Εργασίας, Διαχείριση και αξιοποίηση εργαστηρίων. Η διαδικασία της επιμόρφωσής τους μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από κάθε επιμορφούμενο (πχ ως παραδοτέο του προγράμματος επιμόρφωσης) το οποίο θα αξιοποιηθεί στο μέλλον από το σύνολο της σχολικής κοινότητας προγράμματος.»

«Ο θεσμός επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι απόλυτα προσαρμοσμένος στις ανάγκες του κάθε Τομέα. Για την επιμόρφωση πάνω στο επιστημονικό αντικείμενο θα πρέπει να διαμορφωθεί πρόγραμμα ξεχωριστά ανά Τομέα, με την συμμετοχή των άμεσα εμπλεκόμενων που έχουν αναφερθεί και οι οποίοι θα επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα θέματα εργαστηριακές ασκήσεις εκπ/κό λογισμικό κλπ»

«Να υπάρχει ευελιξία στο σχεδιασμό και να παρέχονται δυνατότητες μερικών τροποποιήσεων κατά την εφαρμογή Να μην σχεδιαστεί κάτι σήμερα και υλοποιηθεί μετά τριετία και πλέον όπου πιθανόν θα έχουμε νέα δεδομένα ή πιθανές αλλαγές σε ύλη και δεν ανταποκρίνεται ο σχεδιασμός στις επίκαιρες ανάγκες των εκπαιδευτικών χωρίς να προβλεφθεί καμιά δυνατότητα προσαρμογής.»

«Να είναι επικεντρωμένα τα σεμινάρια πάνω στη διδακτέα ύλη και όχι να παρέχουν μόνο γενικές θεωρητικές γνώσεις πάνω στα θέματα (ένα καλό παράδειγμα: ειδική διδακτική επικεντρωμένη πάνω στις 25 εργαστηριακές ασκήσεις της χρονιάς).»

«Σύνδεση με τα αναλυτικά προγράμματα. Άδεια από την εργασία»

«Αξιολόγηση προγράμματος –επιμορφωτών-επιμορφουμένων»

«Όχι στην ακαδημαϊκή επιμόρφωση, στους τυχάρπαστους επιμορφωτές, στην άγνοια της σχολικής πραγματικότητας.»

«Περιεχόμενο άμεσα συμβατό με τη σχολική πράξη. Θεσμικά οργανωμένο και κατοχυρωμένο. Ουσιαστική αξιολόγηση στο τέλος.»

«Αξιολόγηση των επιμορφωμένων πάνω στα θέματα που επιμορφώθηκαν. Να υπάρχει έγκυρο επιστημονικό υλικό υποστήριξης (Βιβλία). Να υπάρχει πρακτική άσκηση.»

«Να γίνεται εργασία από τους επιμορφούμενους με το πέρας του προγράμματος όταν το θέμα το επιτρέπει. Να γίνεται αξιολόγηση των επιμορφωτών ώστε να μπορούν να ξαναχρησιμοποιηθούν οι καταλληλότεροι.»

«Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να σχεδιαστεί με την ανάλογη σοβαρότητα, με επιστημονικές τεχνικές, και όχι με προχειρότητα αν θέλουμε να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ίσως η δημιουργία ενός φορέα από ειδικευμένους επιστήμονες στον τομέα της επιμόρφωσης, στο Υπουργείο Παιδείας, θα ήταν μια καλή αρχή. Η διάρθρωση αυτού του φορέα, να αποτελείται εκτός από τους επικεφαλής, και από κορυφαίους επιστήμονες σε κάθε ειδικότητα, που παρακολουθούν τις εξελίξεις της ανάλογης επιστήμης και τεχνολογίας, ώστε τα διδακτικά αντικείμενα, που θα κληθούν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, να μην είναι αναχρονιστικά. Επίσης ο φορέας αυτός πρέπει να έχει και τους ανάλογους κλάδους, περιφερειακοί υπεύθυνοι, σχολικοί σύμβουλοι, οργανωμένα κέντρα επιμόρφωσης με τον απαραίτητο εξοπλισμό κ.λπ., χωρίς όμως να είναι δύσκαμπτο και πολυπληθές το σχήμα. Οι άνθρωποι αυτοί που θα κληθούν να υπηρετήσουν και να υλοποιήσουν αυτή την ιδέα, να έχουν την ανάλογη και την ουσιαστική επιστημονική επάρκεια, και πρωτίστως το μεράκι να ανεβάσουν την «δημόσια εκπαίδευση» εκεί που της αξίζει, αντάξια μια ευρωπαϊκής χώρας. – Βρείτε τους κατάλληλους είναι σίγουρο ότι υπάρχουν.- Ο φορέας αυτός, άλλοτε θα μπορεί να έχει την πλήρη εποπτεία και την αξιολόγηση των επιμορφώσεων, και άλλοτε να ασκεί υψηλή εποπτεία για την άρτια διεξαγωγή τους.»

«Να μην προσλαμβάνονται επιμορφωτές με πολιτικά και συντροφιστικά κριτήρια.

Να ζητείται η γνώμη των καθηγητών για τα αντικείμενα της επιμόρφωσης των.

Να μην συμμετέχουν τα Α.Ε.Ι στην οργάνωση της επιμόρφωσης (έχουμε κατακαεί).»

«Να δοθεί μεγάλη βάση στην Ενδοσχολική επιμόρφωση.»

«Τα Α.Ε.Ι δεν γνωρίζουν ούτε τον τρόπο λειτουργίας της Δ.Ε ούτε τις ανάγκες της σε επιμόρφωση με αποτέλεσμα τα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνουν πλην ελάχιστων εξαιρέσεων να είναι σκέτη αποτυχία. Θα πρέπει με κάποιο τρόπο να συμμετέχουν συνάδελφοι από την Δ.Ε στο σχεδιασμό και την οργάνωση των σεμιναρίων.»

«Επί τέλους, ας αρχίσει και ας καθιερωθεί...»

«Να μη γίνονται οι επιμορφώσεις μόνο σε κεντρικά επιμορφωτικά κέντρα αλλά και σε περιφερειακά ώστε να διευκολύνονται όλοι να τα παρακολουθούν. Να υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας μέσω κάποιου δικτυακού τόπου ώστε όποιος ενδιαφέρεται να μπορεί να πάρει πληροφορίες για θέματα της ειδικότητάς του.»

«Ένα πρόγραμμα να μην είναι κουραστικό, με μονόλογο από τους εισηγητές που ή δεν έχουν μπει σε τάξη ή έχουν χρόνια να διδάξουν. Πρέπει να γίνουν πιο περιγραφικοί & να μάθουν ότι απευθύνονται σε ενήλικες. Συνήθως, ένας εισηγητής επαναλαμβάνει όσα έχει πει κάποιος άλλος νωρίτερα. Πριν γίνει επιμόρφωση ας διαθέσουν λίγο χρόνο όλοι μαζί, για να γίνεται συνεννόηση για το τι θα λέει ο καθένας.»

«Η επιμόρφωση είναι βασική προϋπόθεση για την στελέχωση της δημόσιας παιδείας, με εκπαιδευτικούς χωρίς ημερομηνία λήξης. Θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική και ουσιαστική σε θέματα που αφορούν άμεσα το αντικείμενο του κάθε εκπαιδευτικού, και προαιρετική σε θέματα συναφή με την ειδικότητά του, που εμπλουτίζουν σφαιρικά τις γνώσεις του.

Είναι απαράδεκτο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να μπαίνει σε κληρωτίδα, και να την απολαμβάνουν λίγοι και τυχεροί.

Χρόνος για εκπαίδευση υπάρχει άφθονος κατά τους καλοκαιρινούς μήνες και τα Σαββατοκύριακα, και όσοι ενδιαφέρονται πραγματικά για επιμόρφωση, θα τον αφιερώσουν ευχαρίστως.»

«Μπορεί να υπάρχει ελπίδα; Η λύση ποια είναι; Τη λύση την προτείνετε εσείς με το ερωτηματολόγιό σας, κάντε το πράξη. Παράλληλα προτείνετε και επηρεάστε όπου μπορείτε για επαναστατικές, ριζικές και ρηξικέλευθες αλλαγές. Κυρίως σε απλά ζητήματα και παντελώς ανέξοδα. Χρειάζεται μόνο ένα ανοιχτό μυαλό να σας ακούσει.

Εύχομαι το ερωτηματολόγιό σας να μην ήταν μια απλή διαδικασία για να βρισκόμαστε σε δουλειά και να επιτελέσετε ένα σοβαρό έργο ώστε, επιτέλους, κάτι να κινηθεί στην Ελλάδα. Να αισθανθούμε μια αξιοκρατική αύρα, ένα ελαφρό αεράκι που θα μας δροσίσει και θα αναπτερώσει τις χαμένες ελπίδες. Κάντε κάτι, κάτι πρέπει να κινηθεί.»

6.8.2 Προτάσεις ειδικότητας

Μετά την καταγραφή και αποκωδικοποίηση των απαντήσεων των στελεχών και των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «να καταγράψουν, κατά σειρά προτεραιότητας, τρεις το πολύ θεματικές ενότητες από τα αντικείμενα της ειδικότητάς τους για τις οποίες χρειάζεται να γίνει επιμόρφωση» προέκυψαν οι παρακάτω **συχνότερα εμφανιζόμενες απαντήσεις κατά ειδικότητα.**

Οι προτάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης είναι ανάλογες της ειδικότητάς τους και για αυτό το λόγο παρουσιάζονται ενιαία με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Σημειώνεται ότι στην Ελλάδα σε όλα τα σχολεία εφαρμόζονται τα ίδια προγράμματα σπουδών χωρίς καμία διαφοροποίηση που να σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής. Η προμήθεια του **κύριου εργαστηριακού εξοπλισμού** γίνεται κεντρικά και είναι ίδιος για όλα τα σχολεία. Δεν υπάρχουν σχολεία που να προϋποθέτουν ιδιαίτερα προσόντα για το εκπαιδευτικό προσωπικό τους.

Οι προτάσεις κατά ειδικότητα είναι:

1. **Δομικοί:** Εργαστήρια (Τοπογραφίας, Αντοχής υλικών, Κτιριακών), Νέο Αντισεισμικό Κανονισμό, Επαγγελματικό λογισμικό (Auto Cad).
2. **Μηχανολόγοι:** Ψύξη- Κλιματισμός- Θέρμανση, C.N.C., Αέριο-καύσιμα, Επαγγελματικό λογισμικό, Αυτοκίνητα (γενικώς).
3. **Ηλεκτρολόγοι:** Αυτοματισμοί – PLC, Έξυπνα κτίρια E.I.B., Επαγγελματικό λογισμικό, Ηλεκτρονικά Ισχύος, Φωτοβολταϊκά, Ηλεκτρικές μηχανές, Αυτοκίνητα (γενικώς).
4. **Ηλεκτρονικοί:** Δίκτυα Η/Υ, Οπτικές ίνες, Συλλογή και μεταφορά δεδομένων, Τεχνολογίες επικοινωνιών, Επαγγελματικό λογισμικό, Συστήματα αυτοματισμών.
5. **Εφαρμοσμένων Τεχνών:** Εργαστηριακά μαθήματα, Τυπογραφικά πιεστήρια, Ειδικά επαγγελματικά λογισμικά.
6. **Πληροφορικής:** Δίκτυα Η/Υ, Java, Πολυμέσα, Γλώσσες προγραμματισμού, Visual basic, Δομημένος προγραμματισμός, Μετάδοση δεδομένων, Προγραμματιστικά εργαλεία.

7. **Οικονομίας και Διοίκησης:** Μηχανογραφημένη λογιστική, Επαγγελματικό λογισμικό, Διεθνή λογιστικά πρότυπα, Τουριστικά λογισμικά.
8. **Γεωπόνοι:** Σύγχρονες γεωργικές επιχειρήσεις, Αρδευτικά δίκτυα, Βιολογική γεωργία, Φυτοπροστασία, Διατροφή και υγεία, Ανθοκομικά φυτά, Κηποτεχνικές εφαρμογές.
9. **Υγείας:** Πρώτες βοήθειες, Αγωγή υγείας, Μικροβιολογία, Ανοσιολογία, Ψηφιακά συστήματα απεικόνισης.
10. **Ναυτικοί:** Εξομοιωτές, Νέες τεχνολογίες στη Ναυτιλία, Ναυσιπλοΐα.

6.9 Επιδράσεις φύλου – ηλικίας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα (findings) όσον αφορά την επίδραση: (1) του φύλου, και (2) της ηλικίας των εκπαιδευτικών.

6.9.1 Επίδραση του φύλου

Παρατηρήθηκε (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, με χρήση της μη παραμετρικής μεθόδου Kruskal_Wallis) ότι το φύλο των εκπαιδευτικών ασκεί επίδραση σε ένα σύνολο ερωτήσεων.

ΕΡΩΤΗΣΗ α/α	ΕΥΡΗΜΑΤΑ Ομάδα 1: άνδρες, Ομάδα 2 : γυναίκες n=[176, 107]
2	Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
2.3	Οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης επηρεάζουν σε υψηλότερο βαθμό την ανάγκη για επιμόρφωση στις γυναίκες, παρά στους άνδρες.
2.5	Οι εξελίξεις στον κοινωνικό χώρο του σχολείου (εκπαιδευτικοί – γονείς – μαθητές – κοινωνικοί εταίροι) επηρεάζουν σε υψηλότερο βαθμό την ανάγκη για επιμόρφωση στις γυναίκες, παρά στους άνδρες.
3	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΠΟ ΕΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
3.1.1	Η ανάγκη της προσωπικής ανάπτυξης ως επαγγελματία εκπαιδευτικού επηρεάζει περισσότερο το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση, παρά των ανδρών.
3.1.2	Η απόκτηση πρόσθετων προσόντων για υπηρεσιακή ανέλιξη επηρεάζει περισσότερο το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση, παρά των ανδρών.
3.1.4	Η αντιμετώπιση των αναγκών και προβλημάτων της σχολικής ζωής επηρεάζει περισσότερο το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση, παρά των ανδρών.
3.2.3	Η βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων επηρεάζει περισσότερο το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση, παρά των ανδρών.
3.2.5	Η ανάπτυξη σχέσεων και η ανταλλαγή εμπειριών με άλλους συναδέλφους επηρεάζει περισσότερο το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση, παρά των ανδρών.
4.2	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Ψυχοκοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα
4.1.1	Το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση στην Παιδαγωγική και διδακτική είναι υψηλότερο σε σχέση με το ενδιαφέρον των ανδρών.
4.2.1	Το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την αναπτυξιακή ψυχολογία και τη θεωρία μάθησης είναι υψηλότερο σε σχέση με το ενδιαφέρον των ανδρών.
4.2.2	Το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση σχολικής τάξης και θέματα μαθητικής συμπεριφοράς είναι υψηλότερο σε σχέση με το ενδιαφέρον των ανδρών.
4.2.3	Το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, σχολικής αποτυχίας, και σχολικής διαρροής είναι υψηλότερο σε σχέση με το ενδιαφέρον των ανδρών.
4.2.4	Το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής είναι υψηλότερο σε σχέση με το ενδιαφέρον των ανδρών.
4.2.5	Το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας-διαφορετικότητας είναι υψηλότερο σε σχέση με το ενδιαφέρον των ανδρών.
4.3.1	Το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση σε θέματα γενικής διδακτικής και προγραμμάτων σπουδών είναι υψηλότερο σε σχέση με το ενδιαφέρον των ανδρών.
4.4.3	Το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση σε θέματα αγωγής υγείας, προστασίας περιβάλλοντος ζωής, υγιεινής και ασφάλειας εργασίας είναι υψηλότερο σε σχέση με το ενδιαφέρον των ανδρών.
4.4.5	Το ενδιαφέρον των γυναικών για επιμόρφωση σε θέματα αγοράς εργασίας και ζήτησης γνώσεων, καθώς και δικτύων παρακολούθησης προσόντων (λ.χ. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων EQF), είναι υψηλότερο σε σχέση με το ενδιαφέρον των ανδρών.
5	ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΤΟΠΟΣ – ΧΡΟΝΟΣ – ΔΙΑΡΚΕΙΑ)

5.1.2	Η καταλληλότητα των επιμορφωτών επηρεάζει πιο έντονα τις γυναίκες στη λήψη απόφασης για συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα παρά τους άνδρες.
5.1.5	Ο χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος επηρεάζει πιο έντονα τις γυναίκες στη λήψη απόφασης για συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα παρά τους άνδρες.
5.1.6	Η διάρκεια και ο φόρτος εργασίας του προγράμματος επηρεάζει πιο έντονα τις γυναίκες στη λήψη απόφασης για συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα παρά τους άνδρες
5.2.1.3	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες στο να διαθέτουν μια ημέρα κάθε εβδομάδα για ένα εξάμηνο, προκειμένου να συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.
5.4.1	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες στο να επαναλαμβάνεται ανά 5ετία η υποχρεωτική συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικά προγράμματα.
6	ΦΟΡΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ – ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΕΣ
6.1.1	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες, όπως οι φορείς υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι οι κεντρικοί φορείς του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Ο.ΕΠ.ΕΚ., Παιδ. Ινστιτούτο κ.ά.).
6.1.2	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες, όπως οι φορείς υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αποκεντρωμένοι φορείς του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Περιφ. Δ/νσεις Εκπ/σης, Π.Ε.Κ.).
6.1.4	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες, όπως οι φορείς υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι Δημόσιες Υπηρεσίες, Δημόσιοι Οργανισμοί ή επιχειρήσεις, Ν.Π.Δ.Δ.,
7	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΜΟΡΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
7.1.3	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες όπως στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων συμμετέχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ειδικότητας.
7.1.4	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες όπως στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων συμμετέχουν Έμπειροι εκπαιδευτικοί.
7.1.5	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες όπως στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων συμμετέχουν Εκπρόσωποι των ενώσεων των εκπαιδευτικών
7.1.7	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες όπως ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων γίνεται από Ομάδα στην οποία συμμετέχουν όλοι οι αναφερόμενοι στο ερωτηματολόγιο (7.1.1-7.1.6) φορείς και πρόσωπα.
7.2.2	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες όπως η επιμόρφωση έχει μορφή σεμιναριακή που διεξάγεται σε Α.Ε.Ι, Τ.Ε.Ι., Π.Ε.Κ. ή άλλα επιμορφωτικά κέντρα.
8	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ
8.4	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες ότι πιο αποδοτική είναι η επιμόρφωση που γίνεται με την παρακολούθηση του διδακτικού έργου έμπειρων εκπαιδευτικών.
8.5	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες ότι πιο αποδοτική είναι η επιμόρφωση που γίνεται με τη συνεχή συνεργασία - υποστήριξη από το Σχολικό Σύμβουλο ή/και έμπειρους εκπαιδευτικούς.
9	ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
9.1.1	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες ότι ο εκπαιδευτικός που παρακολουθεί ένα πρόγραμμα πρέπει να αξιολογείται όταν προβλέπεται πίστωση μονάδων ή μοριοδότηση για την επαγγελματική ή υπηρεσιακή του ανέλιξη στην Εκπαίδευση
9.2.5	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες ότι στην αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να συμμετέχουν οι επιμορφωτές.
10	ΘΕΣΜΟΣ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ/ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
10.1	Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο απ' ότι οι άνδρες ότι είναι αναγκαία η οργάνωση του θεσμού της υποχρεωτικής επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς.

6.9.2 Επίδραση της ηλικίας

ΕΡΩΤΗΣΗ α/α	ΕΥΡΗΜΑΤΑ Ομάδες ηλικίας 4 n: [48 119 89 15]
4.2	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Ψυχοκοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα
4.1.1	Το ενδιαφέρον για επιμόρφωση στην Παιδαγωγική και διδακτική είναι σφώς υψηλότερο στους νεότερους εκπαιδευτικούς (ομάδα 1), οι οποίοι ξεχωρίζουν σαφώς από τους παλιότερους (ομάδα 4).

4.2.3	Το ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, σχολικής αποτυχίας, και σχολικής διαρροής είναι αρκετά υψηλότερο στους νεότερους εκπαιδευτικούς (ομάδα 1), οι οποίοι ξεχωρίζουν σαφώς από τους παλιότερους (ομάδα 4).
4.3.1	Το ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε θέματα γενικής διδακτικής και προγραμμάτων σπουδών είναι σαφώς υψηλότερο στους νεότερους εκπαιδευτικούς (ομάδα 1), οι οποίοι ξεχωρίζουν από τους παλιότερους (ομάδα 4).
4.3.2	Το ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής διδακτικής (μαθημάτων ειδικότητας, εργαστηριακών μαθημάτων) - Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις είναι σαφώς υψηλότερο στους νεότερους εκπαιδευτικούς (ομάδα 1), οι οποίοι ξεχωρίζουν στο ζήτημα αυτό από τους συναδέλφους τους της αμέσως επόμενης ηλικιακής ομάδας 2.
4.3.3	Το ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε θέματα αγωγής υγείας, προστασίας περιβάλλοντος ζωής, υγιεινής και ασφάλειας εργασίας είναι σαφώς υψηλότερο στους νεότερους εκπαιδευτικούς (ομάδα 1), οι οποίοι ξεχωρίζουν στο ζήτημα αυτό από τους συναδέλφους τους της ηλικιακής ομάδας 3.
5.	ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΤΟΠΟΣ – ΧΡΟΝΟΣ – ΔΙΑΡΚΕΙΑ)
5.1.4	Η ευχέρεια μετακινήσεων στον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος επηρεάζει σαφώς πιο έντονα τους νεότερους εκπαιδευτικούς (ομάδα 1) στη λήψη απόφασης για συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, και τους διαφοροποιεί απ' όλες τις άλλες ομάδες.
5.1.8	Η καταβολή οδοιπορικών εξόδων επηρεάζει σαφώς πιο έντονα τους νεότερους εκπαιδευτικούς (ομάδα 1) στη λήψη απόφασης για συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, και τους διαφοροποιεί απ' τις ηλικιακές ομάδες 2 και 3.
5.2.2.1	Η διεξαγωγή των επιμορφώσεων κατά την περίοδο 1-15 Σεπτεμβρίου επηρεάζει σαφώς πιο έντονα τους νεότερους εκπαιδευτικούς (ομάδα 1) στη λήψη απόφασης για συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, και τους διαφοροποιεί απ' τις ηλικιακές ομάδες 2 και 3.
7.	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΜΟΡΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
7.2.6	Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (ομάδα 1) δηλώνουν ότι η Ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση ταιριάζει πιο πολύ στο αντικείμενο της ειδικότητάς τους και διαφοροποιούνται σαφώς στο σημείο αυτό από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.
7.2.7	Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (ομάδα 1) δηλώνουν ότι Προγράμματα αυτοεπιμόρφωσης προτεινόμενα από ομάδες εκπαιδευτικών και εποπτευόμενα από φορέα επιμόρφωσης ταιριάζουν πιο πολύ στο αντικείμενο της ειδικότητάς τους, διαφοροποιούμενοι σαφώς στο σημείο αυτό από την ηλικιακή ομάδα 3.
8.	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ
8.2	Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (ομάδα 1) συμφωνούν περισσότερο από τους άλλους στην άποψη ότι πιο αποδοτική είναι η επιμόρφωση που γίνεται Μέσω βιωματικών ενεργητικών μεθόδων, διαφοροποιούμενοι σαφώς στο σημείο αυτό από τις άλλες ηλικιακές ομάδες.

6.10 Συμπεράσματα της Έρευνας

Η έρευνα, κατ' αρχάς, έδειξε τη μεγάλη σημασία, που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης, στην αντιμετώπιση της ανάγκης που υπάρχει για ανάπτυξη του θεσμού της περιοδικής επιμόρφωσης.

Η δημιουργία ενός **θεσμού υποχρεωτικής επιμόρφωσης** για όλους τους εκπαιδευτικούς θεωρείται αναγκαία, από πολύ έως και πάρα πολύ, από το **81%** των εκπαιδευτικών και το **88%** των στελεχών. Τα στελέχη θεωρούν ακόμη περισσότερο αναγκαία την ύπαρξη αυτού του θεσμού για όσους ενδιαφέρονται για θέσεις στελεχών εκπαίδευσης (**95%**). Το ενδιαφέρον τους αυτό πιστοποιείται και από τον πλούτο των απαντήσεων που έδωσαν στις ανοικτές ερωτήσεις (βλ. ενότητα «6. Η Έρευνα» και «Παράρτημα Δ»).

Όσον αφορά την **περιοδικότητα** των **υποχρεωτικών** επιμορφωτικών προγραμμάτων, η πιο δημοφιλής απάντηση των εκπαιδευτικών, από πολύ έως και πάρα πολύ, είναι αυτή της **πενταετίας** (ποσοστό **88%**).

Η πρόταση για επιμόρφωση **«Μια ημέρα κάθε εβδομάδα για ένα εξάμηνο»** βρίσκεται ενδιαφέρουσα, από πολύ έως και πάρα πολύ, από το **62%** των εκπαιδευτικών. (Αυτή η πρόταση υλοποιείται εύκολα με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, για μία μέρα την εβδομάδα, επί ένα εξάμηνο.)

Περισσότεροι από το **80%** των εκπαιδευτικών θα διέθεταν για επιμόρφωση χρόνο, **75 ώρες και πάνω**, εκτός ωραρίου εργασίας, με παροχή σχετικού πιστοποιητικού.

Και ο **θεσμός προαιρετικής επιμόρφωσης**, επίσης θεωρείται αναγκαίος, από πολύ έως και πάρα πολύ, ιδίως όταν αφορά σε θέματα που επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, από μεν τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό **86%**, από δε τα στελέχη σε ποσοστό **74%**.

Για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, εκτός ωραρίου εργασίας, διευκολύνουν σημαντικά οι εργάσιμες ημέρες σε αντίθεση με τα Σαββατοκύριακα.

Ως **φορείς υλοποίησης** επιμορφωτικών προγραμμάτων προτείνονται τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι.), οι κεντρικοί φορείς του ΥΠ.Ε.Π.Θ (Π.Ι. και Ο.ΕΠ.ΕΚ.) και οι αποκεντρωμένοι φορείς (Π.Ε.Κ. κ.ά.).

Όσον αφορά στο **ποιοι πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό** ενός επιμορφωτικού προγράμματος, προτείνονται σε μεγάλο βαθμό οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι φορείς που υλοποιούν το πρόγραμμα, τα Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι., οι Σχολικοί Σύμβουλοι και έμπειροι επαγγελματίες. Η ομάδα από όλους τους προαναφερόμενους προτείνεται σε σημαντικό βαθμό.

Η απόφαση για **συμμετοχή** των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα επηρεάζεται, από πολύ έως και πάρα πολύ, από το **περιεχόμενο** του προγράμματος (**99%**), την καταλληλότητα των **επιμορφωτών** (**92%**) και την ευχέρεια μετακινήσεων στον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος (**82%**). Η καταβολή οδοιπορικών εξόδων δεν επηρεάζει τόσο πολύ τη συμμετοχή τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν συσχετίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιμόρφωση με οικονομικές απολαβές.

Η επιτυχία ενός προγράμματος εξαρτάται από τους **επιμορφωτές**, το **περιεχόμενο**, τις **υποδομές**, το **σωστό σχεδιασμό**, τον έλεγχο τήρησης των διαδικασιών, την πρακτική άσκηση κ.ά. (βλ. και Ανάλυση Έρευνας ενότητα «6. Η Έρευνα»/ Ανοικτές ερωτήσεις).

Η ανάγκη για επιμόρφωση προκύπτει περισσότερο από την είσοδο των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, την εξέλιξη στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης και την αλλαγή στο περιεχόμενο των γνώσεων, των επαγγελματιών και της οικονομικής διαδικασίας.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης είναι κυρίως «η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνικών εξελίξεων», «η ανάγκη της προσωπικής τους ανάπτυξης ως επαγγελματία εκπαιδευτικού», και «η αντιμετώπιση των αναγκών και προβλημάτων της σχολικής ζωής».

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης είναι πολύ μεγάλες για την «ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων εφαρμογής των γνώσεων», τη «βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων» και την «υποστήριξη της ανάπτυξης του μαθητή και των ικανοτήτων του».

Όσον αφορά το ενδιαφέρον για το **γνωστικό αντικείμενο επιμόρφωσης**, κυρίαρχες είναι οι θεματικές περιοχές που αναφέρονται στις «**πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες**» και «**στην αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας**».

Οι **Πρακτικές Γνώσεις & Δεξιότητες**, και ιδιαίτερα όσον αφορά στα **εργαστήρια**, είναι ο κυριότερος τομέας που έχουν ανάγκη για επιμόρφωση σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Από τα **ψυχοκοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα** οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση «στη Διαχείριση σχολικής τάξης, θέματα συμπεριφοράς μαθητών, αντιμετώπιση βίας, παραβατικότητα μαθητών κ.ά.».

Από τα **διδακτικά θέματα** ξεχωρίζουν οι προτιμήσεις για «την Ειδική διδακτική μαθημάτων ειδικότητας και εργαστηριακών μαθημάτων - Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (μέθοδος σχεδίου εργασίας «project», ομαδοσυνεργατική διδασκαλία,

κ.ά.)» καθώς και για την «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία - Χρήση επαγγελματικού λογισμικού».

Όλες οι **μορφές επιμόρφωσης** είναι αποδεκτές με πρώτη στις προτιμήσεις την «**Ενδοσχολική, με κέντρο μια επιλεγμένη σχολική μονάδα ή ΣΕΚ**».

Όλες οι **διδακτικές μέθοδοι**, με εξαίρεση τη συμβατική διδασκαλία, είναι αποδεκτές σε μεγάλο βαθμό.

Η **πιστοποίηση – αξιολόγηση** είναι αποδεκτή στις περιπτώσεις που «προβλέπεται πίστωση μονάδων ή μοριοδότηση για την επαγγελματική ή υπηρεσιακή ανέλιξη στην Εκπαίδευση» ή «όταν υπάρχει επιδότηση».

Όσον αφορά στο **ποιοι αξιολογούν** ένα πρόγραμμα οι επιμορφούμενοι έχουν δεσπάζουσα θέση, χωρίς να υπολείπονται και οι υπόλοιποι φορείς.

Όσον αφορά το προφίλ των επιμορφωτών πρώτοι στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις θεματικές περιοχές «ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ» και «ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ» έρχονται οι επιμορφωτές που έχουν «**Διδακτική εμπειρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**»

Οι επιμορφωτές που έχουν «**Εργαστηριακή πρακτική εμπειρία στο αντικείμενο**» έρχονται πρώτοι στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις θεματικές περιοχές «ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ-ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ» και «ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ».

Οι επιμορφωτές που έρχονται πρώτοι στις προτιμήσεις των στελεχών, διαφέρουν κατά θεματική περιοχή (βλ. αναλυτικό συσχετισμό των προτιμήσεων στην Ανάλυση Έρευνας ενότητα «6. Η Έρευνα» και το Παράρτημα Δ).

Σύμφωνα με την έρευνα, τα στελέχη εκπαίδευσης (Σύμβουλοι Παιδαγωγικού Ινστιτούτου & Σχολικοί Σύμβουλοι) και τα μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ δεν είναι a priori οι πλέον κατάλληλοι επιμορφωτές. Η διδακτική εμπειρία στη Δ/θμια Εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση.

Αν η επιμόρφωση αφορά εργαστηριακές δεξιότητες η επιλογή επιμορφωτών που διαθέτουν εργαστηριακή εμπειρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη.

Επισημαίνεται ότι το προφίλ του κατάλληλου επιμορφωτή δεν ανιχνεύεται μόνο από τις παραπάνω ιδιότητες. Απαιτούνται και άλλες πολύ σημαντικές γνώσεις και ικανότητες για έναν επιμορφωτή, όπως γνώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων, δεξιότητες προσωπικότητας (επικοινωνίας, υπευθυνότητας, συνέπειας, εργατικότητας κ.ά.) και προπαντός το μεράκι του δάσκαλου.

Επειδή όμως τα παραπάνω δεν μπορεί να είναι γνωστά εκ των προτέρων για έναν επιμορφωτή, επιβάλλεται εκτός από την προσεκτική επιλογή των επιμορφωτών και η **αξιολόγησή τους**.

Η έρευνα κατέδειξε ότι η ανάπτυξη του θεσμού της περιοδικής επιμόρφωσης είναι παράγοντας κρίσιμος για την αναβάθμιση της Ε.Ε. και η επιτυχία του απαιτεί την πλήρωση προϋποθέσεων που έχουν να κάνουν με την ιδιαιτερότητα των αναγκών κάθε εκπαιδευτικού, τις συνθήκες σε κάθε ευρύτερη γεωγραφική περιοχή, αλλά και την προτεραιότητα σε χρηματοδότηση που απαιτούν οι επιμορφωτικές ανάγκες στο δυναμικό τεχνολογικά χώρο της Ε.Ε.

Η έρευνα προσδιόρισε τα σημεία εκείνα στα οποία έχει επίδραση η ιδιαιτερότητα κάθε γεωγραφικής περιοχής και η κατηγοριοποίηση του εκπαιδευτικού από άποψη ειδικότητας, εκπαιδευτικής εμπειρίας, κλάδου, φύλου και ηλικίας.

Η έρευνα, επίσης, προσδιόρισε τα σημεία στα οποία διαφοροποιούνται οι απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα κατέγραψε και τα ειδικά γνωστικά αντικείμενα στα οποία εστιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη κατά ειδικότητα στο χώρο της Ε.Ε. (βλ. Ανάλυση Έρευνας ενότητα «6. Η Έρευνα»/ Ανοικτές ερωτήσεις).

7. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΜΕ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Ε.Ε. μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες 6 κύριες κατηγορίες:

1. Πρακτικές επαγγελματικές δεξιότητες.
2. Επιμόρφωση σε επιστημονικά - τεχνικά θέματα της ειδικότητας.
3. Θέματα διδακτικής των μαθημάτων ειδικότητας.
4. Βασική παιδαγωγική κατάρτιση
5. Ειδικά παιδαγωγικά θέματα
6. Θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σημειώνεται ότι οι παραπάνω κατηγορίες - όπως θα γίνει φανερό και από την ανάλυσή τους που ακολουθεί - δεν είναι πλήρως οριοθετημένες μεταξύ τους, δηλαδή υπάρχουν επί μέρους επιμορφωτικές ανάγκες που εμπίπτουν ενδεχομένως σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Επίσης δεν εξαντλούν όλο το φάσμα των δυνατικών αναγκών. Επιλέχθηκε όμως η συγκεκριμένη τυπολογία για λόγους μεθοδολογικούς, προκειμένου οι ανάγκες να αναλυθούν και να συσχετισθούν με τις προσφορότερες και συνηθέστερα χρησιμοποιούμενες μορφές επιμόρφωσης.

Στη συνέχεια, η κάθε μια από τις κατηγορίες αναλύεται ως προς το περιεχόμενό της, τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων των οποίων καλύπτει τις ανάγκες, τη διάρκεια την περιοδικότητα και την προτεραιότητα των σχετικών επιμορφωτικών δράσεων, τις μορφές της επιμόρφωσης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κάλυψή της και τα χαρακτηριστικά των απαιτούμενων εκπαιδευτών.

Τα στοιχεία για κάθε κατηγορία αναγκών δίνονται με τη μορφή πινάκων ως εξής:

7.1 Πρακτικές επαγγελματικές δεξιότητες

<i>Επιμορφωτική ανάγκη:</i>	Περιλαμβάνουν: <ul style="list-style-type: none">• Απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων (εξοικείωση) για το χειρισμό του εργαστηριακού εξοπλισμού των σχολικών μονάδων.• Απόκτηση δεξιοτήτων χειρισμού εργαλείων, συσκευών και υλικών που χρησιμοποιούνται στους εργασιακούς χώρους της ειδικότητας.
<i>Χαρακτηριστικά επιμορφούμενων (πληθυσμού - στόχου):</i>	Ενδιαφέρει όλες τις ειδικότητες της Ε.Ε. με έμφαση τις τεχνικές ειδικότητες που έχουν πολλά εργαστηριακά μαθήματα. Ειδικότερα ενδιαφέρει εναλλακτικά ή σωρευτικά τις ακόλουθες κατηγορίες εκπαιδευτικών: <ul style="list-style-type: none">• τους εκπαιδευτικούς επαγγελματικών ειδικοτήτων, που δεν διαθέτουν

	<p>επαγγελματική εμπειρία στην ειδικότητα.</p> <ul style="list-style-type: none"> • τους μετακινούμενους εκπαιδευτικούς σε σχολεία στα οποία καλούνται να διδάξουν εργαστηριακά μαθήματα με τα οποία δεν έχουν ασχοληθεί άλλη φορά. • τους εκπαιδευτικούς των σχολείων όπου έχει εγκατασταθεί νέος εργαστηριακός εξοπλισμός μετά από κεντρική προμήθεια του Υπουργείου Παιδείας. • τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και χρειάζονται να «στήσουν» εργαστηριακό εξοπλισμό για τη διεξαγωγή νέων ασκήσεων. • τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να εξοπλίσουν από την αρχή νέο εργαστήριο, είτε γιατί δημιουργείται νέα ειδικότητα στο σχολείο τους, είτε γιατί δημιουργείται νέα ειδικότητα που δεν υπήρχε στο παρελθόν (π.χ. τεχνικός αερίων καυσίμων).
<i>Αριθμός επιμορφούμενων:</i>	Εξαρτάται από το πλήθος των διορισμών που γίνονται κάε έτος και το πλήθος των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν αλλαγές στα αντικείμενα της εργαστηριακής εκπαίδευσης.
<i>Διάρκεια της επιμόρφωσης:</i>	Σεμινάρια μικρής διάρκειας (10 – 40 ωρών) ανάλογα με το αντικείμενο.
<i>Περιοδικότητα επιμόρφωσης:</i>	Εφ' άπαξ στους νεοδιοριστούς και σε όσους αναλαμβάνουν για πρώτη φορά νέα εργαστηριακά μαθήματα (που δεν έχουν ξαναδιδάξει) και στη συνέχεια όποτε παρουσιαστεί ανάγκη λόγω αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα και στον εργαστηριακό εξοπλισμό των σχολείων.
<i>Προτεραιότητα:</i>	Υψηλή καθώς η επιμόρφωση αυτή είναι προϋπόθεση για τη στοιχειώδη άσκηση των υπηρεσιακών καθηκόντων των εκπαιδευτικών.
<i>Κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης:</i>	<p>Η επιμόρφωση μπορεί κατά περίπτωση να διεξαχθεί ως εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Επιμόρφωση σε σχολικό εργαστήριο από έμπειρους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης ειδικότητας ή από ιδιώτες επαγγελματίες. • Ενδοσχολική επιμόρφωση με τη μορφή της μαθητείας δίπλα σε έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου. • Επιμόρφωση εκτός του σχολείου σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό κέντρο που ανήκει σε ιδιώτες ή επαγγελματικούς φορείς (και χρησιμοποιείται για την κατάρτιση των επαγγελματιών του κλάδου).
<i>Κατάλληλοι επιμορφωτές:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Έμπειροι εκπαιδευτικοί της Ε.Ε. με μεγάλη εργαστηριακή ή/και επαγγελματική πείρα στο συγκεκριμένο αντικείμενο. • Επαγγελματίες της ειδικότητας από τον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα.

7.2 Επιμόρφωση σε επιστημονικά - τεχνικά θέματα της ειδικότητας

<i>Επιμορφωτική ανάγκη:</i>	Περιλαμβάνεται η ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (θεωρητικά, εργαστηριακά - βιωματικά) σε αντικείμενα σχετικά με το επιστημονικό – τεχνικό ή επαγγελματικό πεδίο της ειδικότητάς τους. Πρόκειται για επιμόρφωση που συμπληρώνει την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στην περίπτωση που αυτή κρίνεται ως ανεπαρκής σε σχέση με τις απαιτήσεις του διδακτικού έργου τους, καθώς και για προγράμματα ενημέρωσης και κατάρτισης σχετικά με τις νεώτερες επιστημονικές και επαγγελματικές εξελίξεις στην ειδικότητα τους.
<i>Χαρακτηριστικά επιμορφούμενων (πληθυσμού - στόχου):</i>	Ενδιαφέρει όλους τους εκπαιδευτικούς της Ε.Ε., σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα με την ειδικότητα τους και τις αλλαγές στον εργασιακό και επιστημονικο-τεχνικό τομέα που τους αφορά.
<i>Αριθμός επιμορφούμενων:</i>	Εκπαιδευτικοί με χρόνο μεγαλύτερο της 7ετίας από τη λήψη του επαγγελματικού τους πτυχίου
<i>Διάρκεια της επιμόρφωσης:</i>	Σεμινάρια ή άλλου τύπου προγράμματα μικρής και μέσης διάρκειας μέχρι μεγάλης διάρκειας ετήσια προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς που έχουν

	μεγάλες ελλείψεις στην αρχική τους επιστημονικο-τεχνική κατάρτιση
<i>Περιοδικότητα επιμόρφωσης:</i>	Διαφορετική ανά ειδικότητα. Εξαρτάται από τις επιστημονικές εξελίξεις και τις αλλαγές στο επάγγελμα της κάθε ειδικότητας.
<i>Προτεραιότητα:</i>	Υψηλή για τις ειδικότητες αιχμής που υφίστανται τις μεγαλύτερες και ταχύτερες αλλαγές (π.χ. πληροφορική, τεχνολογία αυτοκινήτων, τηλεπικοινωνίες, «έξυπνα κτίρια», βιολογικές καλλιέργειες, κ.ά.).
<i>Κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης:</i>	<p>Ανάλογα και με το συγκεκριμένο αντικείμενο επιμόρφωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μορφές:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Επιμορφωτικά σεμινάρια (θεωρητικά και εργαστηριακά) σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων. • Προγράμματα μικρής διάρκειας ενημερωτικού κυρίως χαρακτήρα που διεξάγονται σε περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα με προσκεκλημένους εισηγητές (από επαγγελματικούς ή επιστημονικούς φορείς) • Οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας. • Τοποθέτηση των εκπαιδευτικών για πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας σχετικούς με την ειδικότητά τους. • Σεμιναριακού τύπου επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά κέντρα που ανήκουν σε φορείς της παραγωγής ή του τομέα των υπηρεσιών και σε επαγγελματικές ενώσεις. • Επιμορφωτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για συγκεκριμένα επιστημονικά θέματα, θεωρητικού κυρίως χαρακτήρα.
<i>Κατάλληλοι επιμορφωτές:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Μέλη ΔΕΠ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας ανάλογα με την ειδικότητα. • Ειδικοί επιστήμονες, τεχνικοί, επαγγελματίες, στελέχη επιχειρήσεων ανάλογα με το αντικείμενο.

7.3 Θέματα διδακτικής των μαθημάτων ειδικότητας

<i>Επιμορφωτική ανάγκη:</i>	<p>Περιλαμβάνεται η επιμόρφωση σε πρακτικά θέματα διδασκαλίας στην τάξη και στο εργαστήριο, όπως η μεθοδολογία διδασκαλίας του θεωρητικού και εργαστηριακού μέρους των μαθημάτων σύμφωνα με το ισχύον κάθε φορά αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και η επιμόρφωση στην εισαγωγή της πληροφορικής στην διδασκαλία των μαθημάτων (εφαρμογή στη διδασκαλία εκπαιδευτικών πακέτων με χρήση νέων τεχνολογιών, εκπόνηση σχεδίων μαθήματος και φύλλων έργου, εφαρμογή σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας, εξοικείωση με τη διεξαγωγή εργαστηριακών ασκήσεων, εφαρμογή της μεθόδου σχεδίου εργασίας (πρότζεκτ), εξάσκηση σε μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών, κ.ά.)</p>
<i>Χαρακτηριστικά επιμορφούμενων (πληθυσμού - στόχου):</i>	<p>Ενδιαφέρει όλες τις ειδικότητες της Ε.Ε. Ειδικότερα ενδιαφέρει τις ακόλουθες κατηγορίες εκπαιδευτικών:</p> <ul style="list-style-type: none"> • τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς των επαγγελματικών ειδικοτήτων που δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης. • τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης (σε ΠΑΤΕΣ /ΣΕΛΕΤΕ), αλλά έχει περάσει πολύς χρόνος από τότε και είναι ανάγκη να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους με τα νέα δεδομένα. • τους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητάς τους • τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να ανταπεξέλθουν στις διδακτικές απαιτήσεις νέων μαθημάτων που έχουν εισαχθεί στα αναλυτικά προγράμματα (π.χ. οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το νέο μάθημα «Στοιχεία Τεχνολογίας» στο ΕΠΑ.Λ.)
<i>Αριθμός</i>	Αφορά σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό το σύνολο των εκπαιδευτικών

<i>επιμορφούμενων:</i>	της Ε.Ε.
<i>Διάρκεια της επιμόρφωσης:</i>	Σεμινάρια μεγάλης διάρκειας (εξάμηνης , ετήσιας) με πρακτική άσκηση σε πραγματικές τάξεις καθώς και σεμινάρια μικρότερης διάρκειας για τις ειδικές ανάγκες ορισμένων μαθημάτων ειδικότητας. Τα σεμινάρια μεγάλης διάρκειας για αυτούς που δεν διαθέτουν προηγούμενη παιδαγωγική κατάρτιση θα πρέπει να συνδυάζουν και επιμόρφωση σε βασικά θέματα παιδαγωγικής. Σεμινάρια μικρής διάρκειας σε περιφερειακά εκπαιδευτικά κέντρα για την εκμάθηση εκπαιδευτικών πακέτων λογισμικού και την εξοικείωση με την εφαρμογή τους στη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητας. Ενδοσχολική επιμόρφωση με τη μορφή καινοτόμων συνεργατικών προγραμμάτων για την προώθηση της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
<i>: Περιοδικότητα επιμόρφωσης:</i>	Εφ άπαξ για τους νεοδιόριστους και για όσους αναλαμβάνουν μαθήματα που εισάγονται για πρώτη φορά στα αναλυτικά προγράμματα. Περιοδικά στους υπόλοιπους ανά 5 έως 10 έτη. Κατά περίπτωση για την επιμόρφωση στη χρήση της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία.
<i>Προτεραιότητα:</i>	Υψηλή για τους νεοδιόριστους και γι αυτούς που διδάσκουν νέα μαθήματα.
<i>Κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης:</i>	Η επιμόρφωση μπορεί να διεξαχθεί ως εξής: <ul style="list-style-type: none"> • Μεγάλης διάρκειας πρόγραμμα επιμόρφωσης σε τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα. • Μέσης διάρκειας επιμόρφωση, με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, σε περιφερειακό εκπαιδευτικό κέντρο το οποίο να εξασφαλίζει και τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης σε εργαστήρια. • Βραχύχρονη επιμόρφωση σε περιφερειακό εκπαιδευτικό κέντρο για την κάλυψη αναγκών σε συγκεκριμένα μαθήματα με ή χωρίς χρήση εργαστηριακού εξοπλισμού των σχολείων ανάλογα με το αντικείμενο. • Βραχύχρονη επιμόρφωση σε εκπαιδευτικό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως σε θέματα χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
<i>Κατάλληλοι επιμορφωτές:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Μέλη ΔΕΠ των παιδαγωγικών τμημάτων των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της ΑΣΠΑΙΤΕ. • Σύμβουλοι και πάρεδροι του Π.Ι. τεχνικών-επαγγελματικών ειδικοτήτων. • Σχολικοί σύμβουλοι της Ε.Ε. • Εκπαιδευτικοί της Ε.Ε με μεταπτυχιακούς τίτλους σε θέματα παιδαγωγικής. • Εκπαιδευτικοί της Ε.Ε. με μεγάλη διδακτική εμπειρία και συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα. • Εκπαιδευτικοί με εμπειρία ή/και επιμόρφωση σε θέματα νέων τεχνολογιών ανάλογα με το αντικείμενο επιμόρφωσης. • Ειδικό επιστήμονες πληροφορικής του δημόσιου ή εκπαιδευτικού τομέα ανάλογα με το αντικείμενο επιμόρφωσης.

7.4 Βασική παιδαγωγική κατάρτιση

<i>Επιμορφωτική ανάγκη:</i>	Περιλαμβάνεται η επιμόρφωση σε γενικά θέματα εκπαιδευτικής ψυχολογίας, θεωρίες μάθησης, γενική διδακτική, κτλ..
<i>Χαρακτηριστικά επιμορφούμενων (πληθυσμού - στόχου):</i>	Ενδιαφέρει τους νεοδιόριστους στην Ε.Ε. που δεν έχουν λάβει καμιά παιδαγωγική κατάρτιση.
<i>Αριθμός επιμορφούμενων:</i>	Εξαρτάται από τον αριθμό των νεοδιοριζόμενων χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση
<i>Διάρκεια της επιμόρφωσης:</i>	Σεμινάρια μεγάλης διάρκειας (εξάμηνης , ετήσιας) με πρακτική άσκηση σε πραγματικές τάξεις.

<i>Περιοδικότητα επιμόρφωσης:</i>	Άπαξ.
<i>Προτεραιότητα:</i>	Υψηλή γιατί οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση, πρέπει να επιμορφωθούν το συντομότερο δυνατόν.
<i>Κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης:</i>	<p>Η επιμόρφωση μπορεί να διεξαχθεί:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Στα παιδαγωγικά τμήματα των ΑΕΙ με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα. • Στην ΑΣΠΑΙΤΕ με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα . • Με πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που προσφέρεται από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο ή άλλο ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. • Με μακρόχρονο πρόγραμμα σεμιναριακού τύπου που διοργανώνεται σε περιφερειακό επιμορφωτικό κέντρο με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
<i>Κατάλληλοι επιμορφωτές:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Μέλη ΔΕΠ των παιδαγωγικών τμημάτων των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της ΑΣΠΑΙΤΕ. • Σύμβουλοι και πάρεδροι του Π.Ι. • Σχολικοί σύμβουλοι της Ε.Ε. • Εκπαιδευτικοί της Ε.Ε. με μεταπτυχιακού τίτλου σε θέματα παιδαγωγικής.

7.5 Ειδικά παιδαγωγικά θέματα

<i>Επιμορφωτική ανάγκη:</i>	Περιλαμβάνεται η επιμόρφωση σε παιδαγωγικά θέματα που σχετίζονται με ιδιαίτερες ομάδες μαθητών και τοπικές ιδιομορφίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, καινοτόμα προγράμματα και πρωτοβουλίες, όπως η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, η εργασία σε μικτές τάξεις διαφόρων τύπων, οι μαθησιακές δυσκολίες, ζητήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης, ζητήματα βίας και παραβατικής συμπεριφοράς, αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής, προώθηση της διαθεματικότητας, μαθήματα επιχειρηματικότητας, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική αγωγή, κτλ..
<i>Χαρακτηριστικά επιμορφούμενων (πληθυσμού - στόχου):</i>	Ενδιαφέρει όλους τους εκπαιδευτικούς της ΔΤΕΕ, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.
<i>Αριθμός επιμορφούμενων:</i>	Το σύνολο των εκπαιδευτικών της Ε.Ε.
<i>Διάρκεια της επιμόρφωσης:</i>	Σεμινάρια μικρής διάρκειας και οργανωμένες συναντήσεις – συζητήσεις στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων
<i>Περιοδικότητα επιμόρφωσης:</i>	Ανά ζετία - ζετία περίπου με εξειδικευμένη προσέγγιση εκ περιτροπής σε ομάδες θεματικών περιοχών λ.χ. μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα βίας-παραβατικότητας, πολυπολιτισμικότητα κ.ά. Εξαρτάται ακόμη από τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κάθε σχολική μονάδα ή περιοχή, καθώς και από τις κεντρικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες σε επίπεδο ΥΠΕΠΘ.
<i>Προτεραιότητα:</i>	Υψηλή για τα σχολεία που αντιμετωπίζουν οξυμένα προβλήματα (π.χ. έχουν υψηλά ποσοστά μαθητών μεταναστών ή μαθητών που εγκαταλείπουν τις σπουδές).
<i>Κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης:</i>	<p>Ανάλογα και με το συγκεκριμένο αντικείμενο μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μορφές επιμόρφωσης.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Επιμορφωτικά προγράμματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας με εμπλοκή του συνόλου των εκπαιδευτικών της μονάδας ή μεγάλου μέρους της. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να σχεδιάζονται και να υποστηρίζονται από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή άλλους ερευνητικούς και επιστημονικούς φορείς. • Σεμιναριακού τύπου προγράμματα μικρής διάρκειας που διεξάγονται σε περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα σε συνεργασία και με άλλους

	<p>επιστημονικούς φορείς.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σεμιναριακού τύπου προγράμματα μικρής διάρκειας που διεξάγονται σε πανεπιστήμια ή άλλους ειδικούς επιστημονικούς φορείς. • Προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με συγκεκριμένο στόχο που διεξάγονται με την καθοδήγηση ιδρύματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
<i>Κατάλληλοι επιμορφωτές:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ειδικοί επιστήμονες ανάλογα με το αντικείμενο (π.χ. ψυχολόγοι) • Στελέχη ερευνητικών και επιστημονικών κέντρων που εμπλέκονται στα σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα. • Μέλη ΔΕΠ των παιδαγωγικών τμημάτων των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της ΑΣΠΑΙΤΕ. • Σύμβουλοι και πάρεδροι του Π.Ι. • Σχολικοί σύμβουλοι της Ε.Ε. • Εκπαιδευτικοί της Ε.Ε. με επιμόρφωση ή μεταπτυχιακούς τίτλους σε θέματα σχετικά με τα αντικείμενα της επιμόρφωσης.

7.6 Θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικής πολιτικής

<i>Επιμορφωτική ανάγκη:</i>	Περιλαμβάνεται η ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (θεωρητικά, εργαστηριακά ή βιωματικά) σε αντικείμενα σχετικά με τη Διοίκηση σχολικών μονάδων, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την εθνική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, την οικονομική διαχείριση, τη διαχείριση κοινοτικών προγραμμάτων, τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση και τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς, κτλ..
<i>Χαρακτηριστικά επιμορφούμενων (πληθυσμού - στόχου):</i>	Ενδιαφέρει όλους τους εκπαιδευτικούς της ΔΤΕΕ και ιδιαίτερα αυτούς που είναι στελέχη της εκπαίδευσης ή ενδιαφέρονται να αναλάβουν καθήκοντα στελεχών (Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολείων, Προϊσταμένους Γραφείων και Διευθύνσεων και άλλα διευθυντικά και επιτελικά στελέχη
<i>Αριθμός επιμορφούμενων:</i>	Εξαρτάται από τη φύση των προγραμμάτων, αν ενδιαφέρουν δηλαδή όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς ή μόνον τα διοικητικά στελέχη συγκεκριμένης βαθμίδας.
<i>Διάρκεια της επιμόρφωσης:</i>	Σεμινάρια μικρής και μέσης διάρκειας.
<i>Περιοδικότητα επιμόρφωσης:</i>	Ανά 5 - 7 έτη. Έκτακτη επιμόρφωση στην περίπτωση εισαγωγής δομικών και διοικητικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα.
<i>Προτεραιότητα:</i>	Υψηλή όταν δρομολογούνται μεταρρυθμίσεις και διοικητικές παρεμβάσεις και υπάρχει ανάγκη ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο.
<i>Κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης:</i>	<p>Ανάλογα και με το συγκεκριμένο αντικείμενο επιμόρφωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μορφές:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Επιμορφωτικά σεμινάρια σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. • Προγράμματα μικρής διάρκειας ενημερωτικού κυρίως χαρακτήρα που διεξάγονται σε περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα από ανώτερα στελέχη της Διοίκησης του ΥΠΕΠΘ. • Σεμιναριακού τύπου επιμόρφωση σε εξειδικευμένα δημόσια εκπαιδευτικά κέντρα όπως στα κέντρα του Ινστιτούτου Δημόσιας Διοίκησης. • Σεμινάρια σε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά κέντρα για θέματα μάνατζμεντ ή διαχείρισης κοινοτικών προγραμμάτων. • Προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
<i>Κατάλληλοι επιμορφωτές:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ανώτερα στελέχη του ΥΠΕΠΘ • Μέλη ΔΕΠ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας με ειδίκευση σε θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικής πολιτικής ανάλογα με την ειδικότητα. • Ειδικοί επιστήμονες με μεταπτυχιακές σπουδές στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Με βάση τα στοιχεία των πινάκων οι επικρατέστερες δυνατικές μορφές επιμόρφωσης κατηγοριοποιούνται στις εξής κύριες μορφές:

- 1. Σεμινάριο σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης**
- 2. Σεμινάριο σε περιφερειακό επιμορφωτικό κέντρο**
- 3. Ενδοσχολική επιμόρφωση ή επιμόρφωση σε επιλεγμένη σχολική μονάδα, συνδεδεμένη με το Π.Ε.Κ.**
- 4. Σεμινάριο σε άλλους φορείς (κοινωνικοί εταίροι, ιδιωτικά κέντρα, κτλ..)**
- 5. Πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας**
- 6. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση**

Οι κύριες μορφές επιμόρφωσης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν δυναμικά για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών παρουσιάζονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα διπλής εισόδου (Πίνακας 1):

**Πίνακας 7.1 Συσχέτιση των επιμορφωτικών αναγκών με τις μορφές
επιμόρφωσης**

Επιμορφωτική ανάγκη ► ▼ Μορφή επιμόρφωσης	Πρακτικές επαγγελματικές δεξιότητες	Επιμόρφωση σε επιστημονικά - τεχνικά θέματα	Θέματα διδακτικής των μαθημάτων ειδικότητας	Βασική παιδαγωγική κατάρτιση	Ειδικά παιδαγωγικά θέματα	Θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικής πολιτικής
Σεμινάριο σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	●	●	●	●	●	●
Σεμινάριο σε περιφερειακό επιμορφωτικό κέντρο	●	●	●	●	●	●
Ενδοσχολική επιμόρφωση ή επιμόρφωση σε επιλεγμένη σχολική μονάδα	●	●	●		●	
Σεμινάριο σε άλλους φορείς (κοινωνικοί εταίροι, ιδιωτικά κέντρα, κτλ..)	●	●				●
Πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας	●	●				
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση		●		●	●	●

Τα ενδεικτικά σημεία στα τετράγωνα του Πίνακα 7.1 σημαίνουν ότι η συγκεκριμένη επιμορφωτική ανάγκη εκτιμάται ότι είναι δυνατόν να καλυφθεί - εξ ολοκλήρου ή κατά μεγάλο μέρος της - από την αντίστοιχη μορφή επιμόρφωσης. Τα κενά τετράγωνα σημαίνουν ότι η συγκεκριμένη επιμορφωτική ανάγκη εκτιμάται πως δεν μπορεί να καλυφθεί ικανοποιητικά από την αντίστοιχη μορφή επιμόρφωσης.

8. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΛΗΦΘΟΥΝ ΥΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Από την ανάλυση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων και τη συνοπτική παρουσίαση των επιμορφωτικών μορφών που δύνανται να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Ε.Ε., προκύπτει ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι παροχής της επιμόρφωσης και θεσμοθέτησης των αντίστοιχων οργανωτικών σχημάτων που θα την υποστηρίζουν. Το ζητούμενο είναι να επιλεγεί το κατάλληλο οργανωτικό σχήμα με βάση κριτήρια και παραμέτρους που απορρέουν από την υπάρχουσα διεθνή και ελληνική εμπειρία και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής πραγματικότητας σε επίπεδο κοινωνικής συγκρότησης, θεσμών, ανθρώπινου δυναμικού και διαθέσιμων μέσων.

Τέτοιοι παράγοντες είναι:

8.1 Η πρακτική - εργαστηριακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ε.Ε.

Όπως προκύπτει και από την ανάλυση των ερωτηματολογίων οι εκπαιδευτικοί της Ε.Ε. έχουν διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες επιμόρφωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των γενικών μαθημάτων. Το περιεχόμενο των επαγγελματικών μαθημάτων υπόκειται σε μεγάλες μεταβολές και μεταβάλλεται με γρήγορους ρυθμούς σε σχέση με το περιεχόμενο των γενικών μαθημάτων, λόγω των αλλαγών στην οργάνωση της εργασίας, της εισαγωγής νέων τεχνολογιών στην παραγωγή και στον τομέα των υπηρεσιών και των συνακόλουθων αλλαγών στο περίγραμμα των επαγγελματικών ειδικοτήτων και τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Κατά συνέπεια μεγάλο μέρος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ε.Ε. καλύπτει ανάγκες κατάρτισης στα νέα τεχνικά και επιστημονικά αντικείμενα καθώς και ανάγκες ενημέρωσης για τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες των σημερινών εργαζομένων.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα εργαστηριακής εκπαίδευσης ή/και σε θέματα που σχετίζονται με αυθεντικές επαγγελματικές δραστηριότητες, δεδομένου ότι όλα σχεδόν τα μαθήματα ειδικότητας περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε πρακτικές δεξιότητες. Πρέπει επομένως να δημιουργηθούν δομές και να θεσπιστούν διαδικασίες που θα εξασφαλίζουν πρωτίστως ότι η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα έχει ως σημείο αναφοράς τον εργαστηριακό

εξοπλισμό των σχολικών μονάδων και τη διδακτική των εργαστηριακών ασκήσεων που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα των διαφόρων ειδικοτήτων.

Στις περισσότερες περιπτώσεις ο εξοπλισμός αυτός δεν είναι εύκολο να εξευρεθεί από άλλους φορείς (εκπαιδευτικά ιδρύματα, ιδιωτικά εκπαιδευτικά κέντρα, επιχειρήσεις, κτλ.), γιατί πρόκειται για ειδικές εκπαιδευτικές διατάξεις προσαρμοσμένες στις συγκεκριμένες ανάγκες των σχολείων της Ε.Ε. (π.χ. τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν διαφορετικό εξοπλισμό, λόγω διαφορετικού επιπέδου σπουδών, ενώ οι φορείς της παραγωγής διαθέτουν τον κανονικό επαγγελματικό εξοπλισμό).

Η λύση στο πρόβλημα της εξασφάλισης κατάλληλου εργαστηριακού εξοπλισμού για τις ανάγκες σημαντικού μέρους της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ε.Ε. μπορεί να δοθεί με δύο τρόπους: Ο πρώτος είναι η δημιουργία ειδικών εργαστηριακών κέντρων επιμόρφωσης σε επιλεγμένες πόλεις της περιφέρειας (ώστε να περιορίζονται οι μετακινήσεις). Ο δεύτερος είναι να χρησιμοποιηθεί ο υπάρχων εργαστηριακός εξοπλισμός στα Σ.Ε.Κ., ο οποίος χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση των μαθητών. Η δεύτερη λύση έχει μικρότερο κόστος καθώς συνεπάγεται μικρότερες πρόσθετες δαπάνες για αίθουσες και εξοπλισμό.

Η πρακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά στις εγκαταστάσεις επιλεγμένων Σ.Ε.Κ. αν εξασφαλιστούν οι σχετικές προϋποθέσεις:

- 1) Να υπάρχει πληρότητα και διαθεσιμότητα υλικοτεχνικής υποδομής (εργαστηριακού εξοπλισμού, χώρων, διοικητικής στήριξης κ.ά.)
- 2) Να υπάρχουν διαθέσιμοι κατάλληλοι επιμορφωτές (π.χ. έμπειροι εκπαιδευτικοί με μειωμένο ωράριο διδασκαλίας στους μαθητές)

Οι προϋποθέσεις αυτές είναι εύκολο να εξασφαλιστούν σε αρκετά Σ.Ε.Κ., ώστε να δημιουργηθεί ένα δίκτυο επιμορφωτικών κέντρων που να καλύπτει γεωγραφικά όλη τη χώρα.

Εννοείται ότι - παράλληλα με τα επιλεγμένα Σ.Ε.Κ. - επιμόρφωση πάνω σε θέματα πρακτικής επαγγελματικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιείται με δραστηριότητες ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε κάθε σχολικό εργαστήριο, καθώς και με σεμινάρια σε άλλα εκπαιδευτικά κέντρα, εκτός των σχολείων, είτε με πρακτική άσκηση σε πραγματικούς χώρους εργασίας, με επιμορφωτές που δεν θα προέρχονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων.

8.2 Οι κατευθύνσεις της Ε.Ε. στον τομέα της εκπαίδευσης

Η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (βλέπε ενότητα 2.1). Παρέχει συμβουλές και κατευθύνσεις

στα κράτη – μέλη της για τη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μέσω της χρηματοδότησης κοινοτικών προγραμμάτων προωθεί την εισαγωγή στην εκπαίδευση διαφόρων καινοτομιών, όπως είναι η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η έμφαση στην καλλιέργεια των βασικών ή γενικών ικανοτήτων (generic skills) που θεωρούνται σήμερα ως απαραίτητο προαπαιτούμενο για τη δια βίου μάθηση και γενικότερα για την επιτυχία του ατόμου στην επαγγελματική του ζωή, η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, η μέριμνα για εκπαίδευση των κοινωνικών ομάδων που κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό, η δρομολόγηση και μέσω της εκπαίδευσης προγραμμάτων για την προώθηση της ισότητας των δύο φύλων, κ. ά.

Όλες αυτές οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες απαιτούν τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς που θα τις φέρουν εις πέρας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναθεωρήσουν παλιές αντιλήψεις και στερεότυπα και να υιοθετήσουν νέες αξίες, στάσεις και πρακτικές. Κατά συνέπεια τα επιμορφωτικά προγράμματα που θα καλύψουν αυτές τις ανάγκες πρέπει να έχουν ένταση, διάρκεια και συνέχεια. Στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης επομένως πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι ποσοτικές και ποιοτικές απαιτήσεις των κοινοτικών αυτών επιμορφωτικών πρωτοβουλιών, δεδομένου ότι μεγάλο μέρος της επιμόρφωσης θα είναι αφιερωμένο σε αυτές.

8.3 Οι διαδικασίες διαχείρισης των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θεσπίσει συγκεκριμένες διαδικασίες και οργανωτικά σχήματα για τον προγραμματισμό, την παρακολούθηση, την οικονομική διαχείριση και την αξιολόγηση των κοινοτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στις χώρες μέλη, πολλά από τα οποία περιλαμβάνουν επιμορφωτικές δραστηριότητες για το εκπαιδευτικό προσωπικό των κρατών – μελών. Οι διαδικασίες αυτές έχουν σκοπό να εξασφαλίσουν ότι οι δράσεις των προγραμμάτων θα είναι σύμφωνες με τις σχετικές κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Πολιτικής, ότι θα τηρούνται οι αρχές της επικουρικότητας, της διαφάνειας, του ανταγωνισμού, ότι τα κοινοτικά κονδύλια θα κατευθύνονται μόνον σε όσες δαπάνες χαρακτηρίζονται ως επιλέξιμες για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, κτλ..

Στο πλαίσιο αυτό τα κράτη – μέλη που είναι αποδέκτες των ευρωπαϊκών ενισχύσεων, έχουν δημιουργήσει υπηρεσίες και μηχανισμούς για την απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων. Στο ΥΠΕΠΘ λειτουργεί ειδική Διαχειριστική Αρχή η οποία είναι αρμόδια για το γενικό συντονισμό, την κατανομή των δαπανών και την επιλογή των τελικών δικαιούχων που θα διαχειριστούν τις επί μέρους δράσεις, την απόδοση λογαριασμού στα όργανα της κοινότητας, κτλ., στο πλαίσιο του επιχειρησιακού σχεδίου του Υπουργείου Παιδείας - ΕΣΠΑ και των Περιφερειακών Προγραμμάτων. Δεδομένου ότι το σύνολο σχεδόν των επιμορφωτικών δράσεων - τουλάχιστον στο άμεσο μέλλον - θα εξακολουθήσει να χρηματοδοτείται από την Ε.Ε., το οργανωτικό σχήμα που θα επιλεγεί για την υποστήριξη

της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ε.Ε. θα πρέπει να λάβει υπόψη του τη διάρθρωση των υπηρεσιών σε ανώτερο επίπεδο και τις σχετικές διαδικασίες. Κατά συνέπεια θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες οργανωτικές δομές και το εξειδικευμένο προσωπικό για τη διεκπεραίωση όλων των σχετικών εργασιών.

8.4 Η δομή και τα χαρακτηριστικά λειτουργίας της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης

Η ελληνική Δημόσια Διοίκηση χαρακτηρίζεται από την ιεραρχική δομή της και το συγκεντρωτικό πλαίσιο λειτουργίας της. Τα χαρακτηριστικά αυτά αντανακλώνται και στη δομή και λειτουργία των εκπαιδευτικών αρχών σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας και οι αποκεντρωμένες υπηρεσίες (Νομαρχιακές Διευθύνσεις και Γραφεία Εκπαίδευσης, Σχολικές μονάδες) έχουν ως κύρια αποστολή την υλοποίηση αυτών των αποφάσεων. Στην διαμόρφωση και εκτέλεση των επιμορφωτικών δράσεων που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών το Υπουργείο Παιδείας υποστηρίζεται και από δύο ακόμη φορείς: τον Ο.Ε.Π.ΕΚ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σε περιφερειακό επίπεδο λειτουργούν τα περιφερειακά Επιμορφωτικά κέντρα, τα οποία όπως έχει επισημανθεί (βλέπε ενότητα 3.4) αναλαμβάνουν την εκτέλεση επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν σχεδιασθεί και αποφασισθεί σε ανώτερο επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας ή άλλους εποπτευόμενους από το Υπουργείο φορείς.

Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει πλεονεκτήματα στην περίπτωση επιμορφωτικών δράσεων που στοχεύουν στην ενημέρωση – εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα εφαρμογής εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και προώθησης μεταρρυθμίσεων που αφορούν συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. αλλαγές στη δομή των σχολείων και στα προγράμματα σπουδών) καθώς και στην εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης. Όπως έχει παρατηρηθεί όμως από πολλούς ερευνητές και τις ενώσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζει προβλήματα στο κατά πόσον η παρεχόμενη επιμόρφωση ανταποκρίνεται τελικά στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι μηχανισμοί πληροφόρησης και ανατροφοδότησης των κεντρικών φορέων σχετικά με την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών δράσεων. Επίσης η συγκεκριμένη συγκεντρωτική - γραφειοκρατική δομή ενδέχεται να είναι απαγορευτική για την εφαρμογή οργανωτικών σχημάτων και διαδικασιών επιμόρφωσης που εφαρμόζονται με επιτυχία σε άλλες χώρες, οι οποίες έχουν άλλη παράδοση και πρακτική σε θέματα διοίκησης, αποκέντρωσης και εφαρμογής συμμετοχικών διαδικασιών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στο επίπεδο της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα, οι δυνατότητες αυτονόμησης, όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων και την οικονομική διαχείριση είναι πολύ περιορισμένες, με βάση το

υφιστάμενο νομικό καθεστώς και την εμπειρία και τις ικανότητες του διαθέσιμου προσωπικού των μονάδων, γεγονός που περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες διεξαγωγής ενδοσχολικών προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Στο οργανωτικό σχήμα που θα επιλεγεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ε.Ε. θα πρέπει επομένως να ληφθεί υπόψη η δομή και η λειτουργία των εκπαιδευτικών αρχών σε όλα τα επίπεδα, ώστε η συνεργασία μεταξύ των οργανωτών της επιμόρφωσης και των υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ να είναι απρόσκοπτη. Παράλληλα θα πρέπει να γίνουν ήπιες παρεμβάσεις στους υπάρχοντες φορείς (κυρίως στον Ο.ΕΠ.ΕΚ και στα Π.Ε.Κ.) και να αναπτυχθούν συμπληρωματικές δομές και λειτουργίες, αποκεντρωτικού και συμμετοχικού χαρακτήρα, που θα επιτρέπουν την αμφίδρομη ροή της πληροφόρησης από την κεντρική διοίκηση μέχρι τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διασφαλίζεται η προσαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των επιμορφούμενων.

8.5 Τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού

Τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της χώρας (νησιωτικές και απομονωμένες ορεινές περιοχές, δύσκολες μετακινήσεις), ιστορικοί λόγοι (πληθυσμιακή συρρίκνωση της υπαίθρου), αλλά και η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στη χώρα μας (επιλογή διατήρησης ή ίδρυσης πολλών μικρών σχολικών μονάδων, αντί της δημιουργίας μεγάλων σχολικών συγκροτημάτων) έχει ως συνέπεια να υπάρχουν πολλές σχολικές μονάδες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης οι οποίες είναι κατανεμημένες σε όλη τη χώρα, με σχετικά μικρό αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό εκτός του ότι είναι αποτρεπτικό για την εφαρμογή μορφών επιμόρφωσης, όπως η παρακολούθηση σεμιναρίων, παράλληλα με τη διδασκαλία στο σχολείο (εξ αιτίας των απαγορευτικών αποστάσεων), ή, η ενδοσχολική επιμόρφωση (γιατί σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει η απαιτούμενη κρίσιμη μάζα των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα στο σχολείο), πολλαπλασιάζει το κόστος της επιμόρφωσης λόγω των δαπανών μετάβασης των επιμορφούμενων στον τόπο της επιμόρφωσης ή/και λόγω της ανάγκης πρόσληψης αναπληρωτών.

Η πληθώρα διαφορετικών επιστημονικών / τεχνικών ειδικοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Ε.Ε. είναι ο σημαντικότερος λόγος που πολλαπλασιάζει το κόστος τις επιμόρφωσης αλλά και τις διοικητικές – διαχειριστικές διαδικασίες που απαιτούνται για την υποστήριξη των επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς της Ε.Ε. Πράγματι ο αριθμός των διαφορετικών μαθημάτων στα σχολεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης απαιτεί το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν μικρές ομάδες επιμορφούμενων, οι οποίοι είναι κατανεμημένοι σε πολλές σχολικές μονάδες ανά τη χώρα. Επί πλέον, η ύπαρξη εκπαιδευτικών πολλών ταχυτήτων μέσα στην ίδια ειδικότητα

ως προς το επιστημονικό επίπεδο (απόφοιτοι ΑΕΙ, ΤΕΙ, Σχολών εργοδηγών), την επαγγελματική εμπειρία στην ειδικότητα, την παιδαγωγική κατάρτιση, αυξάνει την πολυπλοκότητα και την ποικιλομορφία στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων.

Ορισμένοι επαγγελματικοί τομείς λειτουργούν σε ελάχιστα σχολεία ανά την επικράτεια και οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν αυτούς τους τομείς είναι πολύ λίγοι. Σε σχέση με τη Γενική Εκπαίδευση όπου οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών είναι πολυπληθείς και ισόρροπα κατανεμημένες ανά την επικράτεια, η Επαγγελματική Εκπαίδευση απαιτεί να σχεδιαστούν πολύ περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα, με διαφορετικό περιεχόμενο, που να καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων. Πολλαπλασιάζονται ακόμη οι ανάγκες μετακίνησης στις περιπτώσεις όπου χρειάζονται να δημιουργηθούν ομοιογενή τμήματα επιμορφούμενων για να επιμορφωθούν σε εξειδικευμένα τεχνικά / επιστημονικά θέματα ή θέματα διδακτικής επαγγελματικών μαθημάτων, που αφορούν συγκεκριμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών. Ο αριθμός των κατάλληλων επιμορφωτών είναι επίσης πολύ μικρός και δεν είναι διαθέσιμοι παρά σε λίγες περιοχές. Ενώ, π.χ. για την επιμόρφωση των δασκάλων ή των φιλολόγων σε παιδαγωγικά ζητήματα είναι διαθέσιμοι πολλοί επιμορφωτές σε όλες σχεδόν τις περιοχές της χώρας (μέλη ΔΕΠ των Παιδαγωγικών τμημάτων των ΑΕΙ, σχολικοί σύμβουλοι, κ. ά.), για την επιμόρφωση σχετικά με την εκμάθηση νέων τεχνικών και μεθόδων στην εργαστηριακή εκπαίδευση μιας συγκεκριμένης ειδικότητας της Ε.Ε., οι εκπαιδευτές είναι συνήθως διαθέσιμοι μόνον στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας.

Συμπερασματικά οι προαναφερθέντες παράγοντες συνηγορούν στο ότι η οργανωτική δομή που θα επιλεγεί για τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ε.Ε. θα αναλάβει πολύ μεγαλύτερο φόρτο εργασιών για την εκπόνηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, την εξεύρεση των επιμορφωτών ή των επιμορφωτικών σχημάτων που θα τα υλοποιήσουν, το συντονισμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, την οργάνωση των μετακινήσεων επιμορφούμενων και επιμορφωτών, κτλ., σε σχέση με την αντίστοιχη δομή που απευθύνεται σε ίσο αριθμό εκπαιδευτικών της Γενικής εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς της Ε.Ε. απαιτεί ακόμη, το οργανωτικό πλαίσιο που θα επιλεγεί, να είναι στελεχωμένο με πολλαπλάσιο επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων, συγκρινόμενο με το αντίστοιχο υποστηρικτικό προσωπικό για την επιμόρφωση των καθηγητών της Γενικής Εκπαίδευσης. Προφανώς και το κόστος της επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της Ε.Ε. είναι μεγαλύτερο.

8.6 Ο ρόλος των φορέων επιμόρφωσης

Το σχήμα που θα επιλεγεί για τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της Ε.Ε. πρέπει να προβλέπει θεσμικές ρυθμίσεις και διαδικασίες με βάση τις οποίες οι υπάρχοντες δυνητικοί φορείς παροχής επιμόρφωσης θα συνεργάζονται με τα όργανα του

ΥΠ.Ε.Π.Θ. που θα σχεδιάζουν και θα συντονίζουν την επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σήμερα το έργο αυτό το έχουν αναλάβει **οι κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ο Ο.ΕΠ.ΕΚ., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** και τα **Π.Ε.Κ.** τα οποία έχουν κυρίως εκτελεστικό και διεκπεραιωτικό ρόλο. Εκτός από τους φορείς αυτούς που διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην επιμόρφωση, εμπλοκή στην επιμόρφωση (μέσω αναθέσεων από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.) είχαν κατά το παρελθόν οι εξής φορείς, οι οποίοι αναμένεται να έχουν και στο μέλλον σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ε.Ε.:

- **Τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.** Υπάρχουν δύο πεδία δραστηριότητας:
 - ο Επιμόρφωση σε θέματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης, όπου συμμετέχουν συνήθως τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων και η ΑΣΠΑΙΤΕ.
 - ο Επιμόρφωση σε τεχνικά-επαγγελματικά θέματα για κάθε επαγγελματική ειδικότητα, όπου μπορούν να δραστηριοποιηθούν κυρίως οι Πολυτεχνικές Σχολές, οι Σχολές Οικονομικών, οι Σχολές Πληροφορικής και διάφορα τμήματα των ΤΕΙ, παρέχοντας προγράμματα θεωρητικού, αλλά και πρακτικού χαρακτήρα στα σύγχρονα εργαστήρια που διαθέτουν.
- **Το ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο),** το οποίο μπορεί να αναλάβει σημαντικό μέρος της επιμόρφωσης σε παιδαγωγικά θέματα, καθώς στο ΕΑΠ λειτουργούν σήμερα Τμήματα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου στο επιστημονικό πεδίο «*Σπουδές στην Εκπαίδευση*» και «*Εκπαίδευση Ενηλίκων*». Οι δυνατότητες όμως που υπάρχουν για την παροχή επιμόρφωσης και σε επιστημονικά – τεχνικά θέματα ανά ειδικότητα, είναι περιορισμένες, καθώς το ΕΑΠ δεν διαθέτει τους εργαστηριακούς χώρους, που απαιτούνται για τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα.
- **Επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών.** Επιστημονικοί και συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών, όπως η Ο.Λ.Μ.Ε. (μέσω του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ), η Ένωση Ελλήνων Φυσικών, η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, κ.ά., έχουν αναλάβει κατά καιρούς τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς.
- **Επαγγελματικοί φορείς.** Πολλές επαγγελματικές ενώσεις όπως ο ΣΕΒ, η ΓΣΕΕ, η ΓΣΒΕΕ, το Τεχνικό Επιμελητήριο, το Γεωτεχνικό Επιμελητήριο, Ενώσεις επιστημόνων Πληροφορικής, οι Ομοσπονδίες των Ηλεκτρολόγων, των Υδραυλικών, των Επισκευαστών Αυτοκινήτων, Εργατικά Κέντρα, Εμπορικά και Βιοτεχνικά Επιμελητήρια κ. ά., διαθέτουν Εκπαιδευτικά Κέντρα ή διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για την επιμόρφωση των μελών τους, σχετικά με τις επαγγελματικές και

τεχνολογικές εξελίξεις. Θα μπορούσαν επομένως να χρησιμοποιηθούν και για αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ε.Ε.

- **Επιχειρήσεις.** Πολλές επιχειρήσεις του Δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (π.χ., οι Τράπεζες, η ΔΕΗ, η SIEMENS, η Ολυμπιακή, Ασφαλιστικοί οργανισμοί, κ. ά.) διοργανώνουν σε ιδιότητα εκπαιδευτικά κέντρα ή ενοικιαζόμενους χώρους σεμινάρια επαγγελματικής ενημέρωσης για το προσωπικό τους ή για τους συνεργάτες τους. Οι επιχειρήσεις θα μπορούσαν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε αυτές προκειμένου να αποκτήσουν επαγγελματική εμπειρία, καθώς και ως προορισμοί εκπαιδευτικών επισκέψεων.
- **Ιδιωτικά εκπαιδευτικά κέντρα.** Πολλά Κ.Ε.Κ. που λειτουργούν σε όλες τις περιοχές της χώρας και προσφέρουν προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ανέργους και εργαζόμενους σε διάφορα επιστημονικά πεδία, μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ε.Ε., κυρίως σε θέματα που έχουν σχέση με εφαρμογές της Πληροφορικής και νέες τεχνολογίες.
- **Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).** Είναι ο φορέας που διοργανώνει την επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων μέσω του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) που λειτουργεί στην Αθήνα και σε πόλεις της περιφέρειας. Μπορεί να αναλάβει επιμορφωτικές δραστηριότητες κυρίως σε θέματα επιμόρφωσης στελεχών της Εκπαίδευσης, σε θέματα πληροφορικής, e-learning, κ. ά.

9. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΘΕΣΜΟΥ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ / ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

9.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη η ομάδα μας επιχείρησε να προσεγγίσει και να αναλύσει την ελληνική και διεθνή πραγματικότητα και τα στοιχεία τα οποία συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Αξιοποιώντας ταυτόχρονα την μακρόχρονη εμπειρία των μελών της στο αντικείμενο της επιμόρφωσης, από διάφορες θέσεις στο χώρο της Ε.Ε., προσπάθησε να διαμορφώσει προτάσεις για το οργανωτικό σχήμα που θα υποστηρίζει αποτελεσματικά τις επιμορφωτικές διαδικασίες. Από τα στοιχεία της μελέτης που παρουσιάστηκαν στις επιμέρους ενότητες η ομάδα κατέληξε στην υιοθέτηση ορισμένων βασικών αρχών που πρέπει να ικανοποιεί αυτό το σχήμα. Οι **αρχές** αυτές είναι οι εξής:

1. Το οργανωτικό πλαίσιο που θα επιλεγεί πρέπει να εξασφαλίζει **ότι οι επιμορφωτικές δράσεις αντιστοιχούν στις πραγματικές ανάγκες των επιμορφούμενων**. Θα πρέπει δηλαδή να προβλέπει αποτελεσματικούς και έγκυρους μηχανισμούς πληροφόρησης και ανατροφοδότησης μεταξύ των σχεδιαστών των προγραμμάτων και των επιμορφούμενων. (Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών βασικό στοιχείο από το οποίο εξαρτάται η επιτυχία της επιμόρφωσης, είναι το περιεχόμενο του προγράμματος).
2. **Αξιοποίηση των μέχρι σήμερα υφιστάμενων λειτουργικών δομών** και ένταξή τους στο προτεινόμενο επιμορφωτικό σχήμα. Με αυτό τον τρόπο θα αξιοποιηθεί η υπάρχουσα εμπειρία και θα αποφευχθούν επικαλύψεις αρμοδιοτήτων και γραφειοκρατικές επιβαρύνσεις.
3. **Εξασφάλιση της συνέχειας των επιμορφωτικών δράσεων**. Ένα σχετικό μέτρο προς αυτή την κατεύθυνση είναι η στελέχωση του επιμορφωτικού θεσμού με επαρκές μόνιμο προσωπικό και όχι με άτομα που θα αποσπώνται περιστασιακά στις θέσεις αυτές.
4. **Ελαχιστοποίηση του κόστους της επιμόρφωσης**. Μέτρα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η διεξαγωγή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στην περιφέρεια, ώστε να μειώνονται οι μετακινήσεις, η χρησιμοποίηση των αιθουσών και του υφιστάμενου εξοπλισμού των σχολικών μονάδων, η αξιοποίηση μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κ. ά.

5. **Καθιέρωση διαφανών και αξιόπιστων διαδικασιών επιλογής** των επιμορφωτών ή των επιμορφωτικών σχημάτων που θα αναλάβουν την επιμόρφωση. (Το πιο αρνητικό στοιχείο που οδηγεί σε αποτυχία ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, είναι η ακαταλληλότητα των εκπαιδευτών).
6. **Ευελιξία στην επιλογή των μορφών της επιμόρφωσης**, των εκπαιδευτικών μεθόδων και των φορέων που θα επιλέγονται κάθε φορά, ώστε να επιτυγχάνεται το καλύτερο αποτέλεσμα ανάλογα με το αντικείμενο και τις ανάγκες της ομάδας - στόχου των εκπαιδευτικών, που απευθύνεται το επιμορφωτικό πρόγραμμα.
7. **Καθιέρωση αξιόπιστων και έγκυρων μηχανισμών πιστοποίησης και αξιολόγησης** των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
8. **Μεγιστοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών** στο σχεδιασμό και την εκτέλεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου τα προγράμματα να είναι ελκυστικά και σύμφωνα με τις προσδοκίες τους. Μέτρα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η διεξαγωγή ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η θέσπιση συμμετοχικών διαδικασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η αξιοποίηση των έμπειρων εκπαιδευτικών ως επιμορφωτών, κ. ά.
9. **Καθορισμός της προτεραιότητας** των επιμορφωτικών αντικειμένων - και των ομάδων των εκπαιδευτικών που πρέπει να επιμορφωθούν κατά προτεραιότητα - με βάση αντικειμενικά κριτήρια. (Π.χ. στη σημερινή κατάσταση προέχει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στη χρήση του νεο-παραληφθέντος εργαστηριακού εξοπλισμού, προκειμένου αυτός να μην απαξιωθεί).

Οι προτάσεις μας για την οργάνωση του θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, περιλαμβάνουν ρυθμιστικές παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα:

- Σε **κεντρικό επίπεδο**, όπου προτείνεται η προσθήκη στον Ο.Ε.Π.ΕΚ. ειδικής διοικητικής δομής, επιτελικού χαρακτήρα, για τον προγραμματισμό, το συντονισμό και την παρακολούθηση των ενεργειών επιμόρφωσης.
- Σε **περιφερειακό επίπεδο**, όπου προτείνονται ρυθμιστικές παρεμβάσεις στη δομή και λειτουργία των Π.Ε.Κ., με σκοπό την υποστήριξη των επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς της Ε.Ε.
- Σε **επίπεδο σχολικών μονάδων**, όπου προτείνονται παρεμβάσεις σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες και Σ.Ε.Κ. ανά περιφέρεια, με σκοπό τη διευκόλυνση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης που πραγματοποιείται με χρήση του εργαστηριακού εξοπλισμού των σχολείων.

9.2 Θεσμικές παρεμβάσεις σε κεντρικό επίπεδο

Η οργάνωση του θεσμού υποχρεωτικής / προαιρετικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης απαιτεί την ανασυγκρότηση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. ώστε να λειτουργήσει ως κεντρικό επιτελικό όργανο με κλάδους ανά περιφέρεια (στα Π.Ε.Κ.), που θα παίζουν το ρόλο του συντονιστικού οργάνου σε σχέση με τις τοπικές ανάγκες και τους φορείς επιμόρφωσης. Ρόλος του Κεντρικού Ο.ΕΠ.ΕΚ. είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εξασφάλιση πόρων, η λήψη μέτρων για την απόδοση του συνολικού δικτύου επιμόρφωσης και για την ανταπόκρισή του στις προδιαγραφές ποιότητας και στα ευρωπαϊκά επαγγελματικά πρότυπα.

Για το σκοπό αυτό προτείνεται η προσθήκη στον Ο.ΕΠ.ΕΚ. ειδικής **Διεύθυνσης** και ειδικής **Επιστημονικής Επιτροπής** για την **Επαγγελματική Εκπαίδευση**.

Επιστημονική Επιτροπή για την Επαγγελματική Εκπαίδευση

Στον Ο.ΕΠ.ΕΚ. συγκροτείται μια Επιστημονική Επιτροπή, έργο της οποίας είναι να εισηγείται στο Διοικητικό Συμβούλιο του Ο.ΕΠ.ΕΚ. θέματα που σχετίζονται με την Επαγγελματική Εκπαίδευση (Ε.Ε.), όπως ο προγραμματισμός του επιμορφωτικού έργου για την Ε.Ε., η επιλογή επιμορφωτικών φορέων κ.λπ. Επίσης, εισηγείται την έγκριση των προδιαγραφών, του περιεχομένου και της μεθοδολογίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, των διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησής τους, του εκπαιδευτικού υλικού που χορηγείται στους επιμορφούμενους κ.ά.

Η Επιτροπή προτείνεται να είναι 5μελής και να αποτελείται από τα εξής μέλη:

- Ένα μέλος Δ.Ε.Π. Α.Ε.Ι. ή Ε.Π. Τ.Ε.Ι ή επιστήμονας κύρους από το χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ως Πρόεδρος,
- Ένας (1) Σύμβουλος ή Πάρεδρος του τμήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Π.Ι.
- Δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι Επαγγελματικών ειδικοτήτων
- Ο Τμηματάρχης του Τμήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Δ/σης Σπουδών του ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Η Διεύθυνση η αρμόδια για θέματα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θα περιλαμβάνει τις εξής λειτουργικές μονάδες – τμήματα:

A. ΤΜΗΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ.

Το Τμήμα αυτό συνεργάζεται με τα Π.Ε.Κ., τις υπηρεσίες του Υπουργείου που ασχολούνται με θέματα σπουδών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), καθώς και με υπηρεσίες άλλων Υπουργείων, όπως το Παρατηρητήριο Απασχόλησης και Τεχνολογικών Αλλαγών του Υπουργείου Εργασίας. Έργο του είναι η διεξαγωγή ερευνών για την καταγραφή των αναγκών επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για το σκοπό αυτό:

- Συντάσσει - σε τακτικά χρονικά διαστήματα (π.χ. ανά έτος) - σχετικά ερωτηματολόγια, τα οποία αποστέλλει στις σχολικές μονάδες της επαγγελματικής εκπαίδευσης για να συμπληρωθούν από τους εκπαιδευτικούς και τα διευθυντικά στελέχη, συλλέγει τα ερωτηματολόγια και επεξεργάζεται τις απαντήσεις με τη βοήθεια του προσωπικού των Π.Ε.Κ.. Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών, διαμορφώνει εισηγήσεις προς τη Διοίκηση σχετικά με τη θεματολογία, τη μεθοδολογία και τις προτεραιότητες της απαιτούμενης επιμόρφωσης.
- Εναλλακτικά ή συμπληρωματικά, εισηγείται στη Διοίκηση του Ο.Ε.Π.ΕΚ. την ανάθεση σχετικών ερευνών και μελετών σε άλλους φορείς (ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ερευνητικά κέντρα, ιδιωτικά γραφεία μελετών) και συντάσσει τις προδιαγραφές και τις προκηρύξεις των σχετικών διαγωνισμών.
- Αποδελτιώνει και ομαδοποιεί τις σχετικές προτάσεις επιμόρφωσης, που συντάσσουν και στέλνουν τα Π.Ε.Κ. προς τον Ο.Ε.Π.ΕΚ.

Το Τμήμα στελεχώνεται με διοικητικό και επιστημονικό προσωπικό με σπουδές και εμπειρία στην εκπαιδευτική έρευνα.

B. ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Είναι το σπουδαιότερο Τμήμα της Διεύθυνσης, τόσο από την άποψη του όγκου των ανατιθέμενων εργασιών, όσο και από την άποψη του αριθμού των υπαλλήλων. Έργο του είναι ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που πραγματοποιεί ο Ο.Ε.Π.ΕΚ. για τους εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό:

- Συγκεντρώνει στοιχεία για τις δυνατότητες επιμόρφωσης που προσφέρονται από διάφορους φορείς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα και καταγράφει τις υφιστάμενες υποδομές και τους δυνητικούς εκπαιδευτές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ανά θεματικό πεδίο και αντικείμενο.
- Εκπονεί επιμορφωτικά προγράμματα διάφορων μορφών, που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών της Ε.Ε., συντάσσοντας τα σχετικά τεχνικά δελτία και τα λοιπά υποστηρικτικά έγγραφα σύμφωνα με τις προδιαγραφές των κοινοτικών κανονισμών και τις απαιτήσεις της Εθνικής Διαχειριστικής Αρχής.

- Παράγει ή προμηθεύεται υποστηρικτικό υλικό σε έντυπη ή / και ηλεκτρονική μορφή για την υποστήριξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η παραγωγή του υλικού μπορεί να έχει ως αφετηρία την υλοποίηση των εκάστοτε επιμορφωτικών προγραμμάτων (λ.χ. από εισηγήσεις επιμορφωτών) ή να ανατίθεται σε ενδιαφερόμενους, ή ακόμη να αποτελεί αντικείμενο προμήθειας από την αγορά.
- Διερευνά τις δυνατότητες και εισηγείται προς τη Διοίκηση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. την ανάθεση εκπόνησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σε άλλους φορείς (ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, φορείς της παραγωγής, κτλ..) και συντάσσει τις προδιαγραφές και τα έγγραφα των σχετικών διαγωνισμών.
- Συντονίζει τις επιμορφωτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα Π.Ε.Κ., φροντίζοντας για τον χρονικό προγραμματισμό των επιμορφωτικών δράσεων, και παρέχοντάς τους την αναγκαία υποστήριξη για την υλοποίηση των προγραμμάτων.
- Ενημερώνεται για τις εξελίξεις στο πεδίο της επιμόρφωσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνώς και συνεργάζεται με τους αντίστοιχους φορείς επιμόρφωσης άλλων χωρών και τους αρμόδιους διακρατικούς οργανισμούς.
- Διατηρεί βιβλιοθήκη σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή σχετικά με μελέτες και επιμορφωτικά προγράμματα από τον ελληνικό και διεθνή χώρο. Δημιουργεί σταδιακά αρχείο με τεχνικές προδιαγραφές για κάθε τύπου επιμορφωτικό πρόγραμμα.
- Συντηρεί ιστοσελίδα με ενημερωτικό υλικό σχετικά με την επιμόρφωση (ανακοινώσεις, νέα, παραδείγματα καλών πρακτικών, κτλ..), για την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και των συνεργαζόμενων φορέων.

Το Τμήμα στελεχώνεται με επιστημονικό προσωπικό από εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με αυξημένα προσόντα (μεγάλη διδακτική εμπειρία, μεταπτυχιακές σπουδές), έτσι ώστε να υπάρχουν τουλάχιστον 2 άτομα για κάθε έναν από τους 10 κύριους επαγγελματικούς τομείς της Ε.Ε. (Μηχανολογικό, Ηλεκτρολογικό, Ηλεκτρονικό, Δομικό, Οχημάτων, Υγείας και Πρόνοιας, Πληροφορικής, Οικονομίας και Διοίκησης, Γεωτεχνικό, Εφαρμοσμένων Τεχνών), καθώς και με επαρκές διοικητικό προσωπικό. Για την προσέλκυση του κατάλληλου επιστημονικού δυναμικού χρειάζεται να θεσπιστούν οικονομικά κίνητρα.

Γ. ΤΜΗΜΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΥΣΠΡΟΣΙΤΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ

Το τμήμα έχει ως αρμοδιότητα την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό συνεργάζεται με

εξειδικευμένους φορείς όπως το Ε.Α.Π., καθώς και με άλλους φορείς από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Προωθεί διάφορα πιλοτικά προγράμματα στο πεδίο αυτό, τα οποία στη συνέχεια γενικεύονται, καλύπτοντας κατά προτεραιότητα επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε νησιωτικές ή δυσπρόσιτες περιοχές. Στελεχώνεται με ειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό σε θέματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Δ. ΤΜΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και η ανταπόκρισή τους σε συγκεκριμένες προδιαγραφές ποιότητας (που θα εκπονήσει ο Ο.Ε.Π.ΕΚ.) είναι αποφασιστικό στοιχείο για την αναβάθμιση του προσφερόμενου έργου, τη βελτίωση των συνθηκών και την ενεργοποίηση των εμπλεκόμενων ατόμων προς υψηλότερα επίπεδα ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση. Για το σκοπό αυτό δημιουργείται ιδιαίτερο Τμήμα που ασχολείται με την **αξιολόγηση** κάθε επιμορφωτικού προγράμματος το οποίο διεξάγεται από τον Ο.Ε.Π.ΕΚ. ή τους συνεργαζόμενους με αυτόν φορείς. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση κριτήρια, που δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως τα εξής:

- Υπάρχει σαφής διατύπωση του σκοπού και των στόχων του Προγράμματος;
- Είναι οι στόχοι συμβατοί με τους γενικούς σκοπούς της επιμόρφωσης που έχει θεσπίσει το Υπουργείο Παιδείας, ο Ο.Ε.Π.ΕΚ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο;
- Είναι οι στόχοι συμβατοί με τις ανάγκες επιμόρφωσης που ανιχνεύθηκαν από τις μελέτες του Ο.Ε.Π.ΕΚ.;
- Αντανακλά το περιεχόμενο τους στόχους του Προγράμματος;
- Αναπτύσσεται το περιεχόμενο με βάση σαφώς διατυπωμένους διδακτικούς ή μαθησιακούς στόχους;
- Είναι οι διδακτικές στρατηγικές κατάλληλες για την απαιτούμενη μάθηση; Είναι οι διδακτικές στρατηγικές προσαρμοσμένες στις αρχές μάθησης ενηλίκων;
- Ποια είναι η επιχειρηματολογία ότι οι διδακτικές στρατηγικές και το περιεχόμενο είναι ο καλύτερος τρόπος για την επίτευξη των στόχων;
- Χρησιμοποιήθηκε η υλικοτεχνική υποδομή και το εκπαιδευτικό υλικό (σημειώσεις, εποπτικά μέσα, κ.λπ.) που έχει προδιαγραφεί για το συγκεκριμένο πρόγραμμα;
- Είναι η διάρκεια του προγράμματος ρεαλιστική, σε σχέση με την επίτευξη των στόχων;
- Είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα κατάλληλο για ενήλικες;
- Υπάρχει στρατηγική αξιολόγησης των επιμορφούμενων;
- Υπάρχει στρατηγική αθροιστικής αξιολόγησης του προγράμματος;

- Υπάρχει στρατηγική επιλογής και αξιολόγησης των επιμορφωτών;
- Υπάρχει κανονισμός σπουδών;
- Υπάρχει κανονισμός και μέσα ασφάλειας για τη λειτουργία εργαστηριακών ή εργασιακών χώρων; κ. ά.

Το Τμήμα έχει ακόμη ως αντικείμενο την **πιστοποίηση** των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν τα διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια, σύμφωνα με το γενικό κανονιστικό πλαίσιο για τη διαβίου εκπαίδευση που καθορίζει το Υπουργείο Παιδείας και τις ειδικότερες ρυθμίσεις που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι ρυθμίσεις αυτές καθορίζουν τα κριτήρια για την πιστοποίηση των προγραμμάτων (διάρκεια, αντικείμενο επιμόρφωσης, ποιοτικά χαρακτηριστικά του προγράμματος, επιτυχία σε εξετάσεις, κ.λπ.). Καθορίζουν ακόμη πότε τα προγράμματα χαρακτηρίζονται ως υποχρεωτικά και πότε προαιρετικά, το σύστημα πιστωτικών μονάδων που εφαρμόζεται, τη μοριοδότηση των προγραμμάτων, την ενδεχόμενη παροχή οικονομικών ή άλλων κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για την παρακολούθησή τους, κ.λπ.

E. ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ.

Το Τμήμα αυτό ασχολείται με τα θέματα προσωπικού και τις οικονομικές και ταμειακές διαδικασίες που απαιτούνται για την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που εκτελούνται από τον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. ή από συνεργαζόμενους φορείς και διεξάγονται στα διάφορα Π.Ε.Κ., σύμφωνα με το Δημόσιο λογιστικό και τους κανονισμούς που ισχύουν για τα κοινοτικά προγράμματα.

9.3 Θεσμικές παρεμβάσεις σε περιφερειακό επίπεδο

Από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και την ανάλυση και τη συσχέτιση των μορφών επιμόρφωσης με τις επιμορφωτικές ανάγκες (βλ. και πίνακα 7.1) προέκυψε ότι η επιμόρφωση με επίκεντρο τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα:

- Τα επιμορφωτικά προγράμματα με τόπο διεξαγωγής τα περιφερειακά κέντρα μπορούν να καλύψουν πλήρως ή σε σημαντικό βαθμό, όλες σχεδόν τις επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών της Ε.Ε. εφ' όσον εξασφαλιστούν οι κατάλληλοι επιμορφωτές.
- Είναι μια ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης που διεξάγεται με επιτυχία σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (βλέπε σχετικά στην ενότητα για την επιμόρφωση στην Ε.Ε.).
- Η λειτουργία των Π.Ε.Κ. Εξασφαλίζει τη συνέχεια των επιμορφωτικών δράσεων, καθώς το διοικητικό και επιστημονικό προσωπικό υποστήριξης των περιφερειακών κέντρων συσσωρεύει εμπειρία και τεχνογνωσία. Περιορίζεται έτσι η αποσπασματικότητα που χαρακτηρίζει τη διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων από άλλους φορείς που μπορούν να χρησιμοποιηθούν περιστασιακά για την εκτέλεση επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Δεδομένης της μειωμένης διοικητικής αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων και της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε θέματα διαχείρισης και υποστήριξης επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα Π.Ε.Κ. μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως φορείς υποστήριξης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης (σε επίπεδο σχολικής μονάδας) σε όποιες περιπτώσεις αυτή κρίνεται αναγκαία. Μπορούν δηλαδή τα περιφερειακά κέντρα να αναλάβουν τη γραφειοκρατία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Παράλληλα, διαθέτουν το πλεονέκτημα της εγγύτητας με τα σχολεία, σε σχέση με άλλους (κεντρικούς) φορείς που θα μπορούσαν να αναλάβουν επίσης τη διαχείριση και υποστήριξη ενδοσχολικών προγραμμάτων.
- Μπορούν να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικοί μηχανισμοί καταγραφής και σύνθεσης των επιμορφωτικών αναγκών των καθηγητών σε περιφερειακό επίπεδο, καθώς είναι δυνατό να έρχονται σε τακτική επαφή με τις σχολικές μονάδες της περιοχής τους και μπορούν να αποκαταστήσουν «πρόσωπο με πρόσωπο» διασυνδέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό των μονάδων, σε σχέση με τις απομακρυσμένες κεντρικές υπηρεσίες.
- Μπορούν να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές διαδικασίες επιλογής των επιμορφωτών, στην περίπτωση που απαιτούνται επιμορφωτές από τις σχολικές

μονάδες, καθώς οι διευθύνοντες των κέντρων έχουν τη δυνατότητα - λόγω των τακτικών επαφών - να σχηματίσουν ίδια αντίληψη για την καταλληλότητα των επιμορφωτών για κάθε συγκεκριμένο πρόγραμμα.

- Γενικότερα μπορούν να λειτουργήσουν ως τόπος συνάντησης, ενημέρωσης και συντονισμού των εκπαιδευτικών και για άλλες καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και καινοτόμες δράσεις, εκτός της κύριας επιμορφωτικής τους αποστολής. (Π.χ. προγράμματα για την επιχειρηματικότητα, Δαίδαλος, ενημερωτικές συναντήσεις για τους καθηγητές που διοργανώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι και οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, διεξαγωγή δειγματικών διδασκαλιών, κ.ά.)

Με βάση και τις παραπάνω επισημάνσεις προτείνεται η διατήρηση των Π.Ε.Κ. ως βασικών σχημάτων για τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης. Προς το σκοπό αυτό θα πρέπει να βελτιωθεί το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους και να ενισχυθούν με το απαραίτητο προσωπικό για την αποτελεσματική υποστήριξη των επιμορφωτικών δράσεων που απευθύνονται στο προσωπικό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Στην κατεύθυνση αυτή προτείνονται οι εξής ρυθμίσεις:

1. Συμπλήρωση του διευθυντικού σχήματος των Π.Ε.Κ. (Πρόεδρος / Διευθυντής - μέλος ΔΕΠ, Υποδιευθυντής- Σχ. Σύμβουλος της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης, Υποδιευθυντής- Σχ. Σύμβουλος της Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης), με έναν **τρίτο Υποδιευθυντή** που θα ασχολείται αποκλειστικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μαθημάτων ειδικοτήτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ο Υποδιευθυντής αυτός προτείνεται να είναι Σχολικός Σύμβουλος της Ε. Ε. ή Σύμβουλος / Πάρεδρος του Τμήματος Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπ/σης του Π.Ι. και - ελλείψει αυτού - Σχολικός Σύμβουλος της Γενικής Δ/θμιας Εκπαίδευσης.
2. Ενίσχυση του διοικητικού προσωπικού του Π.Ε.Κ. με εκπαιδευτικούς από την Ε.Ε., με αυξημένα προσόντα (διδακτική εμπειρία, μεταπτυχιακά), προκειμένου να υποστηριχθούν οι επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Έργο της νέας Υποδιεύθυνσης για την Ε.Ε. είναι:

- Η καταγραφή των τοπικών αναγκών επιμόρφωσης. Για τον σκοπό αυτό αποστέλλονται σε τακτά χρονικά διαστήματα στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης του Π.Ε.Κ., σχετικά ερωτηματολόγια (που συντάσσονται από τον Ο.Ε.Π.ΕΚ ή και από το Π.Ε.Κ.), γίνεται επεξεργασία των απαντήσεων από το προσωπικό του Π.Ε.Κ. και τα πορίσματα διαβιβάζονται στον Ο.Ε.Π.ΕΚ. Συμπληρωματικά, ο αρμόδιος Υποδιευθυντής του Π.Ε.Κ. συγκαλεί συσκέψεις των Διευθυντών των σχολικών μονάδων Ε.Ε. για την αμφίδρομη πληροφόρηση, σχετικά με τις τοπικές επιμορφωτικές ανάγκες και τα τρέχοντα προγράμματα.

- Η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης που έχουν καταρτισθεί με βάση δεδομένο πλαίσιο-οδηγό που εκπονεί ο κεντρικός οργανισμός.
- Η σύνταξη τεχνικών δελτίων και η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης με βάση δεδομένο πλαίσιο-οδηγό που εκπονεί ο κεντρικός οργανισμός και σύμφωνα με τις προδιαγραφές των κοινοτικών κανονισμών και τις απαιτήσεις της Εθνικής Διαχειριστικής Αρχής.
- Η ανάθεση και ο έλεγχος της διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων σε φορείς της περιφέρειας (ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιστημονικούς και επαγγελματικούς φορείς, επιχειρήσεις, κτλ.).
- Η επιλογή των Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων – Σ.Ε.Κ. ανά περιοχή ευθύνης των Π.Ε.Κ., τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της εργαστηριακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η παροχή προς αυτά της αναγκαίας γραμματειακής και διαχειριστικής υποστήριξης.
- Η εξεύρεση και πιστοποίηση χώρων, υποδομών και θέσεων επαγγελματικής απασχόλησης που κρίνονται κατάλληλοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ε.Ε.
- Η υποστήριξη (γραμματειακή - διαχειριστική) των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται κατ'ευθείαν από τις σχολικές μονάδες.
- Η συνεργασία με τοπικούς φορείς (κοινωνικούς, παραγωγικούς, ιδιωτικούς, κτλ..) με σκοπό τη διερεύνηση δυνατοτήτων χρηματοδότησης ή συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- Η επιλογή των επιμορφωτών για τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών της Ε.Ε., μετά από έγκριση του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ε.Κ. προκειμένου οι επιμορφωτές να επιλέγονται με αξιοκρατικό τρόπο με βάση το σύνολο των προσόντων τους (επιστημονικών, τεχνικών, παιδαγωγικών, διδακτικών, διοικητικών, επαγγελματικών). Για επιμορφωτικά προγράμματα που επαναλαμβάνονται, με το ίδιο αντικείμενο επιμόρφωσης, καταρτίζεται - ανά πρόγραμμα - ειδικό μητρώο επιμορφωτών, ενώ για τα προγράμματα που διεξάγονται εκτάκτως, το Συντονιστικό Συμβούλιο του Π.Ε.Κ. αποφασίζει κατά περίπτωση.
- Η υποστήριξη και η επίλυση προβλημάτων που αφορούν την επιμόρφωση σε δυσπρόσιτες και ειδικές περιοχές.
- Η υποστήριξη προγραμμάτων εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης με την παροχή των χώρων και του εξοπλισμού για την πραγματοποίηση των περιοδικών συναντήσεων των επιμορφούμενων.

- Η αξιολόγηση των παρεχόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα των επιμορφωτών, σύμφωνα με τις προδιαγραφές ποιότητας που συντάσσει και θέτει ο κεντρικός Ο.Ε.Π.ΕΚ., καθώς και η πιστοποίηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.
- Η διάθεση ενημερωτικού και εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες της επιμόρφωσης.
- Η ενημέρωση των τοπικών κοινωνιών και των εκπαιδευτικών για το ρόλο της επιμόρφωσης και τη σημασία που έχει η στήριξή της από κοινωνικούς και παραγωγικούς φορείς. Για το σκοπό αυτό κάθε κέντρο πρέπει να διαθέτει και ιστοσελίδα με σχετικές πληροφορίες και χρήσιμο υλικό σε ηλεκτρονική μορφή.

9.4 Θεσμικές παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Για την υποστήριξη των επιμορφωτικών δράσεων επιλέγεται κατάλληλος αριθμός Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) στην περιοχή ευθύνης του κάθε Π.Ε.Κ., τα οποία χρησιμοποιούνται ως χώροι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ε.Ε., όταν τα προγράμματα περιλαμβάνουν πρακτικές δραστηριότητες που πρέπει να διεξαχθούν σε εργαστηριακές εγκαταστάσεις. Τα Σ.Ε.Κ. αυτά επιλέγονται από τη Διοίκηση των Π.Ε.Κ. με βάση τα εξής κριτήρια:

- Τη γεωγραφική θέση με σκοπό την ελαχιστοποίηση των μετακινήσεων των επιμορφούμενων και – κατά το δυνατόν – κοντά στην έδρα του Π.Ε.Κ..
- Την πληρότητα και επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής (σύγχρονου εργαστηριακού εξοπλισμού σε όλες τις επαγγελματικές ειδικότητες, κατάλληλες κλιματιζόμενες αίθουσες, εποπτικά μέσα, κυλικείο, κτλ..) για την εξυπηρέτηση της επιμόρφωσης.
- Τη διαθεσιμότητα των εργαστηρίων για επαρκείς ώρες της εβδομάδας (χωρίς διδασκαλία των μαθητών).
- Την ένταξη στα Σ.Ε.Κ. έμπειρων εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι να μπορούν να αναλάβουν καθήκοντα επιμορφωτών.

Για να λειτουργήσει καλύτερα η επιμόρφωση, οι υπηρετούντες στα συγκεκριμένα Σ.Ε.Κ. εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να έχουν (ή να αποκτήσουν μετά από επιμορφώσεις) τα απαραίτητα προσόντα ώστε να μπορούν να αναλάβουν καθήκοντα επιμορφωτών.

Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να προβλεφθούν κίνητρα (π.χ. μειωμένο ωράριο) προς αυτήν την κατεύθυνση. Για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητο να γίνουν σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις για το πλαίσιο καθηκόντων των εκπαιδευτικών αυτών.

Θα ήταν σκόπιμο ακόμη, για την καλύτερη υποστήριξη ενός θεσμού επιμόρφωσης για την Ε.Ε., να δημιουργηθούν πρότυπες (πειραματικές) σχολικές μονάδες και στην Ε.Ε., σύμφωνα με τα ισχύοντα για τα πρότυπα Γυμνάσια - Λύκεια της Γενικής Εκπαίδευσης, ώστε οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί να έχουν την υποχρέωση να συμμετέχουν και να υποστηρίζουν επιμορφωτικές διαδικασίες (π.χ. δειγματικές διδασκαλίες).

Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσαν να υπηρετηθούν και άλλοι σοβαροί εκπαιδευτικοί στόχοι (λ.χ. εφαρμογή πειραματικών ή / και πιλοτικών προγραμμάτων) οι οποίοι με το υπάρχον (δηλαδή μη υπάρχον) πλαίσιο δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν ικανοποιητικά. Θα μπορούσε ακόμη να διεξάγεται σε αυτά η πρακτική άσκηση των σπουδαστών των Παιδαγωγικών Σχολών ή των νεοδιόριστων, ενώ ταυτόχρονα θα επιτυγχανόταν και μια αναβάθμιση της Ε.Ε., με πολλαπλάσια οφέλη για την Επαγγελματική Εκπαίδευση.

9.5 Περιεχόμενο – Συνθήκες υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων

Για το περιεχόμενο των προγραμμάτων **θα αποφασίζει η επιστημονική επιτροπή** με βάση τις εκάστοτε διαμορφούμενες προτεραιότητες και μετά από προτάσεις των αρμοδίων οργάνων, οι οποίες θα στηρίζονται στη διερεύνηση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών κατά περίπτωση ειδικότητας. Για παράδειγμα ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ειδικότητα των Δομικών στο επαγγελματικό λογισμικό "Autocad", δεν ταυτίζεται με το ίδιο πρόγραμμα για την ειδικότητα των Ηλεκτρολόγων, αφού τα διδασκόμενα αντικείμενα (σχεδίαση μέσω Η/Υ) έχουν διαφορετικό εύρος και βάθος αλλά και αντικείμενο αναφοράς (σχεδίασης).

Υιοθετώντας τα συμπεράσματα της έρευνας προτείνουμε οι επιμορφωτικές δράσεις, οι οποίες θα αναπτυχθούν στο πλαίσιο του Θεσμού Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης, να λειτουργήσουν με άξονα την **περιοδικότητα ανά πενταετία έως επταετία** και ανάλογα με τις υπηρεσιακές ανάγκες. Έκτακτες ανάγκες της Υπηρεσίας μπορούν να αντιμετωπίζονται ανεξάρτητα από τα προβλεπόμενα προγράμματα περιοδικής υποχρεωτικής επιμόρφωσης, με παράλληλες επιμορφωτικές δράσεις (π.χ. νέα Α.Π.Σ., νέα βιβλία).

Χρήσιμο θα ήταν να καταρτίζεται, ανά περιοχές (λ.χ. περιφέρειες) και σε βάση πενταετίας, σχέδιο προγράμματος υλοποίησης (γνωστικό αντικείμενο, συνθήκες συμμετοχής, φορέας υλοποίησης, μορφή προγράμματος, τρόπος πιστοποίησης κ.ά.) επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προγραμματίσουν τη δική τους συμμετοχή αλλά και να καταθέσουν τις ενδεχόμενες παρατηρήσεις τους για τη βελτίωσή του.

Σε όλα τα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα, εκτός εκείνων τα οποία έχουν ενημερωτικό χαρακτήρα, θα προβλέπονται διαδικασίες πιστοποίησης για όσους από τους επιμορφουμένους το επιθυμούν.

Για τη συμμετοχή των επιμορφουμένων, σε κάθε περίπτωση, θα υπάρχει δυνατότητα τεκμηρίωσης με δύο τρόπους :

α. Με τη χορήγηση «βεβαίωση παρακολούθησης» όταν ο επιμορφούμενος δεν συμμετέχει σε διαδικασίες πιστοποίησης ή

β. Με τη χορήγηση «πιστοποιητικού παρακολούθησης» ή «βεβαίωσης επιτυχούς παρακολούθησης» όταν ο επιμορφούμενος υποβάλλεται σε πιστοποίηση (λ.χ. μέσω εξετάσεων, εκπόνησης εργασίας, εκπόνησης σχεδίου μαθήματος, κατασκευής έργου κ.λπ.). Η πιστοποίηση αυτή μπορεί να συνδέεται με παροχή κινήτρων, όπως λ.χ. την πίστωση μονάδων ή τη μοριοδότηση του επιμορφούμενου κατά τις διαδικασίες κρίσεων για την ανάληψη καθηκόντων αντίστοιχων με το αντικείμενο επιμόρφωσης (π.χ. θέσεων στελεχών, διδασκαλίας αντίστοιχων μαθημάτων κ.ά.).

Για την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η ομάδα μελέτης εκτιμά ότι η πρόταση για επιμόρφωση **«Μια ημέρα κάθε εβδομάδα επί ένα εξάμηνο»** συγκεντρώνει τις περισσότερες πιθανότητες να ανταποκριθεί με επάρκεια και χωρίς σημαντικό κόστος στις πραγματικές ανάγκες της Υπηρεσίας και ταυτόχρονα στις αντικειμενικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών για παρακολούθηση. Επισημαίνουμε ότι η απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα (ίσως και χωρίς μείωση του διδακτικού τους ωραρίου) για ένα διάστημα έξι μηνών είναι μια πρόταση εφικτή από την Υπηρεσία με ελάχιστες ή και μηδενικές παρενέργειες στη ζωή του Σχολείου.

Άλλωστε σε αυτό το χρονικό διάστημα είναι δυνατή η ανάπτυξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος 75 έως 85 περίπου ωρών, χρόνο τον οποίο διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας για την επιμόρφωσή τους. Ακόμη στην περίπτωση που θα ήταν αναγκαίο ένα πρόγραμμα μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, αυτής των 150 έως 170 περίπου ωρών, θα μπορούσε να επεκταθεί η σχετική απαλλαγή σε **«μια μέρα επί ένα διδακτικό έτος»**, με τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις, ανταποκρινόμενο και πάλι στις αντίστοιχες επιλογές των εκπαιδευτικών.

Για τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε νησιωτικές ή δυσπρόσιτες περιοχές η Υπηρεσία θα πρέπει να λάβει υπόψη της τις αυξημένες ανάγκες επιμόρφωσής τους και να αντιμετωπίσει τις επίσης αυξημένες δαπάνες οδοιπορικών (μετακίνησης – παραμονής) τους. Η Υπηρεσία πρέπει ακόμη να αναλάβει το «κόστος» της απουσίας τους από το Σχολείο κατά την περίοδο της εκάστοτε συμμετοχής σε επιμορφωτικό πρόγραμμα

που θα υλοποιείται μακριά από το Σχολείο. Για τους λόγους αυτούς μια λύση εκτιμούμε ότι θα ήταν οι επιμορφώσεις τους να πραγματοποιούνται, κατά το δυνατόν, εκτός του διδακτικού χρόνου, δηλαδή κατά τα διαστήματα 1-15 Σεπτεμβρίου και 15-30 Ιουνίου κάθε σχολικού έτους.

Ως **φορείς σχεδιασμού** ή/και **υλοποίησης** επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να είναι οι ήδη ανεγνωρισμένοι δυνητικοί φορείς, δηλαδή τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Τ.Ε.Ι.), οι κεντρικοί φορείς του ΥΠ.Ε.Π.Θ (Π.Ι., Ο.ΕΠ.ΕΚ. κ.ά.) αλλά και όσοι φορείς λάβουν αρμοδίως τη σχετική πιστοποίηση. Οι φορείς αυτοί θα πρέπει να εκπληρούν για κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα και τις ειδικότερες προϋποθέσεις που θέτει ο Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Τέλος, ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. μπορεί να αναθέτει σε ad hoc επιτροπές εμπειρογνομόνων (από το δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα ή τους κοινωνικούς εταίρους) τη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, το σχεδιασμό, τα κριτήρια πιστοποίησης και αξιολόγησης κ.ά. των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αναφέρονται στις ειδικότερες ανάγκες των εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

10. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

10.1 Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα Α., (1995) «Αξιολόγηση προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η περίπτωση του Π.Ε.Κ. Αθηνών», Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, τ. 17, Δεκέμβριος 1995, σ. 175-195.
- Αθανασούλα – Ρέππα Α., (1997) «Η πορεία προς την αποκέντρωση και την περιφερειοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών (1985-1996)», Επιθεώρηση αποκέντρωσης Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Ανάπτυξης τ. 9 σ.47-62, και τ. 10 σ. 41-50.
- Αναστασιάδης Π., Γαλδαδάς Α., Λαοπόδης Β., Μιχαλακόπουλος, Β., Παπακωνσταντίνου Γ., Τσάπελας, *Η Κοινωνία της Πληροφορίας*, Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000.
- Ανδρέου Α., (1982) «Επισκόπηση του Θεσμού της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στη χώρα μας», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 9, σ. 34-41.
- Ανδρέου Α., (1988) «Ιστορική Επισκόπηση της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και η περίπτωση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης» στο «Βασική κατάρτιση – επιμόρφωση – μετεκπαίδευση των καθηγητών», Ε΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ, Θεσσαλονίκη 2-5 Απριλίου 1987, ΟΛΜΕ.
- Ανδρέου Α., (1991) «Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Προς την Πολυτυπία και Πολυμορφία», Λόγος και Πράξη, τ. 46, σελ. 76-86.
- Ανδρέου Α., (1992) «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, Αθήνα.
- Ανδρέου Α., (2005) «Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης», στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), «Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού», Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 309-317.
- Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ., (1994) «Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος», Νέα Σύνορα – Λιβάνης, Αθήνα.
- Ανθογαλίδου Θ., (1990) «Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση», Οδυσσεάς Αθήνα.
- Αργυροπούλου Ε., «Διαφορετικότητα και Σχολικό Περιβάλλον: Πρόταση Επιμορφωτικών Δράσεων και δημιουργία Οργανωτικών Δομών για την απάλειψη συγκρούσεων λόγω

- «διαφορετικότητας» στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας.” Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, τεύχος 145, σελ. 103-121, 2006.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. 2002. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης Δ., (1999) «Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων», στο Δ. Βεργίδης, Θ. Καραλής, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, τ. Γ΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Βεργίδης Δ., “Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική Επισκόπηση της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών”, στο Καζαμιάς Α., & Κασσωτάκης Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα, 1995.
- Βεργίδης Δ., “Κοινωνικός και Οικονομικός Ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα” στο Βεργίδης Δ., Abrahamsson K., Davis M., Fay R., *Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*, σελ.9-88, ΕΑΠ. Πάτρα, 1999.
- Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., (1987) «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού», στο TEACHER EDUCATION IN THE EUROPEAN COMMUNITY, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Κρήτη.
- Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1996.
- Δαμιανού, Χ (χχ): *Μεθοδολογία Δειγματοληψίας, Τεχνικές και Εφαρμογές* - Νέα Έκδοση, Αθήνα.
- Δημητριάδου Κ., (1982) «Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του», Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Δημητρόπουλος, Ε. 2001. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: «Έλλην».
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ., *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η Αξιολόγηση του Μαθητή*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 2003.
- Ε.Α.Ι.Τ.Υ., *Εκπαίδευση Επιμορφωτών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη - Μια Πρόταση-Πρόδρομη Δημοσίευση*, 2005.. Διαθέσιμο στο: http://www.cti.gr/epimorfosi/journal/epimo_training.html.
- Θεοφιλίδης Χ., *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, 3η έκδ. Αθήνα: εκδΓρηγόρη, 52, 2002.
- Καζαμιάς Α., & Κασσωτάκης Μ., (Επιμ.), *Η κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Αθήνα, 1987.

- Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., (1986) «Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή – Τομέας Παιδαγωγικών σπουδών, Ρέθυμνο.
- Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., Κλάδης Δ., “Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης” στο Καζαμίας Α., & Κασσωτάκης Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα, 1995.
- Καραγεώργος, Δ. 2002. *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραλής Θ., [online]. *Η εκπαίδευση Ενηλίκων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*, 2004. http://www.eap.gr/programmes/ekp/ekp64/docs/Th_Karalis_1.pdf. [Προσπελάστηκε την 20η Μαΐου 2006].
- Κασσωτάκης Μ., (1987) «Οι απόψεις των καθηγητών Μ.Ε. στην Ελλάδα για την αρχική τους κατάρτιση», στο TEACHER EDUCATION IN THE EUROPEAN COMMUNITY, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Κρήτη.
- Κιούσης, Γ., “Αρχές και βάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών”, *Λόγος και Πράξη*, τ.43, 1990-91, σ.5-20.
- Κόκκος Α., (1999α) «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης, Οι Συντελεστές», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κόκκος Α., (1999β) «Οι Εκπαιδευτικές τεχνικές», στο συλλογικό: Βαϊκούση Δ., Βαλάκας Ι., Κόκκος Α., Τσιμπουκλή Α., Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι Ομάδα Εκπαιδευομένων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κόκκος Α.-Λιοναράκης Α., (1998) «Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων», τόμος Β΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κοσσυβάκη Φ., *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια*, Αθήνα, 2003.
- Κουτούζης Μ., *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, τομ. Α, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.
- Κωστίκα Ι. (2004), «Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών της Εκπαίδευσης», Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε. Θεσσαλονίκη.
- Λεονταρή Α., Κυρίδης Α., Γιαλαμάς Β., (2000) «Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τ. 30/2000 σ.139-162.
- Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., (1998) «Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση», στο συλλογικό: Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., Ματραλής

- Χ., Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μαρκαντώνης Ι., (1987) «Η εκπαίδευση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Κριτική, θέσεις και προτάσεις των καθηγητών», στο TEACHER EDUCATION IN THE EUROPEAN COMMUNITY, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Κρήτη.
- Μάρκου Γ., (1996) «Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η.Γ., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 2002.
- Ματσαγγούρας Η.Γ., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Μαυρογιώργος Γ. (1982) «Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις – Το πολιτικό - κοινωνικό τους πλαίσιο – προϋποθέσεις», Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 10, σελ. 37-52.
- Μαυρογιώργος Γ., (1987) «Βασική Εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής», Παράλληλα Κείμενα Θ.Ε. «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2000.
- Μαυρογιώργος Γ., (1989) «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας», Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 46, σ. 16-26.
- Μαυρογιώργος Γ., (1989) «Επιμόρφωση: Σχεδιάγραμμα Γ΄ για ελεύθερους πολιορκημένους εκπαιδευτικούς», Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 45, σ. 19-28.
- Μαυρογιώργος Γ., (1999) «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο συλ. των Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκη Σ., και Μαυρογιώργου Γ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β Διοίκηση Ανθρωπίνου Δυναμικού, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μαυρογιώργος Γ., “ Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας”, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.100, 1998, σ.41-45.
- Μαυρογιώργος Γ., *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1993.
- Μαυρογιώργος Γ., *Σχολείο: Διδασκαλία & Αξιολόγηση*. τομ. Β΄, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2000.
- Μλεκάνης Μ., (2005) «Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών», Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

- Μπουζάκης Σ., (1994α) «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση», τ. Α΄, Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1913 – 1929, Gutenberg, Αθήνα.
- Μπουζάκης Σ., (1994β) «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση». τ. Β΄, Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959 – 1964 – 1976/77– 1985, Gutenberg, Αθήνα.
- Ναζάκης Χ., (2003) «Μύθοι και πραγματικότητα την εποχή της Παγκοσμιοποίησης» Πατάκη, Αθήνα.
- Νερατζής Ι., “Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και η μετατροπή τους σε Προγράμματα Επιμόρφωσης”, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.118, 2001, σ.97-100.
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30-09-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002) «Οργάνωση των Περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3467/2006 (ΦΕΚ 128/21-6-2006) «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης».
- Νούτσος Χ., (1986), «Η εισαγωγική επιμόρφωση» στο «Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική», Θεμέλιο, Αθήνα.
- Νούτσος Χ., *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*, εκδ.Θεμέλιο, Αθήνα,1986.
- Ξανθάκου Γ., “Μορφή επιμορφωτικής συνεργασίας σχολικών συμβούλων και καθηγητών Μ.Ε.”, Νεοελληνική Παιδεία,τ.1, 1985, σ.118-137.
- Ξωχέλης Π., (1989) «Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση», Αφοί Κυριακίδη Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλης Π., (1991) «Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις», Φιλολογος τ. 64, σ. 84 – 97.
- Ξωχέλης Π., (2005) «Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του», Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Ξωχέλης Π., Παπαναούμ Ζ., (2000) «Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000», Θεσσαλονίκη εκδ. Action.
- Ξωχέλης Π., & Παπαναούμ Ζ., *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2005.

- Ο.Λ.Μ.Ε., «Οι προτάσεις του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»
Αθήνα, 7-4- 2008.
- Παπακωνσταντίνου Γ., Ανδρέου Α., (1992) «Τα διδασκαλεία και η ανάπτυξη της
παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914», Οδυσσέας, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου Π., (1987) «Από την Παιδαγωγική Ιδεολογία στην επιστημονική
παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού», στο TEACHER
EDUCATION IN THE EUROPEAN COMMUNITY, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης,
Κρήτη.
- Παπακωνσταντίνου Π., «Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας
με την εκπαιδευτική πράξη», στο Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου
Π., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1996.
- Παπαναούμ Ζ. (2003) «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού», Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός,
Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος , Ι.Ν.(1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 1, Αθήνα.
- Πολυχρονόπουλος Π., (1983) «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Σκοποί, Περιεχόμενο
και Μεθοδολογία», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 10, σ.53-60 .
- Σαϊτης Χ., (1992) «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και πράξη»,
Αθανασόπουλος – Παπαδήμας & ΣΙΑ, Αθήνα.
- Σακκάς Δ., «*Εκπαιδευτικοί χωρίς εκπαίδευση*» στην Ελευθεροτυπία, 9-17 Φεβρουαρίου
1981.
- Στράντζαλος Χ., (1990) «Από την εκπαίδευση, μέσω της επιμόρφωσης, στην παιδεία: Η
περίπτωση των μαθηματικών με προεκτάσεις στις άλλες ειδικότητες» Σύγχρονη
Εκπαίδευση τ. 50, σ. 32-42.
- Τριλιανός Θ., (1992) « Μεθοδολογία της διδασκαλίας II», Αφοι Τολίδη, Αθήνα.
- Τρούλης Γ., (1985) «Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Δασκάλων και
Νηπιαγωγών) Κίνητρα – Προσδοκίες - Σχέδια » Δίπτυχο, Αθήνα.
- Τσιαντής, Κ (2001). *Ιστορική παιδαγωγική της τεχνολογίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ, ΑΣΠΑΙΤΕ, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Μεταπτυχιακό Εκπαιδευτικό Υλικό Ε2
Παιδαγωγικά για Επιμορφωτές ΤΠΕ στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση,
2006. Διαθέσιμο στο: <http://www.aspete.gr/TEE/iliko.html>, [προσπελάστηκε την
1 Ιουνίου 2006].
- Φίλιας, Β. 2000. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*.
Αθήνα: Gutenberg.

- Φράγκος Χ., (1983) «Βασικές θέσεις ενός γενικότερου σχεδίου για την επιμόρφωση των καθηγητών και την αξιολόγησή της», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 10, σ.14-26.
- Φώκιαλη Π., (2003) «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Εμπειρίες που Κερδήθηκαν ή Ευκαιρίες που Χάθηκαν», στο συλ. των Επιμέλεια: ΦΩΚΙΑΛΗ Π., ΤΡΙΑΡΧΗ – HERRMAN Β., ΚΑΙΛΑ Μ., Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, Ατραπός Αθήνα.
- Χασάπης Δ., (2000) «Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης», Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου Π., (2001) «Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Ζητήματα Οργάνωσης, σχεδιασμού, αξιολόγησης», Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Χατζηπαντελή Π., (1999) «Διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού», Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Χρυσυφίδης Κ., *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, 1996.

10.2 Μεταφράσεις στην Ελληνική

- Carr W., & Kemmis St., *Για μια Κριτική Θεωρία*, μτφρ. Λαμπράκη-Παγανού Α., Μηλίγκου Ε., Ροδιάδου-Αλμπάνη Κ., εκδ. Κώδικας, Αθήνα, 1997.
- Charlot B., *Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, εκδ. Προτάσεις, Αθήνα, 1992.
- Chiappano N., & Vandavelde L., *Μελέτη για τη λειτουργία των Π.Ε.Κ.*, μτφρ. Κουρουπού Κ., (Πρόγραμμα GRE/85/010/A/01/13 της UNESCO), ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Σπουδών Δ.Ε., Αθήνα, 1988.
- Cohen L., & Manion L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 1994.
- Day C., (2003) «Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης», Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Day C., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Βακάλη Α. Δάρδανος, Αθήνα, 2003.
- Debesse M., (1985) «Ένα αμφισβητούμενο λειτούργημα», στο Debesse M., και Mialaret G., «Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες. Το Εκπαιδευτικό Λειτουργήμα και η Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών», 7ος τόμος, Δίπτυχο, Αθήνα σ. 21 –39.
- Everard K., Morris G., (1999) «Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Human-Computer Interaction Group, *Γλωσσάρι* [online]. Πάτρα: Ερευνητική Ομάδα Αλληλεπίδρασης Ανθρώπου – Υπολογιστή του Πανεπιστημίου Πατρών, 2006. Διαθέσιμο από το: <http://www.ee.upatras.gr/hci/usability/glossary.htm>.

- Leon A., (1985) «Το διδασκαλικό Επάγγελμα: κίνητρα, επιμόρφωση, προαγωγή», στο Debesse M., και Mialaret G., «Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες. Το Εκπαιδευτικό Λειτουργήμα και η Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Λειτουργιών» 7ος τόμος, Δίπτυχο, Αθήνα σ. 40-68.
- Marples R., (2002) «Οι σκοποί της εκπαίδευσης», Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Mialaret G., (2001) « Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής», Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Neave G., (2001) «Οι Εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη», Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Neave G., *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ.) Δεληγιάννη, Μ., Αθήνα, 1998.
- Noye D. -Piveteau. J., (1999) «Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή», Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Rogers A., (1999) «Η εκπαίδευση Ενηλίκων», Μεταίχμιο, Αθήνα.

10.3 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aldenderfer, M. and Blashfield, R. (1984). *Cluster Analysis*. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, series no. 07-044, Beverly Hills, CA: Sage.
- Alexander R., Towards a Conceptual Frame work for School- Focused INSET. *British journal of In –Service Education*, 6, p.p.137-143, London, 1980.
- Attwell, G., (1999). New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education. *Industrial and Commercial Training* , Volume 31 Number 5; pp. 190-200.
- Babbie, E. and Halley, F. (1998). *Adventures in Social Research. Data Analysis Using SPSS for Windows 95*. Thousand Oakes: Pine Forge Press.
- Barnes, K.J. & King, D. R. (1990). “Peer observation and assessment inservice training: Focusing on support teams and teacher action plans.” Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association (February 1990), Clearwater, Florida.
- Barrett, L. A., (1991). Changing Teaching Effectiveness Behavior through In-Service Training. Paper presented at the Annual Meeting of the National Agricultural Education Research Association. Los Angeles.
- Barrett, L. A., Keppler, S.J., (1991). Impact of a sustained three-year program of in-service on teacher effectiveness using knowledge of teaching and learning styles, classroom

- environment and observational feedback. Paper Presented at the 1991 American Educational Research Association. Chicago, Illinois.
- Belbenois G., "In-service education and training of teachers in the European Community" στο Studies, No.8, Commission of the European Communities, Brussels, 1979.
- Belson W.A., *Juvenile Theft: Causal Factors*, Harper and Row, London, 1975.
- Blackburn V., Moisan C., *La formation continue des enseignants*, Presses Interuniversitaires Europeenes, Maastricht, xx.
- Bliss, T. & Bliss, L. (2003) Attitudinal Responses to Teacher Professional Development for Effective Integration of Educational Technology, *Journal of In-Service Education*, 29 (1), 81-99.
- Borko, H. & Putnam, R.T. (1995) Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development, in: T.R. Buskey & M. Huberman (Eds) *Professional Development in Education: New Paradigms & Practices* (New York, Teachers College, Columbia University), 35-66.
- Bryman, A. and Cramer, D. (1999). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows: A Guide for Social Scientists*. London and New York: Routledge.
- Buck, B., (1998). For a Modern Organisation of Training Institutions and a Corresponding Professionalism of Teachers and Trainers. *Teacher and Trainer Training. Workshop on Curriculum Innovation*. (3rd, Budapest, Hungary, October 14-16, 1998). ISBN-92-9157-225-X.
- Bunning, F. and Jenewein, K. (2006). *The International Framework Curriculum for a Master's Degree in Technical-Vocational Education and Training (TVET): A case study of the implementation of a joint European-Asian Master's Degree Programme in TVET*. In *TVET Teacher Education on the Threshold of Internationalisation* (Bunning & Zhi-Qun Zaho Eds.). UNEVOC-INWENT Report. Bonn.
- Burns, R. B. (2000) *Introduction to research methods* (London, SAGE).
- C.E.R.I., *Innovation in -Service Education and Training: Practice and Theory*, O.E.C.D., Paris.
- Campbell R., "Knowledge, Control and In-Service Education and Training for Teachers", *Journal of Education for Teaching*, 7, pp.149-163, 1981.
- CEDEFOP, (1995). *Teachers and Trainers in Vocational Education* (Volume 1), CEDEFOP, Berlin.
- CEDEFOP, (1997). *Teachers and trainers in vocational training*. Volume 4. CEDEFOP, Thessaloniki.
- CEDEFOP, *Vocational Training Glossarium*, CEDEFOP, Thessaloniki, 1996.

- Clark, C., Snow, R. E., Shovelson, R. J., (1976). Three experiments on learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 27, 174-180.
- Claxton, C., Murrell, P. (1987). *Learning styles: Implications for improving education practices*. AAHE-ERIC Higher Education Report.
- Coakes, S. and Steed, L. (1999). *SPSS Analysis without Anguish*. Singapore: John Willey & Sons.
- Cohen, L & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (London, Routledge).
- Committee on Educational Reform (2004) Dimokratiki kai Anthrwpini Paideia stin Evrwkypriaki Politeia [Democratic and humanistic education in the Euro-Cyprian polities]. Available online at: www.moec.gov.cy (accessed 11 October 2004).
- Coombs P. A., & Ahmed M., *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*, John Hopkins University Press, Baltimore, 1974.
- 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 (accessed 8 November 2004).
- Cyprus Pedagogical Institute (1999) *The Pedagogical Institute of Cyprus* (Nicosia, Ministry of Education and Culture).
- Cyprus Pedagogical Institute (2005) *Programma Proypiresiakis Katartisis Ekpaideftikwn Mesis Genikis kai Mesis Teknikis kai Epaggelmatikis Ekpaidefsis* [Programme for Pre-Service Training of Teachers of Secondary General and Secondary, Technical and Vocational Education] (Nicosia, Ministry of Education and Culture).
- Darling-Hammond L., "Investing in teaching as a learning profession: policy problems and prospects" in Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. Jossey-Bass, p.p. 376-406, San Francisco, 1990.
- Davies, I. (1981). *Instructional Technique*. New York: McGraw-Hill.
- Day, C. (1999) *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* (London, Falmer).
- Delannoy, F (2000) *Teacher Training or Life long Professional Development? Worldwide Trends and Challenges*, TechKnowLogia, 10-13. Available at: www.techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/193.pdf (accessed 8 November 2004).
- Denzin, N. (1994) *Triangulation*, in N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds) *Handbook of qualitative research* (Thousand Oaks, CA, Sage).

Duffy T. M., Cunningham D. J., *Constructivism Implications for the design and delivery of instruction*, In D. H. Jonassen (Ed.), Educational communications and technology, Simon & Schuster Macmillan, New York, 1996.

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

Education Review Office (2000) In service training for teachers in New Zealand Schools. Available online at: www.ero.govt.nz/Publications/pubs2000/InServiceTraining.htm (accessed 18 October 2004).

education", Lline, 2, 2.

Ellet Chad et al. "Assessing Teacher Performance" in *Educational Leadership*, Dec., 1980.

[Elliott, J., \(1991\). "A model of professionalism and its implications for teacher education", *British Education Research Journal*, 16, 94-103.](#)

[Engenburg, J., 1994. "Situated cognition and cognitive apprenticeship: New framework for education of professional skills", Heikkinen, A, *Vocational Education and Culture - European Prospects from History and Life-History*, Tampereen Yliopisto, Tampere, 204-16.](#)

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

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 (accessed 12 February 2004).

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 (accessed 12 February 2004).

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 (accessed 1 February 2004).

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 (accessed 10 February 2004).

- 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 (accessed 13 February 2004) .
- European Commission, White Book: Teaching and Learning – Towards the Learning Society, European Communities, Brussels, 1995.
- 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).
- Everitt, B. (1993). *Cluster Analysis*. London: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton.
- Finch, C., (1999). Using Professional Development to meet Teacher's Changing Needs: What we have learned. Office of Vocational and Adult Education, Washington, DC. Collected Works-Serials (022), *Centerpoint*; n2, Feb. 1999.
- Gouvernement du Quebec (2002). *Teacher Training in Vocational Education: Orientations, Teacher Competencies*. Ministere de L'Education. ISBN 2-550-39100-4.
- Grady, J., Hensley, D & Haertsch. (2003). *Innovative and excellent practices and ideas in vocational education and training teaching and learning*. TAFE NSW, Newcastle.
- Grant M. M.(2002), *Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations*, A Middle School Computer Technologies Journal, Meridian.
- Guskey, T. R. (1994) Results-Oriented Professional Development: In Search of an Optimal Mix of Effective Practices, *Journal of Staff Development*, 15, 42-50.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. and Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis With Readings*. New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- Harland, J. & Kinder, K. (1997) Teachers' Continuing Professional Development: framing a model of outcomes, *Journal of In-Service Education*, 23, 71-84.
- Heikkinen, A., (1996). "*The education of the VET professionals in Finland - perceptions from expert interviews*", paper presented to EUROPROF Workshop, Evora, Portugal.
- Henderson E.(1978), *The Evaluation of In service Teacher Training*, Croom-Helm, London.
- Ingersoll, G.M., (1975). Teacher Training Needs, Conditions and Materials: A Preliminary Survey of In-service Education. Report No. 8. National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education. (ERIC: EC 072997).

- International Labour Organization (2000), *Lifelong learning in the twenty-first century: the changing roles of educational personnel* (Geneva, International Labour Organization). Available online at: www-illo-irror.cornell.edu/public/english/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmepr1.htm#Contents (accessed 18 November 2004).
- Jain, P. & Saxena, S. (2002). "Models of industrial training", in *Indian Journal of Training and Development*, vol. 33, no. 3, pp. 24-29.
- Jarvis P. (1985), *Adult and Continuing Education*. Croom Helm, London.
- Jones, E.V., Lowe, J. (1990). Effective staff development. *Adult Learning*. 1, (7), 8-9.
- Kauppi, A., (1997), "*From fragmentation to collaboration in vocation teacher*
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2005) I Endoypiresiaki Epimorfwsi tw n Ekpaideftikwnsta Plaisia tis Dia Viou Epaggelmatikis Anaptyxis [Teachers' In-Service Training within the Framework of Lifelong Professional Development], Newsletter of the Pedagogical Institute, 6, 12-17.
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2006) Teacher Professional Development in Cyprus: Reflections on Current Trends and Challenges in Policy and Practices, *Journal of In-Service Education*, 32 (1), 47-61.
- Kim, J. O. and Mueller, C. (1978). *Factor Analysis Statistical Methods and Practical Issues*. Sage University Paper Series/Number 07-014, on Quantitative Applications in the Social Sciences. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kinnear, P. and Gray, C. (1995). *SPSS for Windows Made Simple*. East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Knox B. (1986), *Helping Adults Learn*. Jossey-Bass, San Fransisco.
- Kyriakides, L. (1997) Influences on primary teachers' practice: some problems for curriculum change theory, *British Educational Research Journal*, 23 (1), 39-46.
- Leon A. (1978), "La profession enseignante: motivations, recyclage, promotion", in *Traite des Sciences Pedagogiques*, Vol.7, Paris, PUF, ,p.29-47.
- Loucks-Horsley, S. (1996). *Reforming Professional Development*. Paper presented to the NSTA Conference, Toronto.
- Loveder, P. (2005). "World trends in staff development: Implications on the performance of technical education institutions". Paper presented to National Seminar: *The Development of Technology and Technical-Vocational Education and Training in an Era of Globalization*. Pan Pacific KLIA. August 23-24.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1995), *Designing Qualitative Research* (London, Sage).

- Mathison, S. (1992), *An Evaluation Model for In service Teacher Education*, *Evaluation and Program Planning*, 15, 255-261.
- Medley, D., Coker, H., Soar, R., (1984). *Measurement-based evaluation of teacher performance*, New York: Longman.
- Mehta C. and Patel, R. (1996), *SPSS Exact test 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS, Inc.
- Metzger, U. & Demetriades, F. (1980) *In-service training of teachers in Cyprus*(Cyprus, Pedagogical Institute).
- Ministry of Education and Culture (2003), *Educational system of Cyprus* (Nicosia, Ministry of Education and Culture).
- Moskowitz, G. (1976). *Competency-based Teacher Education: Before we proceed*. *The Modern Language Journal*, 60 (1/2): pp. 18-23.
- Mustapha, R. (2001). "The best practices for professional development of Vocational educators in teaching competencies among APEC economies- A case study of Malaysia", paper presented to the seminar on best practices in APEC economies, Changmai, Thailand, 20-22 June 2001.
- 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).
- NCVER (2001). *The changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training*. Australian National Training Authority Report. Published by NCVER Ltd. (www.ncver.edu.au).
- Nielsen, S. P., (1998). *Teacher and trainer training in the partner countries-First results of a cross-country review*. *Teacher and Trainer Training. Workshop on Curriculum Innovation*. (3rd, Budapest, Hungary, October 14-16, 1998). ISBN-92-9157-225-X.
- Norusis, M. (1992), *SPSS Professional Statistics 6.1*. Chicago Press: SPSS, Inc.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (1998), *Education Policy Analysis* (Paris, Organization for Economic Co-Operation and Development).
- Patiniotis, N, (1996). "*VET teachers and trainers in Greece*", paper presented at EUROPROF project workshop, Hydra, Greece.
- Persianis, P. (1996) *Oi epistemologikes paradoseis tis Kyprou kai i proklisi tis Evrwpis* [The epistemological traditions of Cyprus and the challenge of Europe], in: P. Persianis

- (Ed.) *I ekpaidefsi tis Kyprou mbrosta stin proklisi tis Evropis* [The education of Cyprus in front of the challenge of Europe](Nicosia, Author), 7-25.
- Persianis, P. (1998) 'Compensatory Legitimation' in Greek educational policy: an explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those of France, *Comparative Education*, 34 (1), 71-84.
- POED Work Committee for In-Service Training (2004) *Diakinisiaki Epitropi Ergasias Endoypiresiakis Epimorfwsis* [POED Work Committee for In-Service Training], *Ekpaideftikos*, 2 (210), 9-10.
- Porter J., «The Inservice Education of Teachers and Colleges of Education» στο Adams E., (Ed) *In-Service Education and Teachers Centers*, Pergamon Press, Oxford, 1975, pp.883-94.
- Prosser, T., 1996, "*The professional training of trainers in the construction sector in Wales*", EUROPROF Interim Report Appendix 5, Institut Technik und Bildung, Bremen.
- Rauner, F., Dittrich, J. (2006). *Increasing the Profile and Professionalisation of TVET Teachers and Trainers*. In *TVET Teacher Education on the Threshold of Internationalisation* (Bunning & Zhi-Qun Zaho Eds.). UNEVOC-INWENT Report. Bonn.
- Sanford, B. & McCaslin, N. (2004). *Assessment of professional development activities, instructional needs and delivery methods of part-time technical and occupational staff in US community colleges*, National Centre for Career and Technical Education (NCCTE), Columbus.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. USA: John Willey & Sons, Inc.
- Slavin R., *Critical Discourses on Teacher Development*. Cassell, London, 2003.
- Spector, P. E. (1992). *Summated Rating Scale Construction: An Introduction*. Sage University Paper Series/Number 09-082, on Quantitative Applications in the Social Sciences. Newbury Park, CA: Sage.
- Stammers P., "Whose INSET?", *British Journal of In Service Education*, 6, pp.5-9,1980.
- Strub, M. (2000). Reliability and Generalizability Theory. In L. Grimm and P. Yarnold (Eds): *Reading and Understanding More Multivariate Statistics* (pp. 23-66). Washington: American Psychological Association.
- Szuminski, K. (2004). *Emerging models for professional development for community and technical education (CTE)*, Center on Education and Training and Employment (CETE), Columbus.

- Theofilidis, C. & Dionysiou, O. (1990), *I Epimorfwsi tw'n Ekpaideftikwn stin Kypro:Pragmatikotita kai Prooptikes* [Teacher training in Cyprus: reality and potential] (Nicosia, PedagogicalInstitute).
- Tibbetts, J., (1990). Focus on Staff Development. *Adult Learning*, 1, (7) 6-7.
- Traat I., Bondesson L. and Meister, K. (2004), Sampling design and sample selection through distribution theory, *Journal of Statistical Planning and Inference* 123, 395 – 413.
- Traub, R. (1994). *Reliability for the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Trowe, E. (2006). *In-serviceTVET Teacher Education and Training for Sustainable Development*. In TVET Teacher Education on the Threshold of Internationalisation (Bunning & Zhi-Qun Zaho Eds.). UNEVOC-INWENT Report. Bonn.
- Tryfos, Peter (1996). *Sampling methods for applied research*, New York: John Wiley.
- Tsiantis, C.N. (2008a), "Calculating the sample size of multivariate populations: Norms of representation", in C. Long (Eds), *Recent Advances on Applied Mathematics*, Proceedings of the American Conference on Applied Mathematics (Math'08), WSEAS Press, Cambridge, Massachusetts, USA, 301-306.
- Tsiantis, C.N. (2008b), The Athenian law of representation and its extension in statistical sampling, Proceedings of the 20th Conference of the Hellenic Operational Research Organization (EEEE), Spetses, Greece, June 19-21, 2008.
- UNESCO (1976), *Recommendation on the Development of Adult Education – Nairobi Conference*, UNESCO, Paris, 1976.
- UNESCO (1998), World education report, 1998: Teachers and teaching in a changing world (Paris, UNESCO Publishing).
- UNESCO-ILO. (2002). Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century. UNESCO and ILO Recommendations. Turin.
- UNESCO (1997), Appraisal Study on the Cyprus Education System (Paris, International Institute for Educational Planning).
- Vosniadou S., & Kollias V., *Information and Communication Technology and the problem of teacher training: Myths, Dreams and the Harsh Reality*. Themes in Education, 2001, 2-4, p.p.341-345.
- Willis J.(1995), *A recursive, reflective instructional design model based on constructivist-interpretivist theory*, Educational Technology, 35 (6).
- Wray, D. (1989), Negotiating Needs in School-focused Inset, *British Journal of In-Service Education*, 15 (3), 145-149.

Zeichner, K., & Liston D., *Teaching Student Teachers to Reflect*, Harvard Educational Review, 1987, p.57, 23-48.

10.4 Έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Synthesis Report on Peer Learning Activities της ομάδας ειδικών (cluster) “Key Competence – Curriculum Development”, 3-4 April 2008.

2000, 23&24 Μαρτίου. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας.

Συμπεράσματα της Προεδρίας. Ανακλήθηκε από:

www.consilium.europa.eu/ue/cms_Data/docs/pressData/el/ec

L 394/10/2006. Σύσταση σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

14413/07 EDUC180. Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών – Έγκριση των συμπερασμάτων.

COM 33/2006. Εφαρμογή του κοινοτικού προγράμματος της Λισαβώνας: Προώθηση της επιχειρηματικής νοοτροπίας μέσω της εκπαίδευσης και της μάθησης.

COM 502/2006. Κάνοντας τη γνώση πράξη: Μια στρατηγική καινοτομίας ευρείας βάσης για την Ε.Ε.

COM 392/2007. Βελτίωση της ποιότητας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.

COM 596/2005. Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία

2002/C142/01. Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. (Έγγραφο του Συμβουλίου)

10.5 Ελληνική νομοθεσία

Ν. Γ.Ψ.Ι.Η΄ 8/4/1916) «Περί Παιδαγωγικής Μορφώσεως και Δοκιμασίας των Λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης» με εισήγηση του Ν. Εξαρχόπουλου. Ίδρυση Δ.Μ.Ε.

Ν. 2.245/1920. Επιβολή συμπληρωματικών γνώσεων «Δι επιμορφώσεως».

(ΦΕΚ 152/22-4-1910) «Περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των Λειτουργών της Μέσης Εκπαιδεύσεως»

(ΦΕΚ 144/30-6-1920) «Περί μεταρρυθμίσεως και συμπληρώσεως του Διδασκαλείου Μ.Ε.»)

(ΦΕΚ 296/20-8-29) «Περί μεταρρυθμίσεως του Δ.Μ.Ε.».

Ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18/14-2-1992) «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης», άρθρα 17-18.

Π.Δ. 250/1992 (ΦΕΚ 18/14-2-1992) «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Π.Ε.Κ.».