



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών
Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών, τεχνικών και επαγγελματικών
ειδικοτήτων, στα εργαστηριακά κέντρα στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης
της σχολικής μονάδας.**

Η περίπτωση του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Πειραιά.

POST GRADUATE THESIS

**Vocational and technical specialty teachers' educational needs, in the
school laboratory centers, as part of the self-evaluation of the school
unit. The case of the 1st Laboratory Center of Piraeus**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

Γκούντρα Βασιλική
Gkountra Vasiliki

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Τράπαλη Μαρία
Trapali Maria

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

**Vocational and technical specialty teachers' educational needs, in the school
laboratory centers as part of the evaluation of the school unit.
The case of the 1st Laboratory Center of Piraeus**

GKOUNTRA VASILIKI

Registration Number : 21010

mscedt21010@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

TRAPALI MARIA

SECOND SUPERVISOR

FOUNTZOULA CHRISTINA

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17 Φεβρουαρίου 2023

Όνόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος}

Μαρία Τράπαλη

Εξεταστής

2^{ος}

Χριστίνα Φούντζουλα

Εξεταστής

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Γκούντρα Βασιλική του Παναγιώτη, με αριθμό μητρώου 21010 φοιτήτρια του Διϋδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων, των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τις σπουδές μου, στο Διδρυματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων», του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους μου συμπαραστάθηκαν και συνέβαλαν για την επιτυχή ολοκλήρωση αυτής της γνωσιακής διαδρομής.

Ιδιαίτερα τιμώ και ευχαριστώ,

την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κα Τράπαλη Μαρία, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπο μου, τη καθοδήγηση και την ανθρώπινη υποστήριξη της, ηθική και ψυχολογική και για την εσωτερική ηρεμία που μου μετέδιδε σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειας αυτής,

το διευθυντή του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Πειραιά, κ. Απόστολο Καλτσά για τη συνεργασία του και τις πολύτιμες συμβουλές του κυρίως σε μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας,

το συνάδελφο και φίλο, Κώστα Τζεμπελίκo, για τη βοήθεια του στη εκπλήρωση των διοικητικών μου καθηκόντων αλλά κυρίως τον ευχαριστώ θερμά για τη εικαστική συμμετοχή του στη παρούσα διπλωματική εργασία

και τον αγαπημένο μου συνάδελφο, Νίκο Τρίκαρδο, ο οποίος αφιέρωσε μεγάλο κομμάτι του χρόνου του να με καθοδηγεί και να με συμβουλεύει, στηριζόμενος στις γνώσεις και τις εμπειρίες του, καθώς και για την έμπρακτη υποστήριξη του κάθε φορά που την είχα ανάγκη.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλα τα μέλη της οικογενείας μου,

στη κόρη μου Αναστασία και στο γιό μου Κώστα, για τη κατανόηση και την αγάπη τους, ειδικά στις αδύναμες στιγμές αυτής της πορείας, στη μητέρα μου για την υπομονή και τη στήριξη της, που με διευκόλυναν στην εκπλήρωση των οικογενειακών μου υποχρεώσεων και στις αδερφές μου που στάθηκαν δίπλα στη προσπάθεια αυτή. Επίσης στον πατέρα μου, Παναγιώτη, που δεν είναι πια κοντά μας, για τη συνεχή ενθάρρυνση και παρότρυνση του στην επίτευξη των στόχων μου και για τις ηθικές αρχές που μου έδωσε να πορεύομαι.

Τέλος θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη στο σύζυγο μου Θεοδωρή και να του απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την κατανόηση και την υπομονή του, για την συναισθηματική και οικονομική του υποστήριξη αλλά πάνω από όλα για την αγάπη και τη πίστη του σε μένα.

Αφιερώσεις

Στον πατέρα μου, Παναγιώτη, που ήταν πάντα το στήριγμα και η δύναμη μου.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στόχο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για τη διασφάλιση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που συνδέονται με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο συνιστά απαραίτητη συνθήκη και αναπόσπαστο στοιχείο του σχεδιασμού ποιοτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σκοπός: Η διερεύνηση και η μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων του 1^{ου} εργαστηριακού Κέντρου Πειραιά.

Μέθοδος: Ακολουθείται ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό λογισμικό SPSS, έκδοση 29.

Αποτελέσματα: Το δείγμα αποτελείται από 52 εκπαιδευτικούς, οι 31 (71,2%) άνδρες και οι 15 (28,8%) γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας τα 49,79 έτη και μέσο όρο διδακτικής προϋπηρεσίας τα 16,83 έτη. Οι κυριότεροι λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων ($\mu.o=3,19$) και για να ενημερωθούν σε επιστημονικές/τεχνολογικές εξελίξεις ($\mu.o=3,13$). Επιλέγουν να επιμορφωθούν πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο ($\mu.o=3,02$) και ακολουθεί η επιμόρφωση σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα ($\mu.o=2,94$). Προτιμούν η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος να γίνεται εντός του εργασιακού τους ωραρίου (61,5%) και κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους (50%). Η μορφή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (σύγχρονη και ασύγχρονη) επιλέγεται από το 42,3% των εκπαιδευτικών. Θεωρούν σημαντικά χαρακτηριστικά για τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις το περιεχόμενο ($\mu.o=3,81$) αυτών και την επιστημονική επάρκεια των εισηγητών ($\mu.o=3,73$), ενώ ως εμπόδια συμμετοχής αναφέρουν την έλλειψη ελεύθερου χρόνου ($\mu.o=3,25$) και τη διάρκεια με το χρόνο υλοποίησης ενός προγράμματος ($\mu.o=3,19$). Η διαφοροποίηση των αναγκών λόγω ηλικίας και διδακτικής προϋπηρεσίας εμφανίζεται στους νεαρότερους και με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικούς. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ανήλικους μαθητές δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους μαθητές, παρά μόνο όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Οι ελλείψεις των υλικοτεχνικών υποδομών φαίνεται να επηρεάζουν την επιλογή για επιμόρφωση με αντικείμενο την υγιεινή και ασφάλεια εργαστηρίων, σε οργανωτικά-διοικητικά θέματα και στο χειρισμό του εργαστηριακού εξοπλισμού. Όσο περισσότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο

σχεδιασμό-υλοποίηση της διδασκαλίας, τόσο περισσότερο επιθυμούν την επιμόρφωση στις θεματικές κατευθύνσεις για το χειρισμό του εργαστηριακού εξοπλισμού και την υγιεινή και ασφάλεια στα εργαστήρια. Η έλλειψη υποστήριξης στα εργαστηριακά μαθήματα δημιουργεί την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τις σχέσεις με τους μαθητές και τη διαχείριση της τάξης. Οι δυσκολίες στη διδασκαλία αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών και στην εισαγωγή και διαχείριση νέων τεχνολογιών διαμορφώνουν την επιλογή τους για επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας-συνεργασίας με τους γονείς και στο γνωστικό αντικείμενο αντίστοιχα.

Συμπεράσματα: Οι επιμορφωτικές ανάγκες δεν διαφοροποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ανήλικους μαθητές σε σχέση με αυτούς που διδάσκουν σε ενήλικους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο καθημερινό τους έργο επηρεάζουν την θεματική κατεύθυνση που επιλέγουν για να επιμορφωθούν.

Λέξεις κλειδιά: Επιμορφωτική ανάγκη, Επιμόρφωση, Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Εργαστηριακό Κέντρο

Abstract

Introduction: The professional development of teachers is a key objective to self - assessment of the school unit to ensure the quality of the educational work produced and is achieved through their participation in training activities. Investigating the training needs of teachers linked to the daily practice at school, is a necessary condition and an integral part of the planning of qualitative educational programs.

Purpose: The investigation and study of the training needs of the educational technical and professional specialties of the 1st Laboratory Center of Piraeus.

Method: A quantitative research approach is followed using a questionnaire. The statistical analysis was performed with SPSS statistical software, version 29.

Results: The sample consists of 52 teachers, 31 (71.2%) men and 15 (28.8%) women, with an average age of 49.79 years and an average teaching experience of 16.83 years. The main reasons for participating in training programs are to acquire new knowledge and skills (mean=3.19) and to be updated on scientific/technological developments (mean=3.13). They choose to be educated on their specialty (mean=3.02) followed by educating in psychopedagogical subjects (mean=2.94). They prefer to attend an educational program during their working hours (61.5%) and during the academic year (50%). The form of distance learning (asynchronous and synchronous) is chosen by 42.3% of teachers. They consider the content (mean=3.81) and the scientific competence of the lecturers (mean=3.73) to be important characteristics for their participation in trainings, while as obstacles to participation, they mention the lack of free time (mean=3.25) and the duration with the time of implementation of a program (mean=3.19). The differentiation of needs due to age and teaching experience appears among the youngest teachers and those with the fewest years of experience. The educational needs of teachers who teach junior students are not differentiated in relation to teachers who teach adult students, except in terms of the problems they face. Lacks of logistical infrastructure seem to influence the choice for training in laboratory hygiene and safety, organizational-administrative issues and handling of laboratory equipment, while the more difficulties teachers face in the planning and implementation of teaching, the more they want to educate in subjects for handling laboratory equipment and hygiene and laboratory safety. The lack of support in laboratory courses creates a need for participating in educational programs related to student relations and classroom management. The difficulties in teaching foreign and returnee students and in the introduction and management of new technologies, shape their

choice for further education in matters of communication-cooperation with parents and in the cognitive specialty subject respectively.

Discussion: The educational needs between teachers who teach junior students in relation to those who teach adults are not different. The problems they face in their daily work are predictive factors for the choice of thematic direction, they choose to educate.

Key words: Educational need, Education, Investigation of training needs, School unit self-assessment, Laboratory Center

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιέρωσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	ix
Κατάλογος Πινάκων.....	xiv
Συνοτομογραφίες.....	xvi
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	4
Κεφάλαιο 1: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	4
1.1 Η έννοια το όρου επαγγελματική ανάπτυξη.....	4
1.2 Φάσεις επαγγελματικής εξέλιξης.....	6
1.3 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.....	7
Κεφάλαιο 2: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	9
2.1 Η έννοια της επιμόρφωσης.....	9
2.2 Συναφή όροι με την επιμόρφωση.....	11
2.3 Μορφές επιμόρφωσης.....	13
2.4 Σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων.....	15
2.5 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης.....	16
Κεφάλαιο 3: Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών.....	18
3.1 Η έννοια ανάγκη και επιμορφωτική ανάγκη.....	18
3.2 Η διαδικασία της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών.....	22
3.3 Εμπόδια και κίνητρα στη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	25
3.4 Έρευνες στην Ελλάδα για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.....	26
Κεφάλαιο 4: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.....	31

4.1	Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	31
4.2	Το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	34
4.3	Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου σε σχέση με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	36
	Κεφάλαιο 5: Ερευνητική μεθοδολογία.....	38
5.1	Σκοπός και στόχοι.....	38
5.2	Σχεδιασμός της έρευνας.....	40
5.1.1	Πληθυσμός –στόχος.....	40
5.2.2	Μεθοδολογική προσέγγιση	41
5.2.3.	Το ερευνητικό εργαλείο	42
5.2.4.	Το ερωτηματολόγιο.....	42
5.2.5	Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	44
	Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα- Στατιστική ανάλυση.....	45
6.1	Στατιστική επεξεργασία.....	45
6.2	Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων του δείγματος	47
6.3.	Ανάλυση ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή εργασία τους.....	49
6.4.	Ανάλυση ως προς τους λόγους που διαμορφώνουν την ανάγκη για επιμόρφωση ...	51
6.5.	Ανάλυση ως προς τις θεματικές κατευθύνσεις-ενότητες που έχουν ανάγκη παρακολούθησης	53
6.6.	Ανάλυση ως προς τους χρονικούς παράγοντες και τη μορφή υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος.	55
6.7.	Ανάλυση ως προς τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος	56
6.8.	Ανάλυση ως προς εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης	58
6.9	Επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας.....	60
6.9.1	Επίδραση του φύλου	60
6.9.2	Επίδραση της ηλικίας.....	61
6.9.3	Επίδραση της διδακτικής εμπειρίας	64
6.10	Έλεγχος Υπόθεσης 1.....	68

6.11 Έλεγχος Υπόθεσης 2.....	70
6.11.1 Ανάλυση συσχέτισης.....	70
6.11.2 Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης.....	72
Κεφ.7: Συζήτηση	76
Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα.....	85
8.1 Περιορισμοί της έρευνας	86
8.2 Πρακτική αξιοποίηση αποτελεσμάτων – Προτάσεις.....	87
Αναφορές.....	88
Παράρτημα	97
Παράρτημα Α: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	98
Παράρτημα Β: Το ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail).....	108
Παράρτημα Γ: Η άδεια διεξαγωγής της έρευνας.....	109
Παράρτημα Δ: Πίνακες στατιστικών αναλύσεων	110
Πίνακας Δ1. Δείκτες Cronbach's Alpha.....	110
Πίνακας Δ2. Έλεγχος κανονικής κατανομής.....	112

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 6. 1 Αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής.....	46
Πίνακας 6. 2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=52)	48
Πίνακας 6. 3 Μέσοι όροι των μεταβλητών της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας του δείγματος (N=52).....	49
Πίνακας 6. 4 Μέσοι όροι βαθμολογίας για την αποτίμηση των προβλημάτων	49
Πίνακας 6. 5 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη καθημερινή τους εργασία	50
Πίνακας 6. 6 Μέσοι όροι βαθμολογίας για τους λόγους συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα	51
Πίνακας 6. 7 Λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα	52
Πίνακας 6. 8 Μέσοι όροι βαθμολογίας για τις θεματικές κατευθύνσεις.....	53
Πίνακας 6. 9 Θεματικές κατευθύνσεις προγραμμάτων επιμόρφωσης	54
Πίνακας 6. 10 Χρόνος, περίοδος και μορφή προγραμμάτων επιμόρφωσης.....	55
Πίνακας 6. 11 Μέσοι όροι βαθμολογίας για τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος.....	56
Πίνακας 6. 12 Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων	57
Πίνακας 6. 13 Μέσοι όροι βαθμολογίας για τα κυριότερα εμπόδια συμμετοχής	58
Πίνακας 6. 14 Εμπόδια συμμετοχής.....	59
Πίνακας 6. 15 Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο	60
Πίνακας 6. 16 Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία	61
Πίνακας 6. 17 Βαθμολογία ηλικιακών ομάδων.....	61
Πίνακας 6. 18 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων	63
Πίνακας 6. 19 Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη διδακτική εμπειρία	64
Πίνακας 6. 20 Βαθμολογία ομάδων ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία.....	65
Πίνακας 6. 21 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των ετών διδακτικής εμπειρίας.....	67
Πίνακας 6. 22 Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το τύπο του σχολείου.....	68
Πίνακας 6. 23 Βαθμολογία ως προς το τύπο του σχολείου.....	69
Πίνακας 6. 24 Δείκτες συνάφειας μεταξύ των θεματικών κατευθύνσεων και των προβλημάτων (N=52).....	71
Πίνακας 6. 25 Ανάλυση παλινδρόμησης για τη πρόβλεψη του χειρισμού εργαστηριακού εξοπλισμού (N=52).....	72

Πίνακας 6. 26 Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της θεματικής κατεύθυνσης, επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς (N=52)	73
Πίνακας 6. 27 Ανάλυση παλινδρόμησης για τη πρόβλεψη της θεματικής κατεύθυνσης, σχέσεις με μαθητές -διαχείριση τάξης (N=52)	74
Πίνακας 6. 28 Ανάλυση παλινδρόμησης για τη πρόβλεψη της θεματικής κατεύθυνσης, γνωστικό αντικείμενο (N=52)	74
Πίνακας 6. 29 Ανάλυση παλινδρόμησης για τη πρόβλεψη της θεματικής κατεύθυνσης, υγιεινή και ασφάλεια εργαστηρίων (N=52)	75
Πίνακας 6. 30 Ανάλυση παλινδρόμησης για τη πρόβλεψη της θεματικής κατεύθυνσης, διοικητικά-οργανωτικά θέματα (N=52)	75

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
CEC	Commission of the European Communities	Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
E.C	European Commission	Ευρωπαϊκή Επιτροπή
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
AEE	Assessment of Educational Work	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
AEI	Higher Education Institution	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
E.K	Laboratory Centre	Εργαστηριακό Κέντρο
ΕΠΑΛ	Vocational High School	Επαγγελματικό Λύκειο
ΕΠΑΣ	Vocational School	Επαγγελματικές σχολές
ΙΕΠ	Institute of Educational Policy	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ο.ΕΠ.ΕΚ	Teacher Training Organization	Οργανισμός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
Π.Ι	Pedagogical Institute	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΣΔΕ	Second chance schools	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΤΕΕ	Technical Vocational Education	Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση
ΤΠΕ	Information and Communications Technology	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
βλ.	Look at	βλέπε
μ.τ	mean rank	μέση τιμή
μ.ο	mean	μέσος όρος
όπ.αναφ.	As cited	Όπως αναφέρεται

Πρόλογος

Η σημασία της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες είναι κοινά αποδεκτή αντίληψη ενώ η επιτυχία της εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί ζητούμενο με πολλές παραμέτρους, με καθεμία να αποτελεί σημαντικό παράγοντα βελτίωσης. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μία διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου που στοχεύει στη βελτίωση και στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικότερου σχολείου.

Παρακολουθώντας τις συνεχείς αλλαγές και εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό χώρο και τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, αντιλαμβανόμαστε την καθημερινή δυσκολία των εκπαιδευτικών στην πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Σύμφωνα με μελέτη του Ο.ΕΠ.ΕΚ.(2007) οι εκπαιδευτικοί τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων, είναι αρμόδιοι για τη διαχείριση, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση εκπαιδευτικών και διοικητικών θεμάτων. Οργανώνουν, σχεδιάζουν και αξιολογούν τη διδακτική πρακτική και διαχειρίζονται το μαθητικό δυναμικό τους. Ταυτόχρονα χρειάζεται να ενεργούν ενισχυτικά και να διευκολύνουν τη μάθηση ενσωματώνοντας τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική τους, να βοηθήσουν τους μαθητές τους στις επαγγελματικές επιλογές τους και να τους στηρίξουν στη προσπάθεια τους να αναπτύξουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, για μια πορεία δια βίου μάθησης και ανάπτυξης.

Μια από τις διαδικασίες επίλυσης των δυσκολιών φαίνεται να είναι η ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο πολυσύνθετο ρόλο τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά στο πλαίσιο των συνολικών εξελίξεων και αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι γνωστό ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς είναι μια διεργασία συνεχούς αμοιβαίας επίδρασης τυπικών και άτυπων μαθησιακών βιωμάτων και διεύρυνσης γνώσεων και δεξιοτήτων (Bubb και Early, 2010). Υποστηρίζεται μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως στρατηγική διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα (ΙΕΠ, 2021). Η επιμόρφωση θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και «δομικό στοιχείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης» (Παμουκτσόγλου, 2003, σ. 366). Άλλωστε η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνυφασμένη με την συνεχιζόμενη εκπαίδευση αυτών

(Ξωχέλλης, 2005). Μέσω της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, αξιοποιούν την εκπαιδευτική εμπειρία τους ανατροφοδοτούμενοι από αυτήν και υιοθετούν νέες στάσεις που βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας, του σχολικού κλίματος και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου.

Ωστόσο, προκειμένου η επιμόρφωση να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών τους, τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να σχεδιάζονται συστηματικά. Η σχεδίαση όμως αποτελεσματικών και ποιοτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, βασίζεται στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, μια διαδικασία που θα τους βοηθήσει να αναγνωρίσουν τα προβλήματα και τα αδύναμα σημεία τους καθώς και τους τομείς τους οποίους επιθυμούν να βελτιώσουν (Βεργίδης, 2015· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση, η καταγραφή και η μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα εργαστηριακά μαθήματα και υπηρετούν στη σχολική μονάδα του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου (Ε.Κ) Πειραιά. Παράλληλα θα μελετηθεί η ύπαρξη ή μη, της σχέσης μεταξύ των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη καθημερινή τους εργασία και των θεματικών κατευθύνσεων που επιλέγουν στα επιμορφωτικά προγράμματα ώστε να εξεταστεί αν ο ρόλος των προβλημάτων είναι καθοριστικός ως προς την επιλογή των θεματικών κατευθύνσεων. Τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου ερευνητικού θέματος είναι πρώτον η πρωτοτυπία του, διότι από την βιβλιογραφική επισκόπηση δεν εντοπίστηκαν σχετικές μελέτες και δεύτερον η εν δυνάμει θεωρητική και πρακτική χρησιμότητα της μελέτης, καθώς μπορεί να αποτελέσει μια καλή πρακτική που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και άλλες σχολικές μονάδες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος που αποτελεί και το θεωρητικό πλαίσιο για την διεξαγωγή της έρευνας περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρατίθενται οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης και παρουσιάζονται τα μοντέλα και οι φάσεις-σταδία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της επιμόρφωσης και των συναφών όρων, παρουσιάζονται οι μορφές επιμόρφωσης, ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων και η αναγκαιότητα για επιμόρφωση. Στη συνέχεια στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της ανάγκης και της επιμορφωτικής ανάγκης, περιγράφεται η

διαδικασία της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών, τα επίπεδα ανάλυσης και τα στάδια διεξαγωγής της διαδικασίας διερεύνησης αναγκών. Έπειτα παρουσιάζονται τα εμπόδια και τα κίνητρα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ακολουθεί μια ανασκόπηση σχετικών ερευνών. Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, δίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, περιγράφεται το πλαίσιο και τέλος περιγράφεται η σχέση της αυτοαξιολόγησης σε σχέση με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, που ακολουθούν ενιαία αρίθμηση και περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε. Αρχικά, στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθεται η ερευνητική μεθοδολογία όπου παρουσιάζονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας, το δείγμα της καθώς και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίησή της. Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η στατιστική ανάλυση και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση όπου συνοψίζονται, συγκρίνονται και σχολιάζονται τα βασικότερα σημεία της έρευνας και τέλος διατυπώνονται τα συμπεράσματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εκπόνηση της και το Παράρτημα (ερωτηματολόγιο, συνοδευτική επιστολή, άδεια διεξαγωγής έρευνας, πίνακες συσχετίσεων).

Εισαγωγή

Κεφάλαιο 1: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που μεταβάλλεται διαρκώς, οι εκπαιδευτικοί συναντούν καθημερινά πολλές και ποικίλες προκλήσεις, στις οποίες απαιτείται να ανταποκρίνονται. Στη προσπάθεια τους αυτή, έχει δημιουργηθεί μια νέα ανάγκη να βελτιώσουν και να εκσυγχρονίσουν τις δεξιότητες τους μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Craft, 2000). Η λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα επαγγελματικής μάθησης, που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ΙΕΠ, 2021). Επομένως η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον εκπαιδευτικό και οδηγεί την εκπαίδευση προς ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas & Glass, 2004).

1.1 Η έννοια το όρου επαγγελματική ανάπτυξη

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συναντιέται πολύ συχνά στη σύγχρονη βιβλιογραφία με πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες έχουν διαφορετικές τυπολογίες με διαφορετική εστίαση (Bolam & Mac Mahon, 2004). Η έννοια της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Professional Development) συναντάται κυρίως στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια και τείνει να αντικαταστήσει τους όρους της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, της ανάπτυξης του προσωπικού και της επιμόρφωσης (Freer, 1992· Hargreaves & Fullan, 1993). Αναφέρεται συχνά και ως επαγγελματική εξέλιξη¹ (professional growth), όροι που θεωρούνται ταυτόσημοι (Hargreaves & Fullan, 1993).

Οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώνονται στην κατάκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων ή των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία (Δημητρόπουλος, 1998). Σύμφωνα με την Evans (2008) ως επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι ενισχύουν τον επαγγελματισμό τους, διευρύνουν τις γνώσεις και βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και πρακτικές. Παρόμοια προσέγγιση είναι και της Craft (2000), η οποία αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με την αλλαγή και επομένως πρέπει να σχεδιάζεται έτσι ώστε να βοηθά τα άτομα να αλλάξουν. Οι αλλαγές μπορεί να συμβούν στο επίπεδο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων επηρεάζοντας την ατομική

¹ Ο ι όροι επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη που χρησιμοποιούνται στη παρούσα εργασία καλύπτουν την ίδια έννοια και επομένως θεωρούνται ταυτόσημοι.

ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αλλά και επηρεάζοντας έμμεσα τη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών, ακόμη και την οργάνωση του σχολείου. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται επίσης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή όπου επισημαίνει ότι επαγγελματική ανάπτυξη είναι «οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την ειδικευση και άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού» (European Commission, 2010, σ. 58).

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται σε οποιαδήποτε δραστηριότητα ή διαδικασία που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μάθουν περισσότερα για την εργασία τους. Μπορεί να περιλαμβάνει κάθε δραστηριότητα ή διαδικασία που αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων από τους εκπαιδευτικούς (Κατσαφούρος, 2009).

Πρόκειται για μια εξελικτική διαδικασία στην οποία αλληλεπιδρούν τα βιογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, η εμπειρία τους, καθώς επίσης περιβαλλοντολογικοί παράγοντες και η δια βίου μάθηση (Day, 1997). Προσεγγίζοντας τη πολυπλοκότητα αυτής της διαδικασίας ο Day διευρύνει το περιεχόμενο της πέρα από το στόχο της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων άλλα και ως μια πορεία ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, για την σωστή επαγγελματική σκέψη και πρακτική, με μαθητές και συναδέλφους. Η ενσωμάτωση φυσικών μαθησιακών διεργασιών και συνειδητά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων έχουν ως στόχο την ωφέλεια του ατόμου και του σχολείου (Day, 2003).

Κατά τους Hargreaves και Fullan, (1993) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η «προσαρμογή στο περιβάλλον» (σ.32). Σύμφωνα με αυτή, οι συνθήκες που διαμορφώνουν το περιβάλλον εργασίας επηρεάζουν την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στόχος των περισσότερων παρεμβάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ανεξαρτησία και η αυτονομία του εκπαιδευτικού, συνεπώς το πλαίσιο στον οποίο ζει και εργάζεται αντιμετωπίζεται ως όρος και ως στόχος της ανάπτυξης του. Η βελτίωση των συνθηκών εργασίας και η ενδυνάμωση της ανεξαρτησίας και της αυτοβουλίας τους αποτελούν παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πρωτίστως μια διαρκή διεργασία μάθησης που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να καθίστανται ικανοί στον επαγγελματικό τους ρόλο. Είναι μια μακροχρόνια διαδικασία που περιλαμβάνει τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης ταυτόχρονα με τη βιωματική μάθηση από την καθημερινή τους πρακτική. Ξεκινά από την επαγγελματική αρχή του ατόμου έως το τέλος της καριέρας του και «εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα συστηματική ή μη, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, άτυπη ή συστηματική που προάγει την επαγγελματική του μάθηση» (Παπαναούμ, 2005, σ.86).

Τα τρία περιβάλλοντα μάθησης, όπως εντοπίζονται και τυποποιούνται από την Lieberman (όπ. ανάφ. στο Day, 2003) είναι τα εξής: Η άμεση διδασκαλία (π.χ. συνέδρια, ομάδες συζητήσεων), η μάθηση στο σχολείο (π.χ. από συνεργασία με συναδέλφους, από αναστοχασμό, από την αξιολόγηση) και η μάθηση εκτός σχολείου (π.χ. από διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, μέσω συνεργασιών μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου, με ανεπίσημες ομάδες).

Το συμπέρασμα που προκύπτει απ' αυτή τη τυποποίηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αναπτύσσονται κυρίως μέσω μη τυπικών διαδικασιών. Υποστηρίζει δε, ότι για το σχεδιασμό και τη διατήρηση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών χρειάζεται μια προσέγγιση που να αποδέχεται τα γνωρίσματα και τους ρόλους του κάθε ατόμου, τη σχολική κουλτούρα, τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς και την διεύθυνση της σχολικής μονάδας ως καταλύτες για την ποιοτική επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη (Day, 2003).

1.2 Φάσεις επαγγελματικής εξέλιξης

Η εξελικτική πορεία που διανύουν οι εκπαιδευτικοί στην διάρκεια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ακολουθεί διάφορα στάδια. Πολλές ερευνητικές μελέτες αναφέρουν τις φάσεις επαγγελματικής εξέλιξης που βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί. Μεταξύ αυτών, ο Bolam (όπ. ανάφ. στο Day, 2003), αναφέρει πέντε στάδια στην καριέρα των εκπαιδευτικών, με πρώτο το προπαρασκευαστικό, δεύτερο το στάδιο του διορισμού, τρίτο το στάδιο της επίσημης ένταξης, τέταρτο το στάδιο εντός της υπηρεσίας και τέλος το μεταβατικό στάδιο (προαγωγή, νέα απασχόληση, συνταξιοδότηση).

Σύμφωνα με τον Ματσαγούρα (2005) τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης εξελίσσονται παρόμοια με τα στάδια ανάπτυξης του εγώ και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου και είναι τα εξής: Η προσαρμογή (1-3 χρόνια), η ένταξη (4-6 χρόνια), ο πειραματισμός (7-11 χρόνια), η επαγγελματικής κρίση (12-19 χρόνια), η επαγγελματική ωριμότητα (20-30 χρόνια) και τέλος η ψυχολογική αποστασιοποίηση (31-35 χρόνια).

Ο Κασσωτάκης (2002β) διακρίνει τρία στάδια ανάπτυξης. Το πρώτο στάδιο είναι από την αρχή της εξέλιξης μέχρι και την πρώτη εκπαιδευτική-επαγγελματική επιλογή. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τα επόμενα στάδια των επαγγελματικών επιλογών καθώς και την εισαγωγική εκπαίδευση-προετοιμασία σε ένα επάγγελμα. Το τρίτο στάδιο καλύπτει όλα τα στάδια, μετά την πρώτη επαγγελματική επιλογή και συνεχίζεται μέχρι το τέλος της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου.

Κατά τον Ξωχέλλη (2005) τρεις κύκλοι προσδιορίζουν τη πορεία του εκπαιδευτικού. Ο κύκλος της επιβίωσης κατά το πρώτο χρόνο υπηρεσίας, της προσαρμογής με διάρκεια περίπου τέσσερα χρόνια και της ωριμότητας από εκεί και μετά.

Όπως είναι φανερό το κάθε στάδιο έχει τις μοναδικές του ανάγκες και προτεραιότητες, επομένως το στάδιο της επαγγελματικής εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και ως εκ τούτου καθορίζει ποια επιμορφωτικά προγράμματα θα χρήσιμα και κατάλληλα για αυτούς.

1.3 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν αναπτυχθεί είναι τα εξής:

- 1) Το τεχνοκρατικό μοντέλο, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί επιλύουν πρακτικά προβλήματα αντιμετωπίζοντας τα ως τεχνικά, μέσα από τεχνικές που πηγάζουν από τη συστηματοποιημένη γνώση. Επομένως βελτιώνουν την πρακτική τους συγκροτώντας επιστημονική γνώση και όχι μέσω της επίδρασης στη σκέψη τους (Carr & Kemmis, 1997· Ματσαγγούρας, 2005). Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να «εφαρμόζει τις αρχές της εξαρτημένης μάθησης για να εξασφαλίσει αποτελεσματική μάθηση» (Carr & Kemmis, 1997, σ. 84).
- 2) Το ερμηνευτικό μοντέλο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δομούν και αναδομούν την γνώση τους μέσω της εμπλοκής και της ομαδικής ανάλυσης σε αυθεντικές καταστάσεις. Συστηματοποιούν τη δική τους εκπαιδευτική θεωρία, γεγονός που οδήγησε σε αρνητική κριτική του μοντέλου, τονίζοντας ότι η εκπαιδευτική θεωρία δεν πρέπει να βασίζεται στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών (Carr & Kemmis, 1997· Ματσαγγούρας, 2005).
- 3) Το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη θεωρία με τη πράξη, διερωτώνται και αναστοχάζονται εκπαιδευτικές πρακτικές και προβλήματα. «Μέσα από τη στοχαστικο-κριτική ανάλυση διλημμάτων των εκπαιδευτικών, αναδεικνύονται εναλλακτικές διδακτικές επιλογές» (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 78).

Γενικά ο Ματσαγγούρας (2005) διακρίνει μια «μειούμενη τάση του τεχνοκρατικού μοντέλου και επικράτηση του ερμηνευτικού και του στοχαστικο-κριτικού» (σ.79), ενώ ορισμένες φορές υποθέτει ότι είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται επιλεκτικά και συνδυαστικά.

Συνοψίζοντας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια διαρκή διεργασία αλληλεπίδρασης τυπικών (όπως επιμορφωτικά προγράμματα) και άτυπων

εμπειριών μάθησης (όπως προσωπική μελέτη, συζητήσεις κ.α). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να βασίζεται στην ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο χώρο του σχολείου, για την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να εμπλέκονται ενεργά στη διερεύνηση θεμάτων, στη βελτίωση της εργασιακής τους εμπειρίας, στην αναζήτηση λύσεων στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου και στην αλληλεπίδραση με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 2: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

2.1 Η έννοια της επιμόρφωσης

Για τον ορισμό της έννοιας της επιμόρφωσης έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί. Η Χατζηπαναγιώτου (2001) συνδέει την επιμόρφωση με την βελτίωση, την επικαιροποίηση ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, για την κάλυψη της ευρύτερης ανάγκης ανάπτυξης προσωπικών δεξιοτήτων, αξιοποιώντας τη νέα γνώση που του προσφέρεται τόσο σε θέματα παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας, όσο και στα νεότερα δεδομένα της επιστήμης. Οι γνώσεις που αποκτήθηκαν εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος εμπλουτίζονται και επικαιροποιούνται ενώ οι πρακτικές γνώσεις του μπορεί να τεκμηριωθούν και να συστηματοποιηθούν (Βεργίδης, 1999).

Η επιμόρφωση είναι το άθροισμα των διαδικασιών και δράσεων, που περιλαμβάνουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων με στόχο την επικαιροποίηση, την ενίσχυση και την επιπλέον ανάπτυξη των ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού σε ακαδημαϊκό, θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (Μαυρογιώργος 2005). Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008), πρόκειται για κάθε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί μετά την είσοδο τους στο επάγγελμα. Το εκπαιδευτικό συνεχές που οργανώνεται από το σύνολο των δραστηριοτήτων που προαναφέρθηκαν, αλληλεπιδρά συνεχώς με το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον του εκαστοτε εκπαιδευτικού συστήματος διδασκαλίας (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017).

Τα προηγούμενα χρόνια η έννοια της επιμόρφωσης σχετίστηκε με αυτήν της επαγγελματικής ανάπτυξης, αν και δεν είναι αρκετά σαφής η διάκριση τους από τη σχετική βιβλιογραφία. Πολλά κείμενα αναφέρουν ότι η επιμόρφωση αποτελεί μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης ενώ σε άλλες αναφορές υποστηρίζεται ότι οι δύο έννοιες έχουν παρόμοιο περιεχόμενο και αλληλοσυμπληρώνονται. Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να θεωρηθεί ότι αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και το μετασχηματισμό της μάθησης των εκπαιδευτικών, την ανατροφοδότηση και το αποτέλεσμα των πρακτικών τους, ενώ ο η επιμόρφωση συνδέεται με θεσμοθετημένες και προσδιορισμένες μαθησιακές διαδικασίες και δεν περιλαμβάνει ευρύτερες μορφές αυτομόρφωσης και αυτοαξιολόγησης (Παπαπροκοπίου, 2005 ·Σακκούλης κ.ά, 2017).

Ο εκπαιδευτικός διαπλάθεται μέσα από μια προσωπική και εξελικτική διαδικασία που περικλείει τρία στάδια, αρχικά τις βασικές σπουδές του, στη συνέχεια την ένταξη και

την ενσωμάτωσή του στη σχολική κοινότητα και τέλος όλες τις δραστηριότητες της συνεχιζόμενης εκπαίδευσής του.(Ξωχέλλης, 2005).

Επομένως έχει ως απώτερο σκοπό την πραγμάτωση ενός βιώσιμου, ισχυρού και ευπροσάρμοστου στις νέες εξελίξεις εκπαιδευτικού συστήματος, την επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την παρακίνηση τους ώστε να συμβάλουν στη συνολική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής μας, να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο σε καινοτόμες και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και ταυτόχρονα να αντιμετωπίζουν όλες τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς που μετέχουν στη σχολική μονάδα (Ξωχέλλης 2001). Η ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωρείται μια από κυριότερες παραμέτρους για την ανάπτυξη και την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Είναι χαρακτηριστικό λοιπόν, στο επίπεδο εκπαιδευτικής αναμόρφωσης, κάθε προσπάθεια αλλαγής ακολουθείται από ρυθμίσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2001· Ξωχέλλης, 2005).

Η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος έχει συνδεθεί με την διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ΕΕ 2007/С3 00/07) και συντελεί στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών Δυτικοευρωπαϊκών κρατών. Σε πολλές εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής φαίνεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αφού αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (ΕC, 2000), είναι ένας από τους δεκαπέντε δείκτες για συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση (ΕC, 2002) και προτάθηκε ως δείκτης για το ποσοστό των εκπαιδευτικών και επιμορφωτών σε συνεχόμενη επιμόρφωση, για την επίτευξη των βασικών στόχων για το πρόγραμμα εργασίας “Εκπαίδευση και Επιμόρφωση, 2010” (Commission of the European Communities, 2003).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς συμβάλει στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στην ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (Αθανασούλα- Ρέππα, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Νιτσόπουλος & Χαλκιώτης, 1999).

Για την παρούσα εργασία θα ορίσουμε ως επιμόρφωση τη «διαδικασία ανάπτυξης τόσο των επαγγελματικών ενδιαφερόντων όσο και των ατομικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της θητείας του» (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σ.35)

2.2 Συναφή όροι με την επιμόρφωση

Η επιμόρφωση έχει συνδεθεί με την εκπαίδευση ενηλίκων και με διάφορες σχετικές έννοιες όπως η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η δια βίου εκπαίδευση, η δια βίου μάθηση, η κατάρτιση, που άλλες φορές επικαλύπτονται και άλλες αλληλοσυμπληρώνονται. Θεωρούμε λοιπόν σκόπιμο καθώς αναφέρονται συχνά στη παρούσα εργασία, να γίνει μια σύντομη εννοιολογική αποσαφήνιση έτσι ώστε ο αναγνώστης να έχει μία ξεκάθαρη και ολόπλευρη άποψη.

Μάθηση: Ορίζεται ως η μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της εμπειρίας, η διαδικασία της μετατροπής της συμπεριφοράς σε γνώση, ο μετασχηματισμός της εμπειρίας και η απομνημόνευση των πληροφοριών (Jarvis 1990).

Εκπαίδευση: Ο όρος αναφέρεται σε μια οργανωμένη διαδικασία μάθησης σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Griffiu, 2002 όπ. ανάφ. στο Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) πρόκειται για μια οργανωμένη σειρά περιστατικών με ανθρωπιστική βάση και με στόχο τη μάθηση και την κατανόηση των εμπλεκόμενων ατόμων. Κατά τον Κόκκο (2005) η εκπαίδευση αποτελείται από τις μαθησιακές δραστηριότητες που παρέχονται με δομημένο και προγραμματισμένο τρόπο από κάποιον φορέα μάθησης και στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν συνειδητά. Σύμφωνα με την τυπολογία των Coombs & Amhed (1974) διακρίνεται σε τυπική (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση που παρέχεται από το κράτος), σε μη τυπική (από φορείς ή οργανισμούς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος του κράτους) και σε άτυπη (μη οργανωμένη εκπαίδευση).

Δια βίου μάθηση: Περιλαμβάνει σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και /ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (CEC, 2001). Ο όρος υποδηλώνει την ανεξάντλητη και διηλεκτική ιδιότητα της μάθησης, που περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης, καθ'όλη τη ζωή του ανθρώπου (Φραγκούλης, 2022).

Δια Βίου Εκπαίδευση: Είναι ένας ορισμός με ευρύ περιεχόμενο και δηλώνει την έκταση της εκπαίδευσης (Brookfield, 1983). Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2001, σ.138):

«Η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας».

Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: Περιλαμβάνει την εκπαίδευση που προσφέρεται μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και μπορεί να παρέχει επαγγελματική ή μη επαγγελματική εκπαίδευση (Open University, 1976 όπ. ανάφ. στο Ζαρίφης, 2014). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι το δεύτερο μέρος της διά βίου εκπαίδευσης άρα αποτελεί μια μόνο πτυχή της (Jarvis, 2004).

Εκπαίδευση ενηλίκων: Σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό που αναγράφεται στο Νόμο 3879/2010, άρθρο 2, παρ.8, είναι η εκπαίδευση που απευθύνεται σε ενήλικες και περικλείει τις συστηματικές μαθησιακές διαδικασίες με σκοπό οι μαθητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και να βελτιώσουν και τις δεξιότητες τους. Σε αυτό το πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν ανθρωπιστική κατεύθυνση αφού στοχεύουν στη μείωση των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων και συμβάλλουν στην υγιή ανάπτυξη της ενεργούς πολιτότητας. Είναι κομμάτι της δια βίου μάθησης και παρέχεται από φορείς της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005).

Ο σκοπός, οι στόχοι, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαφέρουν σε σχέση με τον ευρύτερο χώρο της Εκπαίδευσης. Η δομή και η βάση της εκπαίδευσης στηρίζονται εξίσου στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο, οι οποίοι μαζί διαμορφώνουν το τελικό αποτέλεσμα (Rogers, 1999).

Συνοψίζοντας οι παραπάνω όροι περιλαμβάνονται στο ευρύτερο εννοιολογικό πεδίο της επιμόρφωσης και παρατηρούμε ότι η έννοια της επιμόρφωσης προσεγγίζει πολύ την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Σακούλη κ.ά (2017) «η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μορφή εκπαίδευσης που εντάσσεται στον ευρύτερο κύκλο της εκπαίδευσης ενηλίκων».

2.3 Μορφές επιμόρφωσης

Ο τύπος και ο χαρακτήρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων επιδρούν στη περαιτέρω μάθηση των εκπαιδευτικών.

Διακρίνονται αρχικά στην υποχρεωτική επιμόρφωση, η οποία ταυτίζεται με την εισαγωγική επιμόρφωση και αφορά νεοδιόριστους ή /και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και διενεργείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Ο στόχος της είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ενταχθούν στην εκπαίδευση και να τους παρέχει τις απαραίτητες δεξιότητες όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους για τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, την χρήση των νέων τεχνολογιών καθώς και να τους πληροφορήσει για την οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης υλοποιείται με εφαρμογή τεχνικών μεικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (σύγχρονης και ασύγχρονης) και εκτός από τη θεωρητική πλαισίωση στα επιμέρους αντικείμενα αξιολογείται η μελέτη σεναρίων, διερευνητικής μάθησης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, μάθησης μέσω (ερευνητικού) σχεδιασμού κ.α.

Η προαιρετική επιμόρφωση αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και στοχεύει στην επαγγελματική εξέλιξη αυτών. Μέσω διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις αντιλήψεις τους, που οδηγούν σε αποτελεσματικές δράσεις και επιδόσεις και θα αποφέρουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για τον οργανισμό και την κοινωνία στο σύνολό της (Πετρίδου, 1993). Είναι το είδος της επιμόρφωσης που πραγματεύεται η παρούσα εργασία και μπορεί να διενεργηθεί από διάφορους φορείς (ΙΕΠ, Δ/νσεις Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, σχολικές μονάδες, επαγγελματικοί σύλλογοι κ.α).

Οι νέοι τύποι επιμόρφωσης δεν βασίζονται στο παραδοσιακό μοντέλο, στο οποίο ο εκπαιδευτικός είναι παθητικός δέκτης πληροφοριών χωρίς ενεργητική εμπλοκή και που συμμετέχει κυρίως σε προγράμματα με τεχνικές διδασκαλίας την διάλεξη και την εισήγηση. Η Lieberman (1996) προτείνει πέντε κατηγορίες των νέων τύπων επιμόρφωσης οι οποίοι συντελούν στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών:

α) Στην επιμόρφωση εκτός σχολείου, με χαρακτήρα σεμιναριακού τύπου. Συνήθως έχει κοινή θεματική κατεύθυνση και υπηρετεί καθορισμένες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερο μειονέκτημα σε αυτόν το τύπο είναι ότι δεν περιλαμβάνει τις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, γεγονός που αυξάνει την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Μαυρογιώργος, 1986).

β) Στην ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία οργανώνεται πάνω στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και πραγματοποιείται εντός της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το τύπο επιμόρφωσης ο εκπαιδευτικός έχει ενεργό ρόλο αφού συμμετέχει σε όλες τις φάσεις των επιμορφωτικών δράσεων. Είναι μια αποκεντρωμένη και προσαρμόσιμη μορφή (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000) που συντελεί στην προσωπική και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα ενσωματώνουν μεταξύ άλλων τη λήψη αποφάσεων και τη κριτική σκέψη και συμβάλλοντας στη υιοθέτηση της επιμόρφωσης ως μια διαδικασία δια βίου μάθησης (Παπαναούμ, 2001). Μειονέκτημα αυτού του τύπου είναι η αδυναμία των σχολικών μονάδων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις υλοποίησης μιας επιμορφωτικής δράσης, που οφείλονται κυρίως σε ελλείψεις κατάλληλα εξειδικευμένου προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής (Μαυρογιώργος, 1986).

γ) Στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση, μια νέα και ευέλικτη μορφή μάθησης που με τη συμβολή της τεχνολογίας προσφέρει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να ρυθμίζουν τον τρόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό που θα έχουν πρόσβαση στη νέα γνώση από όπου και αν βρίσκονται. Πλεονεκτήματα αυτού του τύπου είναι η εξατομίκευση της μάθησης, η αυτομάθηση, η μη παρακώλυση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και το ότι αποτελεί σχετικά οικονομική λύση. Στα μειονεκτήματα περιλαμβάνονται η δημιουργία απρόσωπων σχέσεων κι η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευόμενων (Κωστίκα, 2004). Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι με τη χρήση χώρων συζήτησης και διαλόγου (forum) καθώς με εφαρμογές τηλεδιασκέψεων (π.χ. Webex, Zoom), δίνεται η δυνατότητα σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση (Καραγιάννη, 2018).

δ) Στην έρευνα-δράση, που εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευτικούς από το στάδιο του σχεδιασμού μέχρι την υλοποίηση μιας επιμορφωτικής δράσης. Ενσωματώνει την αυτόνομη μάθηση και την αυτομάθηση και υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό ως «στοχαζόμενο επαγγελματία» και όχι ως απλό μεταδότη γνωστικών πληροφοριών (Δακοπούλου, 2002). Βασικός στόχος αυτού του τύπου επιμόρφωσης είναι η αναμόρφωση της τακτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ανοικοδόμησης της γνώσης αλλά και του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Ιδιαίτερη δυσκολία είναι ότι κατά την εφαρμογή της απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς ένα ισχυρό θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα στηριχτούν για να παρατηρήσουν, να προβληματιστούν και να αναλύσουν τις μεθόδους τους ώστε να αναζητήσουν νέες πρακτικές βελτίωσης (Καραγιάννη, 2018).

ε) Στα δίκτυα μάθησης εκπαιδευτικών, ένας εξωστρεφής τύπος επιμόρφωσης, που προσδοκεί στη συνεργασία των σχολικών μονάδων μεταξύ τους καθώς και με άλλους φορείς π.χ. τα Πανεπιστήμια. Εμπλέκει τις βασικές αρχές της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τις αρχές της έρευνας δράσης με αποτέλεσμα την ενίσχυση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων.

2.4 Σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων

Η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών τους προϋποθέτει ένα οργανωμένο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων έτσι ώστε αυτά να είναι αποτελεσματικά. Από την ευρύτερη βιβλιογραφία (Κασσωτάκης, 2002α· Μαρτίδου, 2016· Ξωχέλλης, 2002· Παπαναούμ, 2010· Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2014) κατά την σχεδίαση των επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής:

- 1) Να πραγματοποιούνται με βάση της διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- 2) Να είναι σύντομης χρονικής διάρκειας και να επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- 3) Να στοχεύουν στην προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.
- 4) Να είναι αποκεντρωμένα.
- 5) Να ακολουθούν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.
- 6) Να αξιολογούνται, έτσι ώστε να καλύπτονται οι νέες ανάγκες που παρουσιάζονται.
- 7) Να συνδέονται με την εκπαιδευτική έρευνα και να περιλαμβάνουν πολλές μορφές επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.
- 8) Να ακολουθούν σύγχρονες θεωρίες μάθησης και να προτείνουν εκπαιδευτικές τεχνικές που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές των συμμετεχόντων.
- 9) Να είναι προσανατολισμένα στο μέλλον.
- 10) Να εμπλέκουν ενεργά τον εκπαιδευτικό.
- 11) Να λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικές προϋποθέσεις των εκπαιδευτικών.
- 12) Να συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία μάθησης.
- 13) Να είναι προαιρετικά.

Σημαντική παράμετρος του σχεδιασμού κάθε επιμορφωτικής δράσης είναι ο λεπτομερής καθορισμός των αναγκών που στοχεύει να καλύψει. Το μοντέλο εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και το μοντέλο εξυπηρέτησης

των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, είναι αυτά στα οποία βασίζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Day, 2003· Ματσαγούρας, 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Για να μεγιστοποιηθούν τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης, βασικό ρόλο αποτελεί η συνειδητή επιλογή της θεματικής κατεύθυνσης και η μορφή της όποιας επιμόρφωσης, που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί καθώς και η συνεχής αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα που τίθενται σχετικά με τη διδασκαλία και την παιδαγωγική πρακτική (Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2014). Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωρείται πιο αποτελεσματική όταν σχεδιάζεται με γνώμονα τις επιμορφωτικές ανάγκες τους (Duncombe & Armour, 2004) και ισχύει κυρίως όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο σχεδιασμό, τη διάρθρωση και την εφαρμογή της επιμόρφωσής τους (National Foundation for the Improvement of Education, 1996). Ο κύριος στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης ώστε να μπορούν να χειρίζονται καλύτερα τις αλλαγές στο σχολικό τους περιβάλλον (Κατσαφούρος, 2009).

2.5 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης

Από τη μελέτη της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών ερευνών, προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται στους εκπαιδευτικούς, που πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς για τις αλλαγές και τις εξελίξεις στο πεδίο των επιστημών της αγωγής ώστε να λαμβάνουν καλύτερες και κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο που εργάζονται (ΑΕΕ, 2012· EC, 2000· EC, 2010). Η επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για μια πιο ποιοτική εκπαίδευση (Παμουκτσόγλου, 2003) και είναι συνυφασμένη με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κατά κύριο λόγο μια διαρκή διεργασία μάθησης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο (Παπαναούμ, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά μαθητικές συμπεριφορές (πολλές φορές αποκλίνουσες και προβληματικές), οι οποίες δεν αρμόζουν με τους κανονισμούς της σχολικής ζωής και δυσκολεύουν το έργο τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ανασφάλεια και ανικανότητα να ανταποκριθούν σε νέους ρόλους (Μητσέα, 2002). Σύμφωνα με τον Gardner (όπ. αναφ. στο ΑΕΕ, 2012), η επιμόρφωση που αναφέρεται σε συγκεκριμένα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, μεγιστοποιεί το αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης αυτών. Οι αναδυόμενες

προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν την ανάπτυξη νέων περιβαλλόντων μάθησης και νέων μεθόδων διδασκαλίας και αξιώνουν μεγάλο βαθμό επαγγελματισμού.

Στη μελέτη του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007) αναφέρεται ότι, οι εκπαιδευτικοί τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων, είναι αρμόδιοι για τη διαχείριση, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση εκπαιδευτικών και διοικητικών θεμάτων. Πρέπει να οργανώνουν, να σχεδιάζουν και να αξιολογούν καθημερινά τη διδακτική πρακτική και να διαχειρίζονται το μαθητικό δυναμικό τους.

Η διαχείριση της κοινωνικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας, όπως και η στήριξη της κοινωνικής συνοχής είναι βασικοί ρόλοι της εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με πολιτισμική ενσυναίσθηση και κριτική ματιά (Παπαναουμ,2005). Επομένως οι ραγδαίες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές απαιτούν συνεχή επιστημονική ανανέωση των εκπαιδευτικών και συνεχή εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, αναδεικνύεται ότι είναι απαραίτητο να ενσωματωθεί και να συνδεθεί άμεσα η επιμόρφωση με τις διδακτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι πολύπλευρες και πολυδιάστατες και θα πρέπει να αξιοποιούν την παρεχόμενη θεωρία στη διδακτική πράξη (Ο.ΕΠ.ΕΚ.,2007), ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσλειτουργίες που προκύπτουν από τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους ρόλο και να καταστήσουν μια τελέσφορη εκπαιδευτική διαδικασία (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006).

Κεφάλαιο 3: Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών

3.1 Η έννοια ανάγκη και επιμορφωτική ανάγκη

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι μία από τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις για τον επιτυχή σχεδιασμό και την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων είναι η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων, πριν από την έναρξη της επιμόρφωσης.

Για την έννοια της ανάγκης παρουσιάζεται μια διαφοροποίηση στον τρόπο ορισμού της, καθώς προσεγγίζεται από διάφορους τομείς της επιστήμης, οι οποίοι αποδίδουν κάθε φορά διαφορετική σημασία και βαρύτητα σε διάφορες πτυχές της. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από την προσπάθεια ιεράρχησης και διάκρισης των αναγκών μεταξύ τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σύμφωνα με τους Καψάλη και Παπασταμάτη (2000), η έννοια της ανάγκης ορίζεται με τρεις τουλάχιστον παραλλαγές, οι οποίες αναλύονται ως εξής:

- Η ανάγκη *ως ασυμφωνία*: Έννοια που υποδηλώνει την ασυμφωνία μεταξύ μιας πραγματικής και μιας επιθυμητής κατάστασης. Στη περίπτωση αυτή, η διερεύνηση των αναγκών πραγματοποιείται με τον προσδιορισμό της διαδικασίας με την οποία ορίζεται η επιθυμητή κατάσταση σε σχέση με την πραγματική.
- Η ανάγκη *ως επιθυμία*: Έννοια που υποδηλώνει την επιθυμία της πλειοψηφίας ή μιας ομάδας αναφοράς. Στη περίπτωση αυτή, η διερεύνηση αναγκών πραγματοποιείται μέσω μιας διαδικασίας προσδιορισμού των απόψεων επιλεγμένων ατόμων ή ομάδων.
- Η ανάγκη *ως έλλειμμα*: Η ανάγκη υφίσταται αν η απουσία της θεωρείται επιβλαβής. Στη περίπτωση αυτή, η διερεύνηση των αναγκών πραγματοποιείται για τον εντοπισμό του ελλείμματος και τον καθορισμό κατάλληλων διαδικασιών για την εξάλειψη του.

Ακόμη μπερδεύεται συχνά και με παραπλήσιες έννοιες, όπως η αναγκαιότητα (κάτι που επιβάλλεται από τις περιστάσεις, από τη λογική, την ηθική και τη δεοντολογία) και η ζήτηση (όρος της Οικονομίας). Σε όλες τις προαναφερθείσες παραλλαγές, η ανάγκη αναφέρεται σε υποκειμενικές ανθρώπινες κρίσεις και αξίες μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Λόγω αυτής της δυσκολίας αποσαφήνισης, ο όρος «ανάγκη» ορίζεται και ερμηνεύεται σύμφωνα με το κοινωνικο-οικονομικό και επιστημονικό πλαίσιο που εντάσσεται (Χατζηπαναγιώτου, 2001) και προσδιορίζεται πιο ορθά στο πλαίσιο μιας θεωρητικής προσέγγισης (Κόκκος, 1999).

Οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις για το καθορισμό της έννοιας της ανάγκης είναι οι παρακάτω:

α) Ψυχολογική προσέγγιση: Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στη θεωρία του Maslow (1954) για την ιεράρχηση των αναγκών. Σύμφωνα με αυτήν οι ανάγκες αποτελούν κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και μπορούν να ταξινομηθούν και να ιεραρχηθούν. Η ιεράρχηση απεικονίζεται μέσω μιας πυραμίδας (πυραμίδα αναγκών) με επίπεδα αναγκών από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι βασικές βιολογικές ανάγκες και ανεβαίνοντας συναντάμε τις ανάγκες για ασφάλεια, τις ανάγκες κοινωνικής αποδοχής, στην ανάγκη για αυτοεκτίμηση και αναγνώριση και τέλος στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Υποστήριξε ότι τα άτομα κινούνται σε ανοδικά επίπεδα εφόσον ικανοποιούνται οι ανάγκες των χαμηλότερων επιπέδων, δηλαδή μόνο οι μη ικανοποιημένες ανάγκες συνιστούν παράγοντες υποκίνησης. Επομένως όσο περισσότερο ικανοποιείται μια ανάγκη, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιδίωξη για την εκπλήρωση μιας ανάγκης υψηλότερης βαθμίδας και αυτό αποτελεί ένα νέο κύκλο επιδιώξεων, ο οποίος επαναλαμβάνεται.

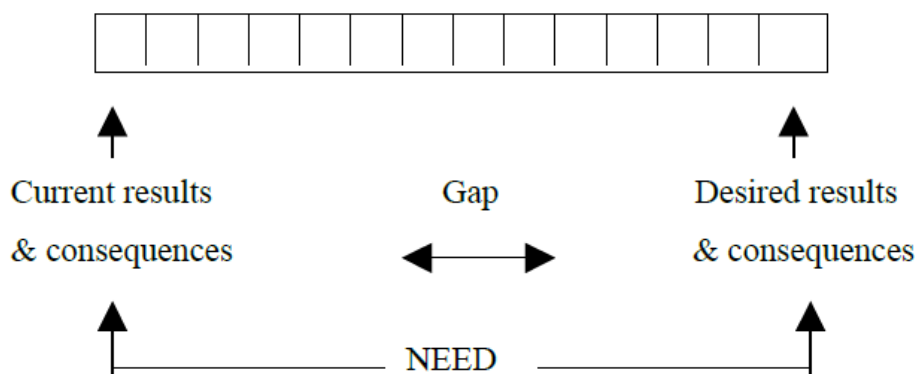
β) Ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση: Για τη προσέγγιση αυτή, η ανάγκη ενός σημαντικού αριθμού ατόμων ή ομάδων εκφράζεται με βάση την έλλειψη σε σχέση με ένα γενικό πρότυπο ή ένα κανόνα, καθώς και τη διαδικασία που η έλλειψη αυτή γίνεται αντιληπτή. Με άλλα λόγια, οι ανάγκες δημιουργούνται όταν τα άτομα αρχίζουν να αισθάνονται ότι τους λείπει κάτι, σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. (Κατσαφούρος, 2009).

γ) Πολιτιστική προσέγγιση: Στη προσέγγιση αυτή, σημαντικό ρόλο στη διάπλαση των αναγκών έχουν διάφοροι πολιτιστικοί παράγοντες. Οι παραδόσεις, τα ήθη, τα έθιμα, οι πεποιθήσεις, οι αξίες και γενικά ο τρόπος ζωής μιας κοινωνικής ομάδας διαμορφώνουν τις ανάγκες.

δ) Οικονομική προσέγγιση: Σε αυτή τη προσέγγιση οι ανάγκες προσδιορίζονται από τους νόμους της αγοράς και της οικονομίας. Προσδιορίζεται ως ανάγκη επαγγελματικής κατάρτισης των παραγωγικών δυνάμεων σε σχέση με την αγορά εργασίας (γνώσεις, ευθύνες, δεξιότητες).

ε) Δομολειτουργική προσέγγιση: Η αλλαγή είναι εδώ το καθοριστικό χαρακτηριστικό για το προσδιορισμό της έννοιας της ανάγκης. Οι ανάγκες προκύπτουν όταν συμβαίνει κάποια αλλαγή στο σύστημα δομών της κοινωνίας. Οι αλλαγές στο εσωτερικό των κοινωνικών ομάδων ή οι αλλαγές στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον δημιουργούν μια έλλειψη ισορροπίας που με τη σειρά της δημιουργεί την ανάγκη για αλλαγή και προσαρμογή στις νέες συνθήκες (Βεργίδης, 2003).

Συνεπώς η έννοια ανάγκη οριοθετείται σε διαφορετικό κάθε φορά πλαίσιο, έχει διαφορετικές προσεγγίσεις και δηλώνει μια διαφορά. Εδώ υιοθετούμε τον ορισμό της ανάγκης ως τη διαφορά, μεταξύ μιας πραγματικής και μιας επιθυμητής κατάστασης. Στην ακόλουθη σχηματική παράσταση επισημαίνεται η όψη αυτού του ελλείμματος ή κενού. Η ικανοποίηση των αναγκών προκύπτει όταν καλυφθούν τα κενά (Kaufman, Rojas & Mayer, 1993).



Εικόνα 1. Το κενό μεταξύ μιας πραγματικής και μια επιθυμητής κατάστασης (R. Kaufman, A. Rojas & H. Mayer, 1993)

Εξετάζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια της ανάγκης, παρατηρούμε πως αυτές ερμηνεύονται για την έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης. Ειδικότερα σύμφωνα με τον Maslow η μάθηση βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας και έτσι οι εκπαιδευτικές ανάγκες συνδέονται με άλλες σημαντικές ανθρώπινες και κοινωνικές ανάγκες. Στη ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση οι εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται όταν «όταν ένας σχετικά σημαντικός αριθμός ατόμων ή ομάδων συνειδητοποιούν ότι τους λείπουν κάποιες γνώσεις που επιβάλλονται είτε από συγκεκριμένους, θεσπισμένους ή και άτυπους κανόνες» (Βεργίδης & Καραλής, 1999, σ. 25). Η πολιτισμική προσέγγιση συμβάλει κυρίως στις επιμορφωτικές ανάγκες κοινωνικά ευάλωτων ομάδων, αφού οι πεποιθήσεις και οι αξίες διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες μιας κοινωνικής ομάδας (Βεργίδης & Καραλής, 1999). Η εξειδίκευση των γνώσεων, των δεξιοτήτων ή των ικανοτήτων των εργαζομένων διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της οικονομικής προσέγγισης. Τέλος στη δομολειτουργική προσέγγιση, η εκπαίδευση συνεισφέρει ουσιαστικά στην προσαρμογή των ατόμων σε νέες καταστάσεις που προκύπτουν από τις ενδοψυχικές ή διαπροσωπικές αλλαγές στη ζωή των ατόμων ή και από αλλαγές στο περιβάλλον τους. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες επομένως είναι αυτές που προκύπτουν λόγω αυτών των αλλαγών.

Επομένως, η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης εννοείται ως κάθε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι αναγκαία αλλά μη διαθέσιμη από ένα άτομο, για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας ή γενικότερα μιας δραστηριότητας που περιλαμβάνει ένα σύνολο εργασιών (Χασάπης, 2000) και ορίζεται με βάση δύο διαφορετικές προσεγγίσεις (Βαλκάνος, 2006· Καραλής, 2005):

- Ως η απόσταση ανάμεσα σε κάποια υφιστάμενη κατάσταση και σε κάποιο επιθυμητό πρότυπο.
- Ως εκδήλωση ενδιαφέροντος και κινήτρου για τη συμμετοχή του ατόμου σε κάποια εκπαιδευτική διαδικασία.

Ιδιαίτερη σημασία έχει να προσδιοριστούν τα δύο επίπεδα στα οποία ορίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες: το πραγματικό (τρέχον) και το επιθυμητό (μελλοντικό). Ανάμεσα σε αυτά τα δύο επίπεδα, είναι το κενό επίδοσης. Οι τωρινές (άμεσες) ανάγκες σχετίζονται με βραχυπρόθεσμους στόχους και απαιτούν πιο άμεση ικανοποίηση με ουσιαστικό τρόπο, ενώ οι μελλοντικές (πιθανές) που θα προκύψουν στο πλαίσιο μεταβολών σε επιστημονικό και κοινωνικό επίπεδο (π.χ. εκπαίδευση για κάποια μελλοντική εργασία) σχετίζονται με μακροπρόθεσμους στόχους (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να προσδιοριστούν ως ανάγκες ατόμων, ανάγκες ενός συλλογικού φορέα ή ενός θεσμού, ανάγκες κοινωνικών ομάδων, ανάγκες μιας γεωγραφικής περιοχής, ανάγκες της αγοράς εργασίας (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Ο Βεργίδης (2003), παραθέτει ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν όταν η εκπαίδευση αποτελεί απάντηση σε ενδοψυχικές ή/και διαπροσωπικές αλλαγές των ατόμων ή/και σε αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον τους και τους βοηθούν να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις. Κατέληξε σε μια τυπολογία των εκπαιδευτικών αναγκών, διακρίνοντάς τες σε τρεις κατηγορίες: α) στις συνειδητές και ρητές ανάγκες, β) στις συνειδητές και μη ρητές ανάγκες και γ) στις λανθάνουσες ανάγκες. Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την διαδικασία διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών, καθώς βοηθά τον ερευνητή να συλλέξει τα δεδομένα και να επιλέγει την κατάλληλη μέθοδο και τεχνική (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης, η έννοια της εκπαιδευτικής² ανάγκης θα προσεγγιστεί σύμφωνα με την οικονομική και τη δομολειτουργική προσέγγιση. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι συνειδητές και ρητές και ορίζονται ως η διαφορά μεταξύ της τρέχουσας κατάστασης και

² Οι όροι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες που χρησιμοποιούνται στη παρούσα εργασία καλύπτουν την ίδια έννοια και επομένως θεωρούνται ταυτόσημες.

της ικανότητας που είναι απαραίτητη, για την ορθή και πλήρη εκτέλεση του εργασιακού τους ρόλου.

Ειδικότερα, ως επιμορφωτικές ανάγκες θεωρούνται οι οποιεσδήποτε γνώσεις, δεξιότητες ή στάσεις που είναι απαραίτητες αλλά λείπουν για την ορθή και πλήρη εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων (Χασάπης, 2000).

3.2 Η διαδικασία της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών

Η συνεισφορά της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασίζεται στο συστηματικό σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, μιας διαρκούς και αδιάλειπτης εκπαιδευτικής στήριξης, η οποία θα πρέπει να διαμορφώνεται και να διευθετείται λαμβάνοντας υπόψη τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές τους ανάγκες. Αναμφίβολα, μία από τις θεμελιώδεις παραμέτρους της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης είναι η ποιότητα του σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος, η οποία εξαρτάται από το κατά πόσον οι προδιαγραφές του ανταποκρίνονται στις διαπιστωμένες ανάγκες και απαιτήσεις των εκπαιδευτικών που πρόκειται να επιμορφωθούν (Χασάπης, 2000). Συνεπώς, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών συνιστά αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη ενός τέτοιου προγράμματος (Βεργίδη, 1999).

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008) ως διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών ορίζεται:

«Η συστηματική ερευνητική διαδικασία του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού -στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς. Η διαδικασία της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών καταλήγει στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου μιας παρέμβασης και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλειμμάτων του σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς» (σελ.20).

Η διερεύνηση αναγκών είναι δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, θεωρείται όμως απαραίτητη, αφού στοχεύει στον εντοπισμό των προβλημάτων και των αδυναμιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη καθημερινή τους εργασία και των τομέων που επιθυμούν να βελτιώσουν. Μέσω της διερεύνησης επιχειρείται να εντοπιστούν τόσο οι μακροπρόθεσμες όσο και οι βραχυπρόθεσμες ανάγκες τους (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Επομένως η αποτύπωση και η ταυτοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών έχει τις εξής σημαντικές διαστάσεις (Βοϊνέσκου, Δαλάπα & Ράικου, 2018):

α) Καθορίζει το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς των διαφόρων βαθμίδων και ειδικοτήτων, ώστε η επιμόρφωση να είναι αποτελεσματική και αποδοτική.

β) Καθορίζει τα πεδία, στα οποία έχουν δημιουργηθεί ελλείμματα στην απόδοση των εκπαιδευτικών λόγω των αλλαγών σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο.

Για τη συστηματική ερευνητική διαδικασία του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών, είναι απαραίτητο να καθορίζονται δύο άξονες (Καραλής, 2005·Χασάπης, 2000):

1) Η συγκέντρωση των βασικών χαρακτηριστικών του *πληθυσμού-στόχου*. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα δημογραφικά στοιχεία, τα κοινωνικά και τα οικονομικά χαρακτηριστικά της ομάδας, η παρουσίαση των βασικών προβλημάτων, το είδος της εργασιακής σχέσης (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι), το εκπαιδευτικό επίπεδο καθώς και η προϋπηρεσία και οι προηγούμενη εκπαίδευση σχετική με το θέμα που μελετάται.

2) Το *πλαίσιο αναφοράς*, δηλαδή τον σαφή καθορισμό του θέματος που πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης και την ανάλυση των διαστάσεων³ του πλαισίου αναφοράς και τις σχέσεις του με το ευρύτερο περιβάλλον.

Η ανάλυση της διαδικασίας διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών διακρίνεται σε τρία επίπεδα (Χατζηπαναγιώτου, 2001):

1) Σε επίπεδο οργανισμού δηλαδή του σχολικού συστήματος ή της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το επίπεδο γίνεται διερεύνηση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων του οργανισμού. Η ανάλυση αυτή συμβάλλει στην σύνδεση των στρατηγικών σχεδίων του οργανισμού με τις επιμορφωτικές ανάγκες του εσωτερικού περιβάλλοντος όπως επίσης στην επίτευξη της συνολικής οργανωτικής ποιότητας και την υποστήριξη των ανθρώπινων πόρων. (Ξηροτύρη-Κουφίδου όπ. αναφ. στο Κριζέα, 2008). Η ανάλυση περιεχομένου σχετικών κειμένων και οι δομημένες συνεντεύξεις αποτελούν τις βασικές μεθόδους ανάλυσης ενός οργανισμού(Χασάπης, 2000).

2) Σε επίπεδο επαγγελματικής ομάδας ενός σχολείου ή σε επίπεδο ειδικότητας εκπαιδευτικών πολλών σχολείων, πραγματοποιείται η διερεύνηση αναγκών της συγκεκριμένης ομάδας με στόχο να εντοπίσει τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες, έτσι ώστε να παράγει αποτελεσματικό έργο. Με τη συγκεκριμένη

³ Ως διαστάσεις ορίζονται: Η αποτύπωση της οργανωτικής δομής και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, οι παράγοντες που επιδρούν στη λειτουργία και την οργάνωση της, η καταγραφή των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης που σχεδιάζονται για τους εκπαιδευτικούς.

διαδικασία μεταγράφονται οι προβληματισμοί, οι ελλείψεις, οι προσδοκίες και οι στόχοι της ομάδας. Οι πιο συνήθεις μέθοδοι για τη συλλογή των πληροφοριών σ' αυτό το στάδιο είναι η συστηματική παρατήρηση, η ανάλυση περιεχομένου και οι εκτιμήσεις τρίτων (Χασάπης, 2000).

3) Σε ατομικό επίπεδο (διδακτικό ή/και διοικητικό προσωπικό). Στο επίπεδο αυτό η διερεύνηση γίνεται για να διακριβώσει την ύπαρξη του κενού μεταξύ μιας επιθυμητής και μιας πραγματικής κατάστασης. Με την ανάλυση αυτή παρέχεται η πληροφορία για τις ανάγκες που έχει ο κάθε συμμετέχων, έτσι ώστε να υπάρχει επιμορφωτική παρέμβαση. Παράλληλα σημειώνονται και οι ανάγκες του σχολείου ως οργανισμού. Το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, η παρατήρηση κ.α. αποτελούν τα συνήθη ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 1997 όπ. αναφ. στο Κριζέα, 2008)

Οι αναλύσεις που αναφέρθηκαν στα τρία επίπεδα δεν γίνονται πάντα με αυτή τη σειρά ή πραγματοποιούνται ταυτόχρονα. Πολλές φορές δεν είναι ευδιάκριτη η διαφοροποίησή τους με αποτέλεσμα να περιορίζονται σε δύο ή τελικά σε μία (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Είναι ιδιαίτερα όμως σημαντικό η ανάλυση να ξεκινά από το επίπεδο του οργανισμού, ώστε αφενός να εντοπίζονται οι κατάλληλες επιμορφωτικές δράσεις που ταιριάζουν με τους στόχους του και αφετέρου εάν υπάρχει η προθυμία ώστε να διαθέσουν πόρους και χρόνο για την υλοποίηση των δράσεων (Αβραμίδου, 2006 όπ. αναφ στο Κριζέα, 2008).

Σύμφωνα με τον Barbazette (2006) η έρευνα για την διαπίστωση των αναγκών περιλαμβάνει τέσσερα στάδια, εκείνο της προετοιμασίας, της άσκησης, της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και της ανατροφοδότησης.

Για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων στη διαδικασία της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, οι συχνότερες χρησιμοποιούμενες ερευνητικές μέθοδοι είναι:

- ✓ τα ερωτηματολόγια,
- ✓ οι συνεντεύξεις (ατομικές ή ομαδικές, δομημένες, ημιδομημένες ή άτυπες),
- ✓ η συστηματική παρατήρηση(με τη συμμετοχή/μη συμμετοχή του παρατηρητή στις δραστηριότητες),
- ✓ τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών αξιολογήσεων ή αυτοαξιολογήσεων,
- ✓ η ανάλυση περιεχομένου ειδικών κειμένων τα οποία συνδέονται με το πλαίσιο αναφοράς και τον πληθυσμό-στόχο (Χασάπης, 2000),
- ✓ οι μελέτες περίπτωσης.

Όσον αφορά τη καταλληλότητα των μεθόδων συλλογής των δεδομένων αυτή εξαρτάται από τη διάκριση των αναγκών σε συνειδητές και ρητές, συνειδητές και μη ρητές και λανθάνουσες. Οι μέθοδοι του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης είναι οι καταλληλότερες για τη διερεύνηση των συνειδητών και ρητών αναγκών. Για τις μη ρητές και συνειδητές ανάγκες χρησιμοποιούνται κυρίως η συστηματική παρατήρηση, η ανάλυση περιεχομένου και η συνέντευξη εις βάθος, ενώ για τις λανθάνουσες η παρατήρηση, η ανάλυση περιεχομένου και οι ιστορίες ζωής. Κάθε μία από τις παραπάνω μεθόδους παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που σχετίζονται με την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται (Χασάπης 2000). Επομένως σε πολλές περιπτώσεις κρίνεται αναγκαία να χρησιμοποιηθεί η τριγωνοποίηση, δηλαδή να χρησιμοποιηθούν δύο ή περισσότερες μέθοδοι συλλογής στοιχείων (Yin, 2003 όπ. αναφ. στο Μπερτζεμή, 2008).

Στη παρούσα εργασία το πλαίσιο αναφοράς είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Εργαστηριακό Κέντρο), οι σχέσεις μεταξύ των καθηγητών που αναπτύσσονται σ' αυτήν (ως μέλη της ομάδας δράσης και ως συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης της αξιολόγησης) και ο πληθυσμός-στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτήν.

3.3 Εμπόδια και κίνητρα στη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ως μια ομάδα ενήλικων εκπαιδευόμενων, είναι μία πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία, που πρέπει να συνοδεύεται από προσεκτική έρευνα σχετικά με τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, προκειμένου να ληφθούν ακριβή στοιχεία και μια ολοκληρωμένη εικόνα (Κόκκος, 2008).

Τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες ανάλογα με την προέλευσή τους μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες, στα εσωτερικά και στα εξωτερικά. Τα εσωτερικά κίνητρα περιλαμβάνουν εσωτερικούς παράγοντες που παρακινούν το άτομο να πετύχει τον στόχο του. Σε αυτά ανήκουν τα ένστικτα, η περιέργεια, οι ορμές και οι ανάγκες. Τα εξωτερικά κίνητρα περιλαμβάνουν εξωτερικούς παράγοντες που ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να αναλάβουν δράση για την επίτευξη των στόχων τους. Σε αυτά ανήκουν οι αμοιβές, οι ποινές, η επιβράβευση, η αποφυγή ενός κινδύνου. Τα εσωτερικά αλλά και εξωτερικά κίνητρα, δηλαδή τα κίνητρα μάθησης, είναι αυτά που παρακινούν τους ενήλικες να αποφασίσουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι ενδιαφέροντα, ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και συμβάλλουν στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη (Παγκάκης, 2003).

Ωστόσο οι προσπάθειες για την εμπλοκή των ενηλίκων σε προγράμματα επιμόρφωσης, συναντά αρκετά εμπόδια τα οποία προέρχονται, τόσο από τους ίδιους όσο και από το εξωτερικό τους περιβάλλον τους. Τα εμπόδια που προκύπτουν από τους ίδιους, είναι εμπόδια που σχετίζονται άμεσα με τις προσωπικές γνώσεις, τις προηγούμενες εμπειρίες, την προσωπικότητα και τις αντιλήψεις και επηρεάζονται από αυτές, ενώ σε αυτά που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον περιλαμβάνονται όλες οι δεσμεύσεις και οι υποχρεώσεις που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, όπως οικογενειακές υποχρεώσεις, πιθανά θέματα υγείας, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου κλπ. (Κόκκος, 2008· Rogers, 1999).

3.4 Έρευνες στην Ελλάδα για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, έχει επιτελέσει αντικείμενο έρευνας στην χώρα μας. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας όμως, ελάχιστες έρευνες αφορούν εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ απουσιάζουν έρευνες για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν εργαστηριακά μαθήματα. Ενδεικτικά παρουσιάζουμε τις παρακάτω πιο συναφείς έρευνες, στις οποίες γίνεται και αναφορά στο ερευνητικό εργαλείο (όπου αυτό είναι εφικτό) που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων:

Στην έρευνα των Κασιμάτη και Μπάρτσα (2019) σε δείγμα 90 εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων του Δήμου Διονύσου, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εξέφρασε την ανάγκη στους τομείς του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής, της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά και πολύγλωσσα περιβάλλοντα, στις νέες τεχνολογίες και στις εξατομικευμένες μαθησιακές δραστηριότητες. Η συσχέτιση των αναγκών με την ηλικία των εκπαιδευτικών δείχνει ότι οι νεαρότεροι και οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν λιγότερες ανάγκες συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 50-59 ετών. Οι μισοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αποτελούν εμπόδια, ώστε να λάβει κάποιος μέρος σε τέτοιες δραστηριότητες, η έλλειψη κινήτρου/αμοιβής, η απουσία επαγγελματικού οφέλους, η μειωμένη υποστήριξη από την υπηρεσία καθώς και το γεγονός ότι η επιμόρφωση είναι πολύ ακριβή. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι ισχυρό εμπόδιο σύμφωνα με το 62% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Προτιμούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου και όχι κατά τις διακοπές. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα, το ερωτηματολόγιο της Ευρωπαϊκής Έρευνας του ΟΟΣΑ, στο πλαίσιο της έρευνας TALIS (OECD, 2014).

Σε μια άλλη δημοσίευση (Καρακιόζης κ.α, 2016) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας σε 73 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες για την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Οι απαντήσεις στην έρευνα έδειξαν ότι υπάρχει μεγαλύτερη προτίμηση σε ενότητες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική, όπως η διαχείριση συγκρούσεων, η διαχείριση της διαφορετικότητας και οι νέες τεχνολογίες, τις οποίες επέλεξαν και τα δύο φύλα εκπαιδευτικών (άντρες και γυναίκες). Αντίθετα, όσον αφορά τις εξειδικευμένες θεματικές ενότητες, οι απαντήσεις διαφέρουν ουσιαστικά ανάλογα με το αν πρόκειται για γυναίκα ή άντρα εκπαιδευτικό. Ακόμα, μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτών, τη συνάφεια των στόχων και του περιεχομένου της επιμόρφωσης. Επιπλέον, πολλοί από τους ερωτηθέντες ανέφεραν ότι ο σκοπός της συμμετοχής τους στην κατάρτιση ήταν η βελτίωση της διδασκαλίας, η απόκτηση δεξιοτήτων, η αύξηση της αυτοπεποίθησης και η ανταλλαγή ιδεών με τους συναδέλφους, ενώ πολλοί από αυτούς ήθελαν να συμμετάσχουν αποβλέποντας σε επαγγελματική εξέλιξη. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό αυτόσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο.

Το 2010 πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στο πλαίσιο σχεδιασμού του προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» σε δείγμα 27.785 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι από τις πέντε πρώτες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι τρεις αναφέρονται στη διδασκαλία («Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών» και «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο») και οι δύο στις σχέσεις, κυρίως, μέσα στην τάξη («Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς»). Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης προτίμησε την επιμόρφωσή στη «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» ενώ τελευταία στις προτιμήσεις τους είναι η «Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας». Το 56,1% του δείγματος αναφέρει ως κυριότερο κίνητρο την πιστοποίηση της επιμόρφωσης και το 52,2% των εκπαιδευτικών την οικονομική ενίσχυση. Όσον αφορά την πιο αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης το 44% των εκπαιδευτικών θεώρησε το μικτό σύστημα (δια ζώσης και εξ αποστάσεως). Σχετικά με τους χρονικούς παράγοντες σύμφωνα με τους οποίους θα πραγματοποιούνταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το 56,6% προτίμησε τις πρωινές ώρες

(κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου), το 31,1% πριν την έναρξη και μετά το πέρας του σχολικού έτους και το 22,4% του δείγματος προτίμησε τη διδασκαλία εκτός σχολικού ωραρίου.

Οι Σκουλίδης, Πανιτσίδου, Παπασταμάτης και Βαλκάνος σε έρευνα που πραγματοποίησαν το 2015 σε εκπαιδευτικούς των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του νομού Αττικής, προσδιόρισαν την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, την ανάγκη για εμβάθυνση και εξειδίκευση, την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως τους σημαντικότερους επιμορφωτικούς παράγοντες. Η διαχείριση των προβλημάτων στην τάξη, η ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και η διδακτική μεθοδολογία επιλέχθηκαν ως τις πιο σημαντικές θεματικές κατευθύνσεις για επιμόρφωση. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, αποτελούμενο από 28 ερωτήσεις.

Προκειμένου να προσδιοριστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες σε μια μελέτη σχετικά με την οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ που διεξήγαγε ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008α), με αντιπροσωπευτική επισκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και στελεχών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των ΕΠΑΛ και των ΕΠΑΣ σε όλα τα σχολεία και Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας, κατέληξε στα εξής ευρήματα: Οι λόγοι συμμετοχής σε ένα προγράμματος επιμόρφωσης είναι κυρίως για τη παρακολούθηση των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων, για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής ζωής. Οι προσδοκίες τους αφορούν στην ανάπτυξη των γνώσεων, στη βελτίωση των διδακτικών και των παιδαγωγικών δεξιοτήτων. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιμόρφωσης, επιλέγουν να επιμορφωθούν σε θεματικές περιοχές που αναφέρονται σε πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες και στην αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας. Όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι αποδεκτές με πρώτη στις προτιμήσεις την ενδοσχολική, με κέντρο μια επιλεγμένη σχολική μονάδα. 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 και οι απόψεις τους ελήφθησαν υπόψη σε μεγάλο βαθμό.

Σε προγενέστερη έρευνα του οργανισμού επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Τεχνικής Επαγγελματικής

εκπαίδευσης (Ο.ΕΠ.ΕΚ 2007) προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: Το 44% των εκπαιδευτικών θεωρούν ως αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης το μικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών) και το 24% τα ταχύρρυθμα σεμινάρια. Ως προς τις πιο σημαντικές θεματικές κατευθύνσεις, αναδεικνύουν στις πέντε πρώτες θέσεις, τρεις που αναφέρονται στη διδασκαλία (σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, διδακτική κατά γνωστικό αντικείμενο) και δύο στη σχολική καθημερινότητα (διαχείριση σχολικής τάξης και ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς). Σχετικά με τη μορφή της επιμόρφωσης το 45,3% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι πρέπει να είναι υποχρεωτική στο μεγαλύτερο μέρος της και σε ελάχιστες περιπτώσεις προαιρετική (14%). Ως προς τους λόγους συμμετοχής απαντούν για τη βελτίωση των διδακτικών τους ικανοτήτων, ενώ όσον αφορά στα εμπόδια, που δυσκολεύουν την υλοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης, στα σημαντικότερα είναι η έλλειψη οικονομικής στήριξης για τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων και ο ελάχιστος διατιθέμενος χρόνος για τη διοργάνωση αυτών. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, αλλά και στα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας και των εξαγομένων της ομάδας εστίασης.

Για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη μελέτη για την οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης που διεξήγαγε ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008β) για τους εκπαιδευτικούς στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της χώρας, με αντιπροσωπευτική επισκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, ανέδειξε μεταξύ άλλων ότι η επιμόρφωση δεν συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων της καθημερινότητας του σχολείου (57%), ότι η επιμόρφωση πρέπει να προσμετράτε στην επαγγελματική τους εξέλιξη ως τυπικό προσόν και ως προς τα εμπόδια συμμετοχής πρώτα ιεραρχούνται οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ο φόρτος εργασίας αλλά και η μετακίνηση. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε διαμορφώθηκε με βάση αφενός τις συνεντεύξεις της προ-ερευνητικής φάσης, αλλά και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών στις οποίες τα μέλη της ερευνητικής ομάδας έχουν λάβει μέρος.

Σε εμπειρική μελέτη της Κριζέα (2008) σε 62 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των νομών Θεσσαλονίκης, Ημαθίας και Μεσσηνίας διαπιστώθηκαν σημαντικά ελλείμματα σε θέματα που σχετίζονται με την επάρκεια του ρόλου τους και έχουν πολλές επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση, την επικοινωνία, την υποστήριξη και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία και η ειδικότητα δεν επιδρούν σε σημαντικό

βαθμό στην ύπαρξη των επιμορφωτικών αναγκών. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και βασίστηκε στη διδακτορική διατριβή του Βαλκάνου (Valkanos, 1988).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Παπαναούμ (2003) σε δείγμα 710 εκπαιδευτικών (382 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 328 της Δευτεροβάθμιας), σχετικά με τις αντιλήψεις και εκτιμήσεις τους για το εκπαιδευτικό τους έργο και την επιμόρφωσή τους, ανέδειξε ότι επιθυμούν επιμόρφωση σε διαρκή βάση ή σε τακτά χρονικά διαστήματα σε θέματα ψυχολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας και επιμόρφωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επίσης, η έρευνα έδειξε πως το φύλο και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις επιμορφωτικές ανάγκες.

Σε μια άλλη μελέτη που διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης που πραγματοποίησε η Μαλλιαρού το 2018, αυτή ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, μαθησιακών δυσκολιών και τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνιών. Ως εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα απαντούν για το κόστος συμμετοχής, τη δυσκολία πρόσβασης στο τόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το χρόνος υλοποίησης τους και την έλλειψη χρόνου.

Κεφάλαιο 4: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

4.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η αξιολόγηση απαντάται στην καθημερινή μας ζωή εδώ και τρεις χιλιετίες, καθώς αποτελεί μια πρακτική για να αξιολογήσει κανείς από απλά πράγματα (π.χ. προϊόν, πρόσωπο κ.α) έως πιο σύνθετα (π.χ. ανθρώπινη συμπεριφορά, κοινωνικά ζητήματα κ.α). Σε ένα γενικό ορισμό ο Scriven (1997) ορίζει την αξιολόγηση ως κρίση της αξίας ενός προϊόντος ή μιας διαδικασίας. Σε έναν πιο ευρύ όμως ορισμό, αξιολόγηση είναι η διαδικασία εκτίμησης της αποτελεσματικότητας και των αποτελεσμάτων συστηματικών και σκόπιμων δραστηριοτήτων. Βασική προϋπόθεση της αξιολόγησης, δηλαδή της αξιολογικής κρίσης για κάτι ή της αξιοπιστίας μιας αξιολόγησης, είναι η θέσπιση ξεκάθαρων κριτηρίων και ο καθορισμός συστηματικών και επαληθεύσιμων διαδικασιών (Δεληγιάνη, 2002).

Για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση και αναφέρεται στον έλεγχο της καταλληλότητας, στη διαχείριση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων σχεδόν των πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προϊόντων της, καθώς και στη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και του ευρύτερου κοινωνικού και οικονομικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2003). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998, σ.30): «ως εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς».

Με άλλα λόγια, οι ορισμοί για την έννοια της αξιολόγησης, τείνουν στην αποτίμηση των συντελεστών και του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τα εμπόδια ώστε να επιτευχθεί μια ποιοτική εκπαιδευτική δραστηριότητα (Χαντζή, 2016).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να διευκρινιστεί και ο ορισμός του εκπαιδευτικού έργου. Ο Κασσωτάκης (1997) με έναν ευρύ ορισμό, προσδιορίζει ως εκπαιδευτικό έργο όλες τις οργανωμένες και συστηματοποιημένες δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος σε μια χώρα και οι οποίες αποσκοπούν στην επίτευξη καθιερωμένων εκπαιδευτικών στόχων και συμπεριλαμβάνουν όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ανάλογα με το αποτέλεσμα διακρίνεται σε τρία επίπεδα (Παπακωνσταντίνου, 1993):

- 1) Μακρό-επίπεδο που αναφέρεται στις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.
- 2) Στο μικρό-επίπεδο που αναφέρεται στην οργανωμένη και σχεδιασμένη δραστηριότητα που συντελείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
- 3) Μικρό-επίπεδο που αναφέρεται στη συντονισμένη δραστηριότητα ενός εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη.

Ανάλογα με τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αυτή διακρίνεται σε εξωτερική αξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, σε εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση και σε κοινή αξιολόγηση (Σολομών, 1999). Ειδικότερα:

- Η εξωτερική αξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, διενεργείται από φορείς που ανήκουν σε ανώτερα επίπεδα διοίκησης ή και φορείς εκτός διοίκησης.
- Η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση, πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας⁴ και έχει ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών.
- Η κοινή αξιολόγηση, δηλαδή στο συνδυασμό της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις με βάση το πεδίο εφαρμογής, τις μεθόδους και τους σκοπούς και των δύο αξιολογήσεων (Χαντζή, 2016).

Η αυτοαξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία βασίζεται στις θεωρητικές βάσεις των συστημάτων αυτοαξιολόγησης, στις οποίες ανάγονται οι έννοιες του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει και οι έρευνες δράσης. Κατά συνέπεια θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να αναφερθούμε σύντομα στις προαναφερόμενες δυο θεμελιακές έννοιες.

Το να γνωρίζει μια σχολική μονάδα ποια είναι τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της, δίνει μια σαφή εικόνα για το πού βρίσκεται σε σχέση με τους στόχους που θέτει κάθε φορά από την πολιτεία. Επομένως για να γίνουν εφικτή η αλλαγή και η βελτίωση, η σχολική μονάδα πρέπει να μετατραπεί σε έναν οργανισμό που μαθαίνει. Η έννοια του οργανισμού που μαθαίνει προέκυψε από τη συστημική ανάλυση οργανισμών και μπορεί να συνοψιστεί, σύμφωνα με τα μοντέλο του Senge (1990), σε πέντε βασικά χαρακτηριστικά: στη συστημική σκέψη, στη διαρκή ανάπτυξη της προσωπικής ικανότητας, στην επανεξέταση νοητικών μοντέλων και προ αντιλήψεων, στην ομαδική μάθηση και στο κοινό όραμα. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, ένας οργανισμός

⁴ Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) της σχολικής μονάδας, δηλαδή του Εργαστηριακού Κέντρου.

χαρακτηρίζεται ως μανθάνων, όταν αναπτύσσει διαρκώς την ικανότητά του να διαμορφώνει το μέλλον του. Στην ουσία ένας οργανισμός που μαθαίνει έχει συνεχώς τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί προς όφελός του, το δυναμικό του περιβάλλον (Keating,1995 στο Α.Ε.Ε, 2012).

Στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η αλλαγή και η βελτίωση της κατάστασης της σχολικής μονάδας μέσω σχεδίων δράσης, που λαμβάνουν υπόψη τις διαπιστωμένες αδυναμίες της. Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην έρευνα για να βελτιώσουν όχι μόνο τις μεθόδους τους αλλά και το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται ως εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι ως ερευνητές, συμμετέχουν κυκλικά σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό έως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό.

Ένας χαρακτηριστικός ορισμός για την έρευνα δράσης είναι ότι αποτελεί ένα τρόπο καθορισμού και εφαρμογής της σχετικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Μέσω των διαφόρων μορφών συνεργασίας και συμμετοχής, τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχή τους και μοιράζονται την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Πιθανό αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας με επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες (Lomax,1990).

Το σχέδιο δράσης αποτελεί το αποτέλεσμα του αναστοχαστικού κύκλου της έρευνας δράσης και αναφέρεται στη συνεργασία της σχολικής κοινότητας για να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου χρησιμοποιώντας ένα σύνολο διαδικασιών, που σχεδιάζονται, οργανώνονται και αναπτύσσονται από τα μέλη της.

Καθίσταται έτσι σαφές ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι στη βάση της μια διερευνητική διαδικασία που έχει αφενός ως στόχο την ανάπτυξη αυτογνωσίας της σχολικής μονάδας και αφετέρου την παρακολούθηση της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων (Α.Ε.Ε, 2012).

4.2 Το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Τα τελευταία χρόνια η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική έχει επικεντρωθεί στην εκπαιδευτική μονάδα ενώ η ποιότητα και η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες, θεωρούνται σημαντικοί στόχοι, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Στη χώρα μας ήδη από τη δεκαετία του 90 μια σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό, ερευνητικό και εφαρμοστικό επίπεδο αποτέλεσαν διακριτές μεταρρυθμιστικές δράσεις που επιχειρήθηκαν με υπολογίσιμα αποτελέσματα. Από το σχολικό έτος 2021-22 η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θεσμοθετείται με την υπουργική απόφαση στις 10 Σεπτεμβρίου 2021 (Υπουργική απόφαση 108906/ΓΔ4). Σύμφωνα με αυτή, ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα αναφέρονται στην ανωτέρω υπουργική απόφαση, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (εσωτερική συλλογική αξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα σύγχρονο σύστημα αυτοαξιολόγησης, μια διαρκή δυναμική διαδικασία ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Σκοπός της είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση καλύπτει το σύνολο της σχολικής κοινότητας και αποσκοπεί στον εντοπισμό των θετικών και αρνητικών σημείων, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το εκπαιδευτικό έργο. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ώστε να σχεδιαστούν και να πραγματοποιηθούν δράσεις που θα συνεισφέρουν στη βελτίωση της ποιότητας της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, της διοικητικής λειτουργίας και της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής κυκλική διαδικασία με τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο του σχεδιασμού αφορά τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και των δράσεων που θα πραγματοποιηθούν. Για την υλοποίηση των στόχων συγκροτούνται ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίοι καταρτίζουν σχέδια δράσης. Το δεύτερο στάδιο αφορά στην υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και την εφαρμογή των σχεδίων δράσης κι τέλος το τρίτο στάδιο είναι αυτό της αποτίμησης των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν, με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν τεθεί.

Το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις βασικές της λειτουργίες, οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε εννιά επιμέρους άξονες. Η αξιολόγηση

γίνεται σε επίπεδο άξονα με τους αντίστοιχους δείκτες, σε τετράβαθμη κλίμακα, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις διαθέσιμες υποδομές, και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της (βλ. Εικ.2).

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> - Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών - Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών - Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης - Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας - Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα - Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
2. Σχολική διαρροή - φοίτηση	<ul style="list-style-type: none"> - Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής - Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	<ul style="list-style-type: none"> - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών - Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας - Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων - Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> - Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
5. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> - Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος
Διοικητική λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> - Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων - Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού - Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού - Κατανομή και διαχείριση πόρων - Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων - υποδομών
7. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> - Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων - Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς - Εξωστρέφεια -διάχυση καλών πρακτικών
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Άξονες	Δείκτες
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς - Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης - Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) - Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.

Εικόνα 2. Βασικές λειτουργίες, άξονες και δείκτες αποτίμησης της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Στη παρούσα εργασία η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, υλοποιείται ως σχέδιο δράσης του άξονα 8 για τη διαμόρφωση ενός σταθερού μηχανισμού επιμορφώσεων, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών.

4.3 Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου σε σχέση με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Ένας από τους στόχους της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφωτικών δράσεων. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με ουσιώδεις αλλαγές στις σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και στον ανασχηματισμό και στη διαρκή επικαιροποίηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο. Το αποτέλεσμα είναι να διαμορφώνεται μια «κουλτούρα αξιολόγησης» η οποία προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, μέσω των μηχανισμών της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα η κουλτούρα αξιολόγησης εισάγει και καθιερώνει τέσσερα βασικά στοιχεία (Παρατηρητήριο της ΑΕΕ, Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Το πρώτο στοιχείο είναι η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις ομάδες δράσης και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η συμμετοχική λήψη αποφάσεων τονώνει το ηθικό και δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, εξασφαλίζει για τα σχολεία την καλύτερη ποιότητα της απόφασης και αυξάνει το βαθμό αποδοχής αυτής.

Το δεύτερο στοιχείο είναι η αξιολόγηση μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών η οποία βασίζεται στην αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας και στην ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ τους. Η αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος μάθησης, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Το τρίτο βασικό στοιχείο που επακολουθεί μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης είναι η έρευνα δράσης. Μέσω των σχεδίων δράσης, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην αντιμετώπιση πραγματικών προβληματικών καταστάσεων ή καταστάσεων που χρήζουν βελτίωσης, σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις με συγκεκριμένη στοχοθεσία, αναστοχάζονται και αξιολογούν. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς να μετέχουν σε μια διεργασία σπειροειδούς μάθησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Τέλος το τέταρτο στοιχείο είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις. Αυτές μπορεί να είναι ενδοσχολικές ή σε συνεργασία με άλλα σχολεία ή συμμετοχή σε επιμορφώσεις με άλλους φορείς. Η επιμόρφωση ξεκινάει από τις διαπιστωμένες ανάγκες και προκύπτει από την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην

αυτοαξιολόγηση (Καψάλης, 2005). Επομένως η θεμελίωση της επιμόρφωσης, ως μια δυναμική, ενοποιητική και συμπληρωματική διαδικασία, υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι οι παραπάνω μηχανισμοί, σύμφωνα με το παρατηρητήριο της ΑΕΕ, συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προϋποθέσεις βέβαια για την επίτευξη αυτής, είναι η παροχή από την Πολιτεία της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και της οικονομικής διευκόλυνσης καθώς και η συνδρομή της σε ρόλο βοηθητικό και όχι καταπιεστικό.

Κεφάλαιο 5: Ερευνητική μεθοδολογία

5.1 Σκοπός και στόχοι

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσης εργασίας εστιάζεται στην διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών, τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων που εργάζονται στα Εργαστηριακά Κέντρα. Η μελέτη της βιβλιογραφίας, σχετικά με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, κατέδειξε ελάχιστο αριθμό ερευνών που αφορούν στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ δεν εντοπίστηκε καμία εμπειρική έρευνα που να επικεντρώνεται στην διερεύνηση αναγκών και στον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν εργαστηριακά μαθήματα στα ΕΠΑΛ. Οι περισσότερες έρευνες αφορούν τη γενική εκπαίδευση και έχουν επικεντρωθεί στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν ήδη διενεργηθεί και τη σημασία των επιμορφωτικών αναγκών στις Νέες Τεχνολογίες και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, με τις περισσότερες από αυτές να αφορούν τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και λιγότερο της δευτεροβάθμιας (Κασιμάτη & Μπάρτσα, 2019).

Το **πλαίσιο αναφοράς** της συγκεκριμένης εμπειρικής μελέτης εντοπίζεται στην αυτοαξιολόγηση (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου) της σχολικής μονάδας (1ου Ε.Κ Πειραιά), ως προς τη λειτουργία της ως κοινότητας μάθησης που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα η αποτίμηση θα γίνει για τον άξονα 8 «Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις». Για το λόγο αυτό θα σχεδιαστεί από την ομάδα εργασίας ένα σχέδιο δράσης, με βασικό στόχο τη διαμόρφωση ενός μηχανισμού υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το σχέδιο δράσης είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα θα κατασκευαστεί ερωτηματολόγιο διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών για να αποτελέσει ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, για τις ρητές κι συνειδητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό επιμέρους επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και θα ληφθούν υπόψη στη διαμόρφωση ενός μηχανισμού υλοποίησης επιμορφώσεων.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός, η διερεύνηση και η μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του 1ου Ε.Κ Πειραιά. Η διερεύνηση

ακολουθεί την ατομική προσέγγιση (bottom-up),⁵ η οποία τονίζει ιδιαίτερα στις εκπαιδευτικές ανάγκες όπως αυτές εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς

Ο ερευνητικοί στόχοι είναι:

- 1) Η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του 1ου Ε.Κ Πειραιά όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται και τις εκφράζουν.
- 2) Να διαπιστωθεί με ποιο τρόπο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ανεξάρτητες μεταβλητές) του δείγματος διαμορφώνουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες (εξαρτημένες μεταβλητές).
- 3) Να μελετηθεί αν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανήλικους μαθητές έχουν διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους μαθητές.
- 4) Να προσδιοριστεί η σχέση μεταξύ των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τις θεματικές κατευθύνσεις που επιλέγουν να επιμορφωθούν (αν τα προβλήματα διαμορφώνουν την επιλογή των θεματικών κατευθύνσεων επιμόρφωσης).

Οι βασικοί στόχοι εξειδικεύονται με τη μορφή ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων τα οποία διατυπώνονται ακολούθως:

Ερευνητικά ερωτήματα

- E1: Ποια είναι τα ατομικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.
- E2: Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν στην καθημερινή εργασία τους.
- E3: Ποιοι είναι οι λόγοι που διαμορφώνουν την ανάγκη για επιμόρφωση.
- E4: Σε ποιες θεματικές κατευθύνσεις θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν.
- E5: Ποιοι είναι οι χρονικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης (χρόνος, περίοδος).
- E6: Ποια είναι η μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προτιμούν.
- E7: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε αυτήν.
- E8: Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- E9: Ποια είναι η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία) στη διαμόρφωση συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών.

⁵ Στη διερεύνηση αναγκών ακολουθούνται τρεις προσεγγίσεις, η οργανωτική προσέγγιση (top – down) για την έρευνα και ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών σε έναν οργανισμό, η ατομική προσέγγιση (bottom – up), για την έρευνα και ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών σύμφωνα με τις ανάγκες των ίδιων των ερωτώμενων και ο συνδυασμός των προαναφερόμενων προσεγγίσεων, όπου η συλλογή των δεδομένων γίνεται από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Παπαναστασίου, 2012).

Με τα παραπάνω ερωτήματα θα ικανοποιηθούν ο 1ος και ο 2ος ερευνητικός στόχος.

Υποθέσεις

Υ1: Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανήλικους μαθητές έχουν διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους.

Υ2: Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επιλογή των θεματικών κατευθύνσεων των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θέλουν να παρακολουθήσουν.

Με τις παραπάνω υποθέσεις θα ικανοποιηθούν ο 3ος και ο 4ος ερευνητικός στόχος.

5.2 Σχεδιασμός της έρευνας

5.1.1 Πληθυσμός –στόχος

Ο πληθυσμός-στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο 1ο Ε.Κ Πειραιά. Το Ε.Κ (Εργαστηριακό κέντρο) είναι αυτόνομη σχολική μονάδα και συνεργάζεται με τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), στην οποία τοποθετούνται με ολική ή μερική διάθεση και με οποιαδήποτε σχέση εργασίας, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ και διδάσκουν μόνο τα εργαστηριακά μαθήματα, στα εργαστήρια του Ε.Κ.

Στη περιοχή ευθύνης του 1ου Ε.Κ Πειραιά ανήκουν τέσσερα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) Αναλυτικά: Το 3^ο ΕΠΑΛ Πειραιά (Ημερήσιο), το 4^ο ΕΠΑΛ Πειραιά (Ημερήσιο, Ναυτικό), το 6^ο ΕΠΑΛ Πειραιά (Ημερήσιο που εργάζεται σε απογευματινή βάρδια) και το 7^ο ΕΠΑΛ Πειραιά (Εσπερινό). 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. Στο 6^ο ΕΠΑΛ και στο 7^ο ΕΠΑΛ Πειραιά φοιτούν ενήλικες μαθητές σε ποσοστό άνω του 95% (στατιστικά από το my-school που τηρεί η σχολική μονάδα).

Ως τεχνικές ειδικότητες θεωρούνται αυτές στις οποίες ανήκουν οι εκπαιδευτικοί των τομέων Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής & Αυτοματισμού, Εφαρμοσμένων τεχνών, Ναυτιλιακών επαγγελμάτων, Μηχανολογίας και της Πληροφορικής και ως επαγγελματικές ειδικότητες αυτές των τομέων Υγείας, Ευεξίας & Πρόνοιας και Διοίκησης & Οικονομίας.

Στο 3ο ΕΠΑΛ Πειραιά λειτουργούν οι τομείς Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής & Αυτοματισμού, Εφαρμοσμένων τεχνών, Μηχανολογίας, Πληροφορικής και Διοίκησης & Οικονομίας.

Στο 4ο ΕΠΑΛ Πειραιά είναι ναυτικής κατεύθυνσης και άρα έχει μόνο τον τομέα των Ναυτιλιακών επαγγελμάτων.

Στο 6ο ΕΠΑΛ Πειραιά λειτουργούν οι τομείς Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής & Αυτοματισμού, Μηχανολογίας, Υγείας, Ευεξίας & Πρόνοιας, Πληροφορικής και Διοίκησης & Οικονομίας.

Στο 7ο ΕΠΑΛ Πειραιά λειτουργούν οι τομείς Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής & Αυτοματισμού, Μηχανολογίας, Ναυτιλιακών επαγγελμάτων, Υγείας, Ευεξίας & Πρόνοιας Πληροφορικής και Διοίκησης & Οικονομίας

5.2.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η κατευθυντήρια γραμμή για την επιλογή του τύπου της ερευνητικής μεθοδολογικής προσέγγισης που θα ακολουθηθεί, ήταν η εξασφάλιση της δυνατότητας της καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών και της διερεύνησης πιθανών συσχετίσεων και επιδράσεων καθώς και η εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο του ερευνητικού πληθυσμού. Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε και τους στόχους της παρούσας ερευνητικής μελέτης, κρίθηκε ως καταλληλότερη προσέγγιση, η διεξαγωγή μιας περιγραφικής έρευνας. Στην περιγραφική έρευνα καταγράφεται το φαινόμενο, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού απαντώντας στις ερωτήσεις "ποιος", "πού", "πότε", "τι" και "πώς" και μελετώνται οι μεταβλητές και οι σχέσεις που έχουν αυτές μεταξύ τους (Ζέτου, 2010· Παρασκευόπουλος, 1993). Η πιο κατάλληλη και συχνά χρησιμοποιούμενη περιγραφική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η επισκόπηση. Με την επισκόπηση συλλέγονται δεδομένα, σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, για να περιγραφεί η φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπιστούν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen & Manion, 2008). Ειδικότερα, τα είδη των δεδομένων που αποσκοπούσε να συγκεντρώσει η έρευνα αυτή ήταν:

1) Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

2) Η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών (προβλήματα, λόγοι συμμετοχής, θεματικές κατευθύνσεις επιμόρφωσης, είδος, μορφή και χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων, εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφώσεις) των συμμετεχόντων σύμφωνα με τις απόψεις των ιδίων.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού θα αποτελέσουν τις ανεξάρτητες μεταβλητές ενώ οι επιμορφωτικές ανάγκες τις εξαρτημένες.

5.2.3. Το ερευνητικό εργαλείο

Στην περιγραφική έρευνα ένα μέσο συλλογής δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο βασικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο. Αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων πάνω σε θέματα που απαιτούν πληροφορία. Τα ερωτηματολόγια καταγράφουν πληροφορίες, στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές, γνώσεις των ερωτώμενων (Ζέτου, 2010). Για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών η οποία ανήκει στην κατηγορία των συνειδητών και ρητών αναγκών (βλ. Κεφ.2.2) ως καταλληλότερη θεωρείται η περιγραφική μέθοδος με ερωτηματολόγια και αποτελεί και την πιο διαδεδομένη ερευνητική τεχνική (Cohen & Manion, 2008). Ως μέθοδος παρέχει τη δυνατότητα συλλογής των δεδομένων ανώνυμα εύκολα και σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993). Επομένως την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.

5.2.4. Το ερωτηματολόγιο

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην κατασκευή του ερωτηματολογίου και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να ακολουθηθούν οι αρχές σχεδίασης ερωτηματολογίων (Μούτσιος-Ρέντζος, 2022· Φίλιας, 2001).

Για τον σχεδιασμό των ερωτήσεων έχουν ληφθεί υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο (βλ. Εισαγωγή), κυρίως οι έρευνες που αναφέρονται στην ενότητα 3.4 και ιδιαίτερα τα ερωτηματολόγια αυτών. Επίσης έχουν μελετηθεί και αρκετές έρευνες στα πλαίσια μεταπτυχιακών/διδακτορικών εργασιών ή έρευνες που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι οποίες δεν αναφέρονται. Επομένως αφού μελετήθηκαν τα ανωτέρω ενδελεχώς, συγκρίθηκαν μεταξύ τους και προέκυψαν οι κοινοί παράγοντες. Ταυτόχρονα έγινε προσαρμογή και σε θέματα που αφορούν ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε εργαστηριακά κέντρα, μιας και δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία που τους αφορά ειδικά.

Στόχος είναι μέσω των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την εφαρμογή του ερωτηματολογίου, να πραγματοποιηθεί περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων καθώς επίσης και συγκρίσεις μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών (επιμορφωτικές ανάγκες, τα δεδομένα από το Β μέρος του ερωτηματολογίου) με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος).

Πρόκειται για ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κατασκευασμένο με την πλατφόρμα της Google Forms. Αποτελείται από δύο μέρη, το πρώτο μέρος με 8 ερωτήσεις (6 κλειστού τύπου και 2 ανοιχτού τύπου) που αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και το δεύτερο που αποτελείται από 8 βασικές κατηγορίες ερωτήσεων, με υποερωτήματα

κλειστού τύπου, διαμορφώνοντας τελικά 47 ερωτήσεις, με τη βοήθεια των οποίων θα διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες. Ειδικότερα οι ερωτήσεις για το δεύτερο μέρος αναλύονται ως εξής:

Ερώτηση 1 με δέκα υποερωτήματα (περιοχές) που αφορούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους εργασία και τους δυσκολεύουν στην εκτέλεση του έργου τους.

Ερώτηση 2 με δέκα υποερωτήματα (περιοχές) που αφορούν τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ως προς το βαθμό που το έχουν ανάγκη.

Ερώτηση 3 με εννιά υποερωτήματα (περιοχές) που αφορούν τις θεματικές κατευθύνσεις-ενότητες που θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό σεμινάριο.

Ερωτήσεις 4, 5 & 6 που αφορούν τους χρονικούς παράγοντες και τη μορφή ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Ερώτηση 7 με επτά υποερωτήματα (περιοχές) που αφορούν τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων επιμόρφωσης τα οποία επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά.

Ερώτηση 8 με οκτώ υποερωτήματα (περιοχές) που αφορούν τα κυριότερα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Σε πέντε από τις ερωτήσεις (ερωτ.1,2,3,7,8) επιλέχθηκε η διαβαθμισμένη πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Η κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε σε αυτό το ερωτηματολόγιο έχει πέντε τιμές απαντήσεων, «καθόλου», «λίγο», «αρκετά», «πολύ», «πάρα πολύ». Η επιλογή πενταβάθμιας κλίμακας, δηλαδή περιττού αριθμού, δεν έγινε τυχαία αφού εξασφαλίζει την ύπαρξη μεσαίου σημείου, επιτρέποντας στον/στην ερωτώμενο/η να μην πάρει ξεκάθαρη θέση αν έτσι αισθάνεται. Στις ερωτήσεις 4, 5 και 6 συμπεριλήφθησαν απαντήσεις πολλαπλής επιλογής μοναδικής απάντησης.

Κάθε ερώτηση σχεδιάστηκε για να εξυπηρετεί συγκεκριμένο ερευνητικό στόχο και συνδέεται με το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο παρουσιάσαμε. Οι ερωτήσεις έχουν οριστεί ως υποχρεωτικές, ώστε να λάβουμε τα ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο, χωρίς κενά πεδία απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε δοκιμαστικά σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά με τον πληθυσμό της έρευνας, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης, αποδοχής και ερμηνείας του. Πραγματοποιήθηκαν και τέσσερις τηλεφωνικές συνεντεύξεις για να εξακριβωθούν εάν :

- Οι χρησιμοποιούμενοι όροι γίνονται εύκολα αντιληπτοί.
- Η σειρά των ερωτήσεων δεν προκαλεί τάσεις πιθανής σύγχυσης.

- Η διατύπωση των ερωτήσεων επιτρέπει τη συλλογή των επιθυμητών στοιχείων.
- Το ερωτηματολόγιο έχει την κατάλληλη έκταση.
- Τυχόν παρατηρήσεις επί των ερωτήσεων.

Μετά την πιλοτική εφαρμογή, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και αλλαγές και διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο. Εν κατακλείδι για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, επιχειρήθηκε οι ερωτήσεις να είναι σαφείς, η σειρά τους να κατευθύνει ευκολότερα προς στις σωστές απαντήσεις και να προκαλούν το ενδιαφέρον του ερωτώμενου. Επίσης να καλύπτει όλες τις πτυχές του ερευνώμενου θέματος και να περιλαμβάνει βασικές οδηγίες συμπλήρωσης τους. Τέλος ο χρόνος συμπλήρωσης του να είναι σύντομος, έτσι ώστε να μη κουράζει τον ερωτώμενο.

5.2.5 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε σχετική άδεια από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (βλ. Παράρτημα Γ, Άδεια διεξαγωγής έρευνας). Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε από τις 5 Δεκεμβρίου 2022 έως τις 28 Δεκεμβρίου 2022. Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στάλθηκε στις προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις των καθηγητών (e-mail) που έχουν διάθεση στο 1ο Ε.Κ Πειραιά και αποτέλεσε το πληθυσμό της έρευνας και οι οποίες μας έγιναν γνωστές από την διεύθυνση του σχολείου. Στο μήνυμα που συνόδευε το ερωτηματολόγιο, αποσαφηνίζονται οι λόγοι για τους οποίους ζητείται η συμμετοχή και είναι σημαντική η συνεργασία των ερωτώμενων, δίνονται οδηγίες για τη συμπλήρωσή του, τονίζεται η ανωνυμία του και η εθελοντική συμπλήρωση του καθώς και ότι τα δεδομένα είναι εμπιστευτικά και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. (βλ. Παράρτημα Β, Ηλεκτρονικό μήνυμα/ e-mail)

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξούσε να πραγματοποιηθεί στο σύνολο του πληθυσμού-στόχου, καθώς ζητήθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας και από τους 65 καθηγητές που έχουν διάθεση στο 1^ο Ε.Κ Πειραιά. Ωστόσο επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 52 από αυτά (ποσοστό 80%) το οποίο θεωρείται αντιπροσωπευτικό για τον πληθυσμό (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015). Στο ικανοποιητικό ποσοστό απόκρισης βοήθησαν οι επαναληπτικές αποστολές με δεύτερο και σε ορισμένες περιπτώσεις με τρίτο ηλεκτρονικό μήνυμα, στο οποίο επισυνάφθηκε εκ νέου ο σύνδεσμος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και η συνοδευτική επιστολή, καθώς και οι γνωριμίες της ερευνήτριας αφού ανήκει και αυτή στο δυναμικό της σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια ακολούθησε η καταχώρηση, η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα- Στατιστική ανάλυση

6.1 Στατιστική επεξεργασία

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics (version 29). Οι στατιστικές αναλύσεις στηρίχτηκαν στην περιγραφική στατιστική για την εύρεση μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων και συχνοτήτων έτσι ώστε να συγκεντρωθούν, ταξινομηθούν και παρουσιαστούν τα δεδομένα και την επαγωγική στατιστική για τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, προβάλλοντας με τον τρόπο αυτό σχέσεις τύπου αίτιο (ανεξάρτητες) – αιτιατό (εξαρτημένες). Τα αποτελέσματα περιγράφονται και παρουσιάζονται με τη μορφή πινάκων ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε ερώτησης.

Για την κωδικοποίηση των δεδομένων επιλέχθηκαν συγκεκριμένοι αριθμοί οι οποίοι αντιστοιχίστηκαν στις απαντητικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα:

- Για τις ερωτήσεις διχοτομικής απάντησης (ΝΑΙ, ΟΧΙ / ΑΝΔΡΑΣ, ΓΥΝΑΙΚΑ), η πρώτη απάντηση αντιστοιχούσε στο 1 και η δεύτερη στο 2.
- Για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μοναδικής απάντησης αντιστοιχίστηκε σε κάθε απάντηση ένας αριθμός από το 1 έως το 7 ανάλογα με το πλήθος των επιλογών της κάθε ερώτησης.
- Για τις ερωτήσεις που περιλαμβάνουν μεταβλητές κλίμακας τύπου Likert, οι απαντήσεις παίρνουν τιμές από 1 έως 5 (1- Καθόλου, 2- Λίγο, 3- Μέτρια, 4- Πολύ, 5- Πάρα πολύ) με μέσο όρο (μ.ο)=3. Ο κύριος στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, για το λόγο αυτό ανάλογα με τις ανάγκες, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι κατά θεματική ερώτηση. Θεωρήσαμε ότι η αύξηση του μέσου όρου συνεπάγεται με την αύξηση έκφρασης θετικής διάθεσης προς τον εκάστοτε παράγοντα ενώ η μείωση προς την εκδήλωση μια αρνητικής διάθεσης. Εναλλακτικά ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις σε δυο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τις απαντήσεις «Καθόλου και Λίγο» και η δεύτερη ομάδα τις απάντηση «Αρκετά, Πολύ και Πάρα Πολύ». Το άθροισμα της βαθμολογίας των ομάδων αυτών εκφράζει την θετική ή αρνητική διάθεση ως προς κάποιο παράγοντα.
- Οι δύο ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούσαν την ηλικία και την εκπαιδευτική εμπειρία, αυτές ήταν ποσοτικού τύπου οπότε δεν κωδικοποιήθηκαν. Για την καλύτερη όμως επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων τους όπου κρίθηκε απαραίτητο,

ομαδοποιήθηκαν σε 4 κλάσεις και κωδικοποιήθηκαν με τους αριθμούς από 1 έως 4 αντίστοιχα.

Για την επαγωγική στατιστική αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω έλεγχοι ως εξής:

- Έλεγχος για την κανονική κατανομή του δείγματος (για να αποφασιστεί αν θα χρησιμοποιηθεί παραμετρικός ή μη παραμετρικός έλεγχος, βλ. Παράρτημα, Πιν. Γ2).
- Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney (U), για να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όταν η εξαρτημένη μεταβλητή είναι συνεχής ή κατηγορική και η ανεξάρτητη έχει δυο ομάδες (π.χ. φύλο).
- Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis (H), για να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων ομάδων (π.χ. κλάσεις ηλικίας) και η εξαρτημένη είναι συνεχής ή κατηγορική.
- Έλεγχος συσχέτισης με το συντελεστή συσχέτισης του Spearman για να αναζητήσουμε τη σχέση δύο κατηγορικών μεταβλητών με διάταξη.
- Γραμμική παλινδρόμηση. Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος stepwise) για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης των θεματικών κατευθύνσεων που επιλέγουν για επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη καθημερινή τους εργασία. Σκοπός είναι να διερευνήσουμε ποιες θεματικές κατευθύνσεις έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με ποια προβλήματα, έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουμε τα προβλήματα σαν ανεξάρτητη μεταβλητή (παράγοντες πρόβλεψης) σε ένα μοντέλο πρόβλεψης (μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης) που συνολικά θα μας έδινε τα προβλήματα που προβλέπουν καλύτερα τις θεματικές κατευθύνσεις που επιθυμούν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί.

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του δείκτη alpha (Cronbach, 1951) και εξετάστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής όλων των παραγόντων (κλιμάκων) του. Ο δείκτης βρέθηκε ίσος με 0,938 και όλοι οι δείκτες των μεταβλητών της έρευνας βρέθηκαν πάνω από 0,70 (βλ. Παράρτημα, Πίν. Γ1) συνεπώς το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία.

Πίνακας 6. 1 Αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής

Πλήθος μεταβλητών	Cronbach's Alpha
47	0,938

6.2 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 52 εκπαιδευτικούς (N=52). Από τα ανάλυση προέκυψε ότι δεν είναι ομογενές ως προς το φύλο, καθώς οι 37 (71,2%) από τους συμμετέχοντες ανήκουν στον αντρικό πληθυσμό, ενώ οι 15 (28,8%) στο γυναικείο πληθυσμό (βλ. Πιν.6.2).

Για την ερώτηση 2 όσον αφορά την ηλικία, ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι τα 49,79 έτη, με το μικρότερο συμμετέχοντα να δηλώνει 26 ετών και το μεγαλύτερο 67 ετών (Πιν. 6.3). Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κλάσεις ως εξής: από 26 έως 35 ετών, με 9 (17,3%) συμμετέχοντες, από 36 έως 46 ετών με 7 (13,5,3%) συμμετέχοντες, από 47 έως 56 ετών, με 22 (42,3%) συμμετέχοντες και από 57 έως 67 ετών, με 14 (26,9%) συμμετέχοντες (βλ. Πιν.6.2).

Για την ερώτηση 3 που αφορά τα έτη διδακτικής εμπειρίας, ο μέσος όρος είναι τα 16,83 έτη, με μικρότερη τιμή τη μηδενική προϋπηρεσία και μεγαλύτερη τα 38 έτη. (Πιν. 6.3) Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κλάσεις ως εξής: με μηδενική προϋπηρεσία 3 (5,8%) συμμετέχοντες, 1 έως 13 έτη με 16 (30,8%) συμμετέχοντες, από 14-25 έτη με 21 (40,4%) συμμετέχοντες και τέλος με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 26 ετών με 12 (23,1%) συμμετέχοντες (βλ. Πιν.6.2).

Για την ερώτηση 4 και ως προς το σχολείο που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, οι 22 (42,3%) ανήκουν στο 7^ο Εσπερινό ΕΠΑΛ, οι 10 (19,2%) στο 6^ο ΕΠΑΛ οι 11 (21,2%) και στο 4^ο ΕΠΑΛ οι 9 (17,3%)(βλ. Πιν.6.2).

Για την ερώτηση 5 που αφορά τη σχέση εργασίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 40 (76,9%) είναι μόνιμοι, οι 12 (23,1%) είναι αναπληρωτές ενώ δεν υπάρχει συμμετέχων εκπαιδευτικός που να είναι ωρομίσθιος (βλ. Πιν.6.2).

Για την ερώτηση 6 και στο τομέα που ανήκει η ειδικότητα τους, οι 12 (23,1%) είναι του τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής & Αυτοματισμού, οι 13 (25%) του τομέα της Μηχανολογίας, οι 8 (15,4%) των Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων, οι 6 (11,5%) στο τομέα Διοίκησης & Οικονομίας, οι 6 (11,5%) στο τομέα Υγείας, Ευεξίας & Πρόνοιας, οι 5 (9,6%) στο τομέα Πληροφορικής και 2 (3,85%) στο τομέα Εφαρμοσμένων τεχνών (βλ. Πιν.6.2).

Για την ερώτηση 7 και τη θέση διοικητικής ευθύνης οι 15 (28,8%) κατέχουν κάποια θέση ενώ οι υπόλοιποι 37 (71,2%) δεν έχουν κάποια θέση (βλ. Πιν.6.2).

Για την ερώτηση 8 και ως προς τη πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε, οι 16 (30,8%) έχουν πιστοποίηση Α Επιπέδου, οι 12 (23,1%) έχουν Β επιπέδου, οι 14 (26,9%) έχουν πτυχίο

πληροφορικής ή πτυχίο πιστοποίησης άλλου φορέα ενώ οι 10 (19,25) δεν έχουν καμία πιστοποίηση (βλ. Πιν.6.2).

Πίνακας 6. 2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=52)

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
ΦΥΛΟ		
Άνδρας	37	71,2
Γυναίκα	15	28,8
ΗΛΙΚΙΑ		
26-35	9	17,3
36-46	7	13,5
47-56	22	42,3
57+	14	26,9
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ		
0 έτη	3	5,8
1-13 έτη	16	30,8
14-25 έτη	21	40,4
26+	12	23,1
ΣΧΟΛΕΙΟ		
7ο ΕΣΠ. ΕΠΑΛ	22	42,3
6ο ΕΠΑΛ	10	19,2
3ο ΕΠΑΛ	11	21,2
4ο ΕΠΑΛ	9	17,3
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
Μόνιμος/η	40	76,9
Αναπληρωτής/τρια	12	23,1
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ		
Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής & Αυτοματισμού	12	23,1
Μηχανολογίας	13	25,0
Πληροφορικής	5	9,6
Ναυτιλιακών επαγγελμάτων	8	15,4
Διοίκησης & Οικονομίας	6	11,5
Υγείας, Ευεξίας & Πρόνοιας	6	11,5
Εφαρμοσμένων τεχνών	2	3,8
ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ		
Κατέχουν	15	28,8
Δεν κατέχουν	37	71,2
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Τ.Π.Ε		
Α επίπεδο	16	30,8
Β επίπεδο	12	23,1
Άλλος φορέας ή πτυχίο πληροφορικής	14	26,9
Όχι	10	19,2

Πίνακας 6. 3 Μέσοι όροι των μεταβλητών της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας του δείγματος (N=52)

	Ηλικία (έτη)	Διδακτική εμπειρία (έτη)
Μέσος όρος (Μ.Ο)	49,79	16,83

6.3. Ανάλυση ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή εργασία τους.

Για την 1η ερώτηση του Β μέρους του ερωτηματολογίου που αφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους εργασία και τους δυσκολεύουν στην εκτέλεση του έργου τους, οι εκπαιδευτικοί κληθήκαν να βαθμολογήσουν μια λίστα από προβλήματα. Από τον μέσο όρο των βαθμολογιών που προέκυψαν, δεν παρατηρήθηκε να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα σε κανένα από αυτά.

Πίνακας 6. 4 Μέσοι όροι βαθμολογίας για την αποτίμηση των προβλημάτων

Προβλήματα	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση (Sd)
<i>Παραβατικότητα-Εκφοβισμός</i>	1,54	0,917
<i>Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών</i>	2,04	1,154
<i>Έλλειψη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας</i>	2,12	1,149
<i>Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου μου</i>	1,81	1,049
<i>Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας</i>	1,79	0,915
<i>Εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο</i>	2,12	0,943
<i>Έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών μαθημάτων</i>	2,25	1,153
<i>Έλλειψη ενημέρωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης</i>	2,02	1,093
<i>Διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών</i>	1,69	0,940
<i>Ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών</i>	2,77	1,262

Πιο αναλυτικά, δέκα έξι (30,7%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν σε σημαντικό βαθμό, ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών, ενώ δεν αντιμετωπίζουν καθόλου προβλήματα με ποσοστό άνω του 50% στις κατηγορίες «Παραβατικότητα-Εκφοβισμός», «Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου μου» και «Διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» (Πιν.6.5).

Πίνακας 6. 5 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη καθημερινή τους εργασία

Προβλήματα	Συχνότητα (N)			Ποσοστό%	
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Παραβατικότητα-Εκφοβισμός</i>	35 (67,3%)	9 (17,3%)	6 (11,5%)	1 (1,9%)	1 (1,9%)
<i>Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών</i>	20 (38,5%)	20 (38,5%)	5 (9,6%)	4 (7,7%)	3 (5,8%)
<i>Έλλειψη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας</i>	21 (40,4%)	12 (23,1%)	13 (25%)	4 (7,7%)	2 (3,8%)
<i>Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου μου</i>	27 (51,9%)	13 (25%)	9 (17,3%)	1 (1,9%)	2 (3,8%)
<i>Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας</i>	24 (43,2%)	18 (34,6%)	8 (15,4)	1 (1,9%)	1 (1,9%)
<i>Εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο</i>	14 (26,9%)	23 (44,2%)	11 (21,2%)	3 (5,8%)	1 (1,9%)
<i>Έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών μαθημάτων</i>	17 (32,7%)	15 (28,8%)	12 (23,1%)	6 (11,5%)	2 (3,8%)
<i>Έλλειψη ενημέρωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης</i>	21 (40,4%)	16 (30,8%)	10 (19,2%)	3 (5,8%)	2 (3,8%)
<i>Διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών</i>	29 (55,8%)	13 (25%)	8 (15,4%)	1 (1,9%)	1 (1,9%)
<i>Ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών</i>	8 (15,4%)	18 (34,6%)	10 (19,2%)	10 (19,2%)	6 (11,5%)

6.4. Ανάλυση ως προς τους λόγους που διαμορφώνουν την ανάγκη για επιμόρφωση

Για την 2η ερώτηση του Β μέρους του ερωτηματολογίου που αφορά τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ως προς το βαθμό που το έχουν ανάγκη, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι οι κυριότεροι λόγοι συμμετοχής είναι για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, για να ενημερωθούν σε επιστημονικές/τεχνολογικές εξελίξεις, για ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους και για εμπάθυνση και εξειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο (Πιν 6.6).

Πίνακας 6. 6 Μέσοι όροι βαθμολογίας για τους λόγους συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Λόγοι συμμετοχής	M.O	Τυπική απόκλιση (Sd)
Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	2,77	1,10
Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	3,19	1,16
Επαγγελματική εξέλιξη	2,69	1,37
Τόνωση αυτοπεποίθησης	2,46	1,31
Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους	2,98	1,18
Αλλαγή ρουτίνας/Ευχαρίστηση	2,81	1,28
Στήριξη διδακτικών δεξιοτήτων	2,90	1,21
Ενημέρωση επιστημονικών/τεχνολογικών εξελίξεων	3,13	1,19
Ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση	1,90	1,11
Εμβάθυνση και εξειδίκευση	2,92	1,37

Ειδικότερα έχει ανάγκη επιμόρφωσης από «Αρκετά έως πάρα πολύ» το 73,1% για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, το 65,4% για επιστημονικές/τεχνολογικές εξελίξεις, το 63,5% για ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους ενώ δεν συνιστούν «καθόλου» ανάγκη η ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση (46,2%) και η τόνωση αυτοπεποίθησης (30,8%) (Πιν.6.7).

Πίνακας 6. 7 Λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Λόγοι συμμετοχής	Συχνότητα (N)			Ποσοστό%	
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου</i>	6 (11,5%)	16 (30,8%)	18 (34,6%)	8 (15,4%)	4 (7,7%)
<i>Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων</i>	4 (7,7%)	10 (19,2%)	18 (34,6%)	12 (23,1%)	8 (15,4%)
<i>Επαγγελματική εξέλιξη</i>	13 (25%)	12 (23,1%)	12 (23,1%)	8 (15,4%)	7 (13,5%)
<i>Τόνωση αυτοπεποίθησης</i>	16 (30,8%)	12 (23,1%)	13 (25%)	6 (11,5%)	5 (9,6%)
<i>Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους</i>	5 (9,6%)	14 (26,9%)	17 (32,7%)	9 (17,3%)	7 (13,5%)
<i>Αλλαγή ρουτίνας /Ευχαρίστηση</i>	9 (17,3%)	13 (25%)	17 (32,7%)	5 (9,6%)	8 (15,4%)
<i>Στήριξη διδακτικών δεξιοτήτων</i>	7 (13,5%)	13 (25%)	16 (30,8%)	10 (19,2%)	6 (11,5%)
<i>Ενημέρωση επιστημονικών/τεχνολογικών εξελίξεων</i>	4 (7,7%)	14 (26,9%)	12 (23,1%)	15 (28,8%)	7 (13,5%)
<i>Ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση</i>	24 (46,2%)	16 (30,8%)	8 (15,4%)	1 (1,9%)	3 (5,8%)
<i>Εμβάθυνση και εξειδίκευση</i>	9 (17,3%)	13 (25%)	13 (25%)	7 (13,5%)	10 (19,2%)

6.5. Ανάλυση ως προς τις θεματικές κατευθύνσεις-ενότητες που έχουν ανάγκη παρακολούθησης

Για την 3η ερώτηση του Β μέρους του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στις θεματικές κατευθύνσεις-ενότητες που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό σεμινάριο, η επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο είναι πρώτη στις προτιμήσεις τους και ακολουθούν τα ψυχοπαιδαγωγικά θέματα και οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Χαμηλότερη βαθμολογία σημειώνουν οι επιμορφώσεις πάνω σε διοικητικά-οργανωτικά θέματα και σε θέματα επικοινωνίας/συνεργασίας με γονείς (βλ. Πιν.6.8)

Πίνακας 6. 8 Μέσοι όροι βαθμολογίας για τις θεματικές κατευθύνσεις

Θεματικές κατευθύνσεις	M.O	Τυπική απόκλιση (Sd)
<i>Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις</i>	2,87	1,24
<i>Ένταξη ΤΠΕ και καινοτομιών στο διδακτικό έργο</i>	2,79	1,19
<i>Επικοινωνία/συνεργασία με γονείς</i>	2,48	1,31
<i>Σχέσεις με μαθητές-Διαχείριση τάξης</i>	2,54	1,32
<i>Διοικητικά-οργανωτικά θέματα</i>	2,38	1,17
<i>Γνωστικό αντικείμενο</i>	3,02	1,31
<i>Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα</i>	2,94	1,16
<i>Υγιεινή και ασφάλεια εργαστηρίων</i>	2,75	1,19
<i>Χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού</i>	2,63	1,36

Για την ακρίβεια το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει από «Αρκετά έως πάρα πολύ» ιεραρχείται για τις τρεις πρώτες θέσεις ως: 67,2% για το γνωστικό αντικείμενο, 63,5% για τα ψυχοπαιδαγωγικά θέματα και 57,7% για τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Δεν ενδιαφέρεται «καθόλου» να επιμορφωθεί στις θεματικές επικοινωνία-συνεργασία με γονείς (30,8%), σχέσεις με μαθητές-διαχείριση τάξης (28,8%) και διοικητικά-οργανωτικά θέματα (26,9%) και για τις οποίες παρουσιάζεται μια αρνητική τάση. Για την υγιεινή και ασφάλεια εργαστηρίων και την ένταξη ΤΠΕ και καινοτομιών στο διδακτικό έργο καταγράφεται μια θετική τάση, με ποσοστό 57,7% και 51,9% αντίστοιχα, ενώ για την επιμόρφωση σε θέματα χειρισμού εργαστηριακού εξοπλισμού καταγράφεται μια αρνητική τάση (55,8%) (βλ. Πιν.6.9).

Πίνακας 6. 9 Θεματικές κατευθύνσεις προγραμμάτων επιμόρφωσης

Προβλήματα	Συχνότητα (N) Ποσοστό%				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις	7 (13,5%)	15 (28,8%)	15 (28,8%)	8 (15,4%)	7 (13,5%)
Ένταξη ΤΠΕ και καινοτομιών στο διδακτικό έργο	6 (11,5%)	19 (36,5%)	13 (25%)	8 (15,4%)	6 (11,5%)
Επικοινωνία/συνεργασία με γονείς	16 (30,8%)	12 (23,1%)	11 (21,2%)	9 (17,3%)	4 (7,7%)
Σχέσεις με μαθητές- Διαχείριση τάξης	15 (28,8%)	12 (23,1%)	12 (23,1%)	8 (15,4%)	5 (9,6%)
Διοικητικά-οργανωτικά θέματα	14 (26,9%)	17 (32,7%)	10 (19,2%)	9 (17,3%)	2 (3,8%)
Γνωστικό αντικείμενο	8 (15,4%)	9 (17,3%)	19 (36,5%)	6 (11,5%)	10 (19,2%)
Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα	6 (11,5%)	13 (25%)	16 (30,8%)	12 (23,1%)	5 (9,6%)
Υγιεινή και ασφάλεια εργαστηρίων	9 (17,3%)	13 (25%)	16 (30,8%)	10 (19,2%)	4 (7,7%)
Χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού	12 (23,1%)	17 (32,7%)	8 (15,4%)	8 (15,4%)	7 (13,5%)

6.6. Ανάλυση ως προς τους χρονικούς παράγοντες και τη μορφή υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Η 4η και 5η ερώτηση του Β μέρους του ερωτηματολογίου αφορά τη προτίμηση των εκπαιδευτικών ως προς το χρόνο και τη περίοδο που θα διεξάγεται ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ενώ η 6η ερώτηση αναφέρεται στη μορφή που προτιμούν να έχει. Η ανάλυση έδειξε:

Ως προς το χρόνο οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να παρακολουθούν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εντός του εργασιακού τους ωραρίου σε ποσοστό 61,5% ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός (1,9%) εκτός του εργασιακού ωραρίου. Το 36,5% δηλώνει ότι δεν έχει σημασία ο χρόνος πραγματοποίησης (βλ. Πιν.6.10).

Ως προς τη περίοδο οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) προτιμούν να γίνεται κατά τη διάρκεια του έτους που γίνονται μαθήματα, ακολουθεί ένα ποσοστό 23,1% που δεν τους ενδιαφέρει περίοδος υλοποίησης και ένα 19,2% πριν την έναρξη των μαθημάτων. Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια των διακοπών και τα Σαββατοκύριακα μόνο ένας εκπαιδευτικός ανά κατηγορία επιθυμεί τη παρακολούθηση (1,95) (βλ. Πιν.6.10).

Ως προς τη μορφή, η εξ αποστάσεως (ασύγχρονη και σύγχρονη) συγκεντρώνει το 42,3% και ακολουθούν η μικτή (συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως, 25%) και τέλος η δια ζώσης (25%) (βλ. Πιν.6.10).

Πίνακας 6. 10 Χρόνος, περίοδος και μορφή προγραμμάτων επιμόρφωσης

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
ΧΡΟΝΟΣ		
<i>Εκτός εργασιακού ωραρίου</i>	1	1,9
<i>Εντός εργασιακού ωραρίου</i>	32	61,5
<i>Και τα δυο</i>	19	36,5
ΠΕΡΙΟΔΟΣ		
<i>Πριν την έναρξη των μαθημάτων</i>	10	19,2
<i>Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων</i>	26	50,0
<i>Σαββατοκύριακα</i>	1	1,9
<i>Μετά τη λήξη των μαθημάτων</i>	2	3,8
<i>Δεν έχει σημασία</i>	12	23,1
<i>Κατά τις διακοπές</i>	1	1,9
ΜΟΡΦΗ		
<i>Μικτή</i>	17	32,7
<i>Δια ζώσης</i>	13	25,0
<i>Από απόσταση</i>	22	42,3

6.7. Ανάλυση ως προς τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος

Η 7η ερώτηση του Β μέρους του ερωτηματολογίου αφορά τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων επιμόρφωσης τα οποία επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά. Καταγράφονται θετικές τάσεις σε όλες τις κλίμακες, με πιο ισχυρό το χαρακτηριστικό του περιεχόμενου και ακολουθούν η επιστημονική επάρκεια των εισηγητών και η παροχή υπηρεσιακών διευκολύνσεων (βλ. Πιν.6.11).

Πίνακας 6. 11 Μέσοι όροι βαθμολογίας για τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος

Χαρακτηριστικά	M.O	Τυπική απόκλιση (Sd)
<i>Περιεχόμενο</i>	3,81	0,991
<i>Περίοδος διεξαγωγής</i>	2,96	1,137
<i>Φορέας διεξαγωγής</i>	2,90	1,257
<i>Επιστημονική επάρκεια των εισηγητών</i>	3,73	1,069
<i>Τόπος και χώρος διεξαγωγής</i>	2,96	1,204
<i>Παροχή υπηρεσιακών διευκολύνσεων</i>	3,31	1,245
<i>Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης</i>	3,04	1,313

Πιο αναλυτικά με βαθμολογία «Αρκετά έως πάρα πολύ» το 88,4% των εκπαιδευτικών βαθμολογεί το περιεχόμενο και την επιστημονική επάρκεια των εισηγητών και ακολουθεί η παροχή υπηρεσιακών διευκολύνσεων με 73,1%. Η βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης, καταγράφει ποσοστό 65,3%. Ο τόπος και χώρος διεξαγωγής καθώς και η περίοδος διεξαγωγής λαμβάνουν το ίδιο ποσοστό 63,5% και τέλος ως προς το φορέα της διεξαγωγής το 61,5% (βλ. Πιν.6.12).

Πίνακας 6. 12 Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων

Χαρακτηριστικά	Συχνότητα (N)			Ποσοστό%	
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Περιεχόμενο</i>	0 (0%)	6 (11,5%)	13 (25%)	18 (34,6%)	15 (28,8%)
<i>Περίοδος διεξαγωγής</i>	5 (9,6%)	14 (26,9%)	16 (30,8%)	12 (23,1%)	5 (9,6%)
<i>Φορέας διεξαγωγής</i>	9 (17,3%)	11 (21,2%)	13 (25%)	14 (26,9%)	5 (9,6%)
<i>Επιστημονική επάρκεια των εισηγητών</i>	2 (3,8%)	4 (7,7%)	14 (26,9%)	18 (34,6%)	14 (26,9%)
<i>Τόπος και χώρος διεξαγωγής</i>	6 (11,5%)	14 (26,9%)	14 (26,9%)	12 (23,1%)	6 (11,5%)
<i>Παροχή υπηρεσιακών διευκολύνσεων</i>	4 (7,7%)	10 (19,2%)	16 (30,8%)	10 (19,2%)	12 (23,1%)
<i>Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης</i>	8 (15,4%)	10 (19,2%)	15 (28,8%)	10 (19,2%)	9 (17,3%)

6.8. Ανάλυση ως προς εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης

Για την 8η ερώτηση του Β μέρους του ερωτηματολογίου που αφορά τα κυριότερα εμπόδια ως προς το βαθμό που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμμετέχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, ο χρόνος διεξαγωγής και οι οικογενειακές υποχρεώσεις λαμβάνουν τις υψηλότερες θέσεις. Το μη επαγγελματικό όφελος και η μη ύπαρξη κινήτρου/αμοιβής καταγράφουν αρνητική τάση. Όλα τα υπόλοιπα φαίνεται ότι απασχολούν σε μέτριο βαθμό τους εκπαιδευτικούς (βλ. Πιν.6.13).

Πίνακας 6. 13 Μέσοι όροι βαθμολογίας για τα κυριότερα εμπόδια συμμετοχής

Εμπόδια	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση (Sd)
<i>Οικογενειακές υποχρεώσεις</i>	3,17	1,200
<i>Μη ύπαρξη κινήτρου/αμοιβής</i>	2,42	1,210
<i>Κανένα επαγγελματικό όφελος</i>	2,69	1,435
<i>Έλλειψη ελεύθερου χρόνου</i>	3,25	1,266
<i>Έλλειψη υποστήριξης από την υπηρεσία</i>	2,77	1,395
<i>Ο χρόνος διεξαγωγής</i>	3,23	1,308
<i>Η διάρκεια και ο χρόνος υλοποίησης</i>	3,19	1,205
<i>Ο τόπος υλοποίησης</i>	3,08	1,341

Ειδικότερα ως το κυριότερο εμπόδιο με βαθμολογία από «Αρκετά έως πάρα πολύ» είναι η έλλειψη ελεύθερου χρόνου (73%), ακολουθούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις με 71,2% και πολύ κοντά η διάρκεια και ο χρόνος υλοποίησης (71,1%). Στη συνέχεια ο τόπος που διεξάγεται ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα απασχολεί το 65,4% και η έλλειψη στήριξης από την υπηρεσία το 51,9%. Μια αρνητική τάση καταγράφουν το μη επαγγελματικό όφελος και η μη ύπαρξη κινήτρου/αμοιβής (βλ. Πιν.6.14).

Πίνακας 6. 14 Εμπόδια συμμετοχής

Εμπόδια	Συχνότητα (N)			Ποσοστό%	
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολυ
<i>Οικογενειακές υποχρεώσεις</i>	5 (9,6%)	10 (19,2%)	16 (30,8%)	13 (25%)	8 (15,4%)
<i>Μη ύπαρξη κινήτρου/αμοιβής</i>	13 (25%)	19 (36,5%)	8 (15,4%)	9 (17,3%)	3 (5,8%)
<i>Κανένα επαγγελματικό όφελος</i>	14 (26,9%)	13 (25%)	8 (15,4%)	9 (17,3%)	8 (15,4%)
<i>Έλλειψη ελεύθερου χρόνου</i>	6 (11,5%)	8 (15,4%)	15 (28,8%)	13 (25%)	10 (19,2%)
<i>Έλλειψη υποστήριξης από την υπηρεσία</i>	12 (23,1%)	13 (25%)	10 (19,2%)	9 (17,3%)	8 (15,4%)
<i>Ο χρόνος διεξαγωγής</i>	5 (9,6%)	11 (21,2%)	16 (30,8%)	7 (13,5%)	13 (25%)
<i>Η διάρκεια και ο χρόνος υλοποίησης</i>	4 (7,7%)	11 (21,2%)	18 (34,6%)	9 (17,3%)	10 (19,2%)
<i>Ο τόπος υλοποίησης</i>	7 (13,5%)	11 (21,2%)	17 (32,7%)	5 (9,6%)	12 (23,1%)

6.9 Επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας

6.9.1 Επίδραση του φύλου

Χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann-Whitney U test) για να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου, όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και στην επιστημονική επάρκεια των εισηγητών, όσον αφορά τους λόγους που θα παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Πίνακας 6. 15 Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο

Φύλο		Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου μου	Επιστημονική επάρκεια των εισηγητών
Mann-Whitney U		181	168,5
p		0,033	0,022
Μέση τιμή	Άνδρες	23,89	23,55
	Γυναίκες	32,93	33,77

Πιο αναλυτικά, οι γυναίκες διαφοροποιούνται από τους άνδρες:

- Ως προς τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου ($U=181$, $p=0,033$), οι γυναίκες ($\mu.\tau=32,93$) αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία συγκριτικά με τους άντρες ($\mu.\tau=23,89$).
- Ως προς την επιστημονική επάρκεια των εισηγητών ($U=168,5$, $p=0,022$), οι γυναίκες αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία ($\mu.\tau=33,77$) συγκριτικά με τους άντρες ($\mu.\tau=23,55$).

6.9.2 Επίδραση της ηλικίας

Η ηλικία ομαδοποιήθηκε σε 4 κλάσεις, από 26-35, από 36-46, από 47-56 και σε άνω των 57. Ο νεαρότερος εκπαιδευτικός σε ηλικία ήταν 26 ετών και ο μεγαλύτερος 67 ετών. Εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα, και από τον έλεγχο προέκυψε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες για τη βελτίωση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και την επαγγελματική εξέλιξη όσον αφορά τους λόγους παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, το χειρισμό εργαστηριακού εξοπλισμού όσον αφορά τις θεματικές κατευθύνσεις που επιθυμούν να παρακολουθήσουν, το περιεχόμενο και τη βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης όσον αφορά τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος επιμόρφωσης που θεωρούν σημαντικά.

Για τον εύρεση ανάμεσα σε ποιες ομάδες παρατηρείται σημαντικά στατιστική διαφορά πραγματοποιήθηκαν post-hoc έλεγχοι.

Πίνακας 6. 16 Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία

Ηλικία	Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	Επαγγελματική εξέλιξη	Χειρισμός Εργαστηριακού εξοπλισμού	Περιεχόμενο	Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης
<i>Kruskal-Wallis H</i>	12,149	12,835	13,869	9,199	9,228	12,782
<i>df</i>	3	3	3	3	3	3
<i>p.</i>	0,007	0,005	0,003	0,027	0,026	0,005

Πιο αναλυτικά ο έλεγχος έδειξε ότι υπήρχε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων:

- στη βελτίωση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, $\chi^2(3)=12,149$ $p=0,007$, με μέση βαθμολογία 40,06 για την ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών, 24,5 για την ηλικιακή ομάδα 36-46 ετών, 20,32 για την ηλικιακή ομάδα 47-56 ετών και 28,05 για τους άνω από 57 ετών. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας (26-35) και των ομάδων (36-46) και (47-56) (βλ. Πιν.6.18)
- στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων $\chi^2(3)=12,835$ $p=0,005$, με μέση βαθμολογία 42,39 για την ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών, 22,21 για την ηλικιακή ομάδα 36-46 ετών, 23,18 για την ηλικιακή ομάδα 47-56 ετών και 21,48 για τους άνω από 57

ετών. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας (26-35) και των υπόλοιπων τριών ομάδων (βλ. Πιν.6.18).

Πίνακας 6. 17 Βαθμολογία ηλικιακών ομάδων

	Ηλικία	N	Μέση τιμή
<i>Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου</i>	26 - 35	9	40,06
	36 - 46	7	24,50
	47 - 56	22	20,32
	57+	14	28,50
<i>Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων</i>	26 - 35	9	42,39
	36 - 46	7	22,21
	47 - 56	22	23,18
	57+	14	23,64
<i>Επαγγελματική εξέλιξη</i>	26 - 35	9	42,11
	36 - 46	7	29,93
	47 - 56	22	21,48
	57+	14	22,64
<i>Χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού</i>	26 - 35	9	38,50
	36 - 46	7	26,50
	47 - 56	22	20,93
	57+	14	27,54
<i>Περιεχόμενο</i>	26 - 35	9	35,00
	36 - 46	7	13,36
	47 - 56	22	25,75
	57+	14	28,79
<i>Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης</i>	26 - 35	9	42,06
	36 - 46	7	26,50
	47 - 56	22	23,77
	57+	14	20,79

- Στην επαγγελματική εξέλιξη, $\chi^2(3)=13,869$, $p=0,027$, με μέση βαθμολογία 42,11 για την ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών, 29,93 για την ηλικιακή ομάδα 36-46 ετών, 21,48 για την ηλικιακή ομάδα 47-56 ετών και 22,64 για τους άνω από 57 ετών. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας (26-35) και των ομάδων (47-56) και 57+ (βλ. Πιν.6.18).
- Στο χειρισμό εργαστηριακού εξοπλισμού, $\chi^2(3)=9,199$, $p=0,027$, με μέση βαθμολογία 38,5 για την ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών, 26,5 για την ηλικιακή ομάδα 36-46 ετών, 20,93 για την ηλικιακή ομάδα 47-56 ετών και 27,54 για τους άνω από 57 ετών. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας (26-35) και (47-56) (βλ. Πιν.6.18).

- Στο περιεχόμενο, $\chi^2(3)=9,228$ $p=0,026$, με μέση βαθμολογία 35 για την ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών, 13,36 για την ηλικιακή ομάδα 36-46 ετών, 25,75 για την ηλικιακή ομάδα 47-56 ετών και 28,79 για τους άνω από 57 ετών. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας (36-46) και των υπόλοιπων τριών ομάδων (βλ. Πιν.6.18)
- Στη βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης, $\chi^2(3) = 12,782$, $p = 0,005$, με μέση βαθμολογία 42,06 για την ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών, 26,5 για την ηλικιακή ομάδα 36-46 ετών, 23,77 για την ηλικιακή ομάδα 47-56 ετών και 20,79 για τους άνω από 57 ετών. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 26-35 και των υπόλοιπων τριών ομάδων (βλ. Πιν.6.18).

Πίνακας 6. 18 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων

	Ηλικιακές ομάδες	Test Statistic	Std. Error	P
Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	47 - 56 26 - 35	19,737	5,764	0,001
	36 - 46 26 - 35	15,556	7,342	0,034
Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	36 - 46 26 - 35	20,175	7,386	0,006
	47 - 56 26 - 35	19,207	5,799	<0,001
	57+ 26 - 35	18,746	6,262	0,003
Επαγγελματική εξέλιξη	47 - 56 26 - 35	20,634	5,857	0,000
	57+ 26 - 35	19,468	6,324	0,002
Χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού	47 - 56 26 - 35	17,568	5,824	0,003
Περιεχόμενο	36 - 46 47 - 56	12,393	6,300	0,049
	36 - 46 57+	15,429	6,720	0,022
	36 - 46 26 - 35	21,643	7,316	0,003
Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης	57+ 26 - 35	21,270	6,322	<0,001
	47 - 56 26 - 35	18,283	5,855	0,002
	36 - 46 26 - 35	15,556	7,457	0,037

6.9.3 Επίδραση της διδακτικής εμπειρίας

Η διδακτική εμπειρία ομαδοποιήθηκε σε 4 ομάδες, από 0-6 έτη, από 7-13 έτη, από 14-20 έτη και σε άνω των 21 ετών. Η ομαδοποίηση αυτή έγινε σύμφωνα με τα έτη που ορίζουν το διδακτικό ωράριο των εκπαιδευτικών. Εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα και από τον έλεγχο προέκυψε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες, για το σχεδιασμό-υλοποίηση της διδασκαλίας, τη βελτίωση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και την επαγγελματική εξέλιξη, τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, την επικοινωνία/συνεργασία με γονείς, τις σχέσεις με μαθητές/διαχείριση τάξης και τη βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης. Για τον εύρεση ανάμεσα σε ποιες ομάδες παρατηρείται σημαντικά στατιστική διαφορά πραγματοποιήθηκαν post-hoc έλεγχοι.

Πίνακας 6. 19 Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη διδακτική εμπειρία

Διδακτική εμπειρία	Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας]	Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	Επαγγελματική εξέλιξη	Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις	Επικοινωνία/συνεργασία με γονείς	Σχέσεις με μαθητές - Διαχείριση τάξης	Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης
<i>Kruskal-Wallis</i> $H(\chi^2)$	11,208	11,533	10,319	12,379	8,005	9,048	11,311	10,167
<i>df</i>	3	3	3	3	3	3	3	3
<i>p</i>	0,011	0,009	0,016	0,006	0,046	0,029	0,010	0,017

Πιο αναλυτικά ο έλεγχος έδειξε ότι υπήρχε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων με τα έτη εμπειρίας:

- Στο σχεδιασμό-υλοποίηση διδασκαλίας, $\chi^2(3)=11,208$, $p=0,011$, με μέση βαθμολογία 31,20 για την ομάδα με 0-6 έτη εμπειρίας, 17 για την ομάδα με 7-13 έτη εμπειρίας, 35,75 για την ομάδα με 14-20 έτη εμπειρίας και 20,93 για άνω από 21 έτη εμπειρίας. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας (0-6) και (14-20) με την ομάδα των 21+ και των ομάδων (7-13) με (14-20) (βλ. Πιν.6.21).
- Στη βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου, $\chi^2(3)=11,533$, $p=0,009$, με μέση βαθμολογία 36,5 για την ομάδα με 0-6 έτη εμπειρίας, 31 για την ομάδα με 7-13 έτη εμπειρίας, 22,3 για την ομάδα με 14-20 έτη εμπειρίας και 21,02 για τους άνω από 21 έτη εμπειρίας. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας (0-6) και των (14-20) και 21+ (βλ. Πιν.6.21).

Πίνακας 6. 20 Βαθμολογία ομάδων ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία

	Ομάδες διδακτικής εμπειρίας	N	Μέση τιμή
Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας	0 - 6	15	31,20
	7 - 13	4	17,75
	14 - 20	10	35,75
	21+	23	20,93
Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	0 - 6	15	36,50
	7 - 13	4	31,00
	14 - 20	10	22,30
	21+	23	21,02
Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	0 - 6	15	36,17
	7 - 13	4	30,00
	14 - 20	10	21,70
	21+	23	21,67
Επαγγελματική εξέλιξη	0 - 6	15	33,67
	7 - 13	4	40,88
	14 - 20	10	26,00
	21+	23	19,54
Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις	0 - 6	15	33,63
	7 - 13	4	33,88
	14 - 20	10	26,00
	21+	23	20,78
Επικοινωνία/συνεργασία με γονείς	0 - 6	15	33,17
	7 - 13	4	38,13
	14 - 20	10	24,75
	21+	23	20,89
Σχέσεις με μαθητές Διαχείριση τάξης	0 - 6	15	34,47
	7 - 13	4	37,63
	14 - 20	10	25,25
	21+	23	19,91
Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης	0 - 6	15	34,20
	7 - 13	4	37,75
	14 - 20	10	23,50
	21+	23	20,83

- Στη απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, $\chi^2(3)=10,319$, $p=0,016$, με μέση βαθμολογία 36,17 για την ομάδα με 0-6 έτη εμπειρίας, 30 για την ομάδα με 7-13 έτη εμπειρίας, 21,7 για την ομάδα με 14-20 έτη εμπειρίας και 21,67 για τους άνω από 21 έτη εμπειρίας. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας (0-6) και των (14-20) και 21+ (βλ. Πιν.6.21).

- Στην επαγγελματική εξέλιξη, $\chi^2(3)=12,379$, $p=0,006$, με μέση βαθμολογία 33,67 για την ομάδα με 0-6 έτη εμπειρίας, 40,88 για την ομάδα με 7-13 έτη εμπειρίας, 26 για την ομάδα με 14-20 έτη εμπειρίας και 19,54 για τους άνω από 21 έτη εμπειρίας. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 21+ και των ομάδων (0-6) και (7-13) (βλ. Πιν.6.21).
- Στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, $\chi^2(3)=8,005$, $p=0,046$, με μέση βαθμολογία 33,63 για την ομάδα με 0-6 έτη εμπειρίας, 33,88 για την ομάδα με 7-13 έτη εμπειρίας, 26 για την ομάδα με 14-20 έτη εμπειρίας και 20,78 για τους άνω από 21 έτη εμπειρίας. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 21+ και (0-6) (βλ. Πιν.6.21).
- Στην επικοινωνία/συνεργασία με γονείς, $\chi^2(3)=9,048$, $p=0,029$, με μέση βαθμολογία 33,17 για την ομάδα με 0-6 έτη εμπειρίας, 38,13 για την ομάδα με 7-13 έτη εμπειρίας, 24,75 για την ομάδα με 14-20 έτη εμπειρίας και 20,89 για τους άνω από 21 έτη εμπειρίας. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 21+ και των ομάδων (0-6) και (7-13) (βλ. Πιν.6.21).
- Στη σχέση με μαθητές/διαχείριση τάξης, $\chi^2(3)=11,311$, $p=0,01$, με μέση βαθμολογία 34,47 για την ομάδα με 0-6 έτη εμπειρίας, 37,63 για την ομάδα με 7-13 έτη εμπειρίας, 25,25 για την ομάδα με 14-20 έτη εμπειρίας και 19,91 για τους άνω από 21 έτη εμπειρίας. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 21+ και των ομάδων (0-6) και (7-13) (βλ. Πιν.6.21).
- Στη βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης, $\chi^2(3)=10,167$, $p=0,017$, με μέση βαθμολογία 34,2 για την ομάδα με 0-6 έτη εμπειρίας, 37,75 για την ομάδα με 7-13 έτη εμπειρίας, 23,5 για την ομάδα με 14-20 έτη εμπειρίας και 20,83 για τους άνω από 21 έτη εμπειρίας. Η διαφοροποίηση βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 21+ και των ομάδων (0-6) και (7-13) (βλ. Πιν.6.21).

Πίνακας 6. 21 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των ετών διδακτικής εμπειρίας

	Ομάδες	Test Statistic	Std. Error	p
<i>Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας</i>	7 - 13 14 - 20	-18,000	8,299	0,030
	21+ 0 - 6	10,265	4,656	0,027
	21+ 14 - 20	14,815	5,314	0,005
<i>Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου</i>	21+ 0 - 6	15,478	4,835	0,001
	14 - 20 0 - 6	14,200	5,947	0,017
<i>Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων</i>	21+ 0 - 6	14,493	4,864	0,003
	14 - 20 0 - 6	14,467	5,984	0,016
<i>Επαγγελματική εξέλιξη</i>	21+ 0 - 6	14,123	4,913	0,004
	21+ 7 - 13	21,332	8,019	0,008
<i>Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις</i>	21+ 0 - 6	12,851	4,886	0,009
<i>Επικοινωνία/συνεργασία με γονείς</i>	21+ 0 - 6	12,275	4,886	0,012
	21+ 7 - 13	17,234	7,976	0,031
<i>Σχέσεις με μαθητές - Διαχείριση τάξης</i>	21+ 0 - 6	14,554	4,895	0,003
	21+ 7 - 13	17,712	7,990	0,027
<i>Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης</i>	21+ 0 - 6	13,374	4,911	0,006
	21+ 7 - 13	16,924	8,016	0,035

6.10 Έλεγχος Υπόθεσης 1

H₀: Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανήλικους μαθητές έχουν διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους μαθητές.

Για τον έλεγχο της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Mann-Whitney για να διερευνηθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ανήλικους μαθητές (οι εκπαιδευτικοί του 3^{ου} και 4^{ου} ΕΠΑΛ) και σε αυτούς που διδάσκουν σε ενήλικες (οι εκπαιδευτικοί του 6^{ου} και 7^{ου} ΕΠΑΛ) ως προς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την έλλειψη ελεύθερου χρόνου όσον αφορά τα εμπόδια, για το τόπο και χώρο της διεξαγωγής όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων επιμόρφωσης και για τα προβλήματα της παραβατικότητας-εκφοβισμού, τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και της έλλειψης επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

Πίνακας 6. 22 Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το τύπο του σχολείου

Τύπος σχολείου	Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	Τόπος και χώρος διεξαγωγής	Παραβατικότητα Εκφοβισμός	Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών	Έλλειψη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας
Mann-Whitney U	216,5	212	202,5	117,5	183,5
p	0,046	0,037	0,008	<0,001	0,007

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανήλικους διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους:

- Ως προς την έλλειψη ελεύθερου χρόνου (U=216,5, p=0,046), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανήλικους (μ.τ=31,68) αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους (μ.τ=23,27).
- Ως προς τον τόπο και το χώρο διεξαγωγής (U=212, p=0,008), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανήλικους (μ.τ=31,90) αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους (μ.τ=23,13).
- Ως προς τη παραβατικότητα-εκφοβισμό (U=202,5, p=0,037), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανήλικους (μ.τ=32,38) αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους (μ.τ=22,83).

- Ως προς τις αρνητικές συμπεριφορές μαθητών ($U=117,5$, $p<0,001$), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανήλικους ($\mu.τ=36,63$) αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους ($\mu.τ=20,17$).
- Ως προς την έλλειψη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας ($U=183,5$, $p=0,007$), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανήλικους ($\mu.τ=33,33$) αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους ($\mu.τ=22,23$).

Πίνακας 6. 23 Βαθμολογία ως προς το τύπο του σχολείου

	Τύπος σχολείου	N	Μέση τιμή (μ.τ)
Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	32	23,27
	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	20	31,68
Τόπος και χώρος διεξαγωγής	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	32	23,13
	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	20	31,90
Παραβατικότητα-Εκφοβισμός	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	32	22,83
	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	20	32,38
Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	32	20,17
	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	20	36,63
Έλλειψη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	32	22,23
	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	20	33,33

6.11 Έλεγχος Υπόθεσης 2

6.11.1 Ανάλυση συσχέτισης

Υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας r_s του Spearman ανάμεσα στα προβλήματα και τις θεματικές κατευθύνσεις (κατηγορικές μεταβλητές). Ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman κυμαίνεται από -1 έως +1. Το πρόσημο του συντελεστή δείχνει αν πρόκειται για θετική ή αρνητική μονοτονική σχέση. Μια θετική συσχέτιση σημαίνει ότι καθώς αυξάνεται η μία μεταβλητή, η άλλη μεταβλητή τείνει επίσης να αυξάνεται. Οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ θεματικών κατευθύνσεων και προβλημάτων είναι:

- Για την ένταξη ΤΠΕ και καινοτομιών στο διδακτικό έργο με το σχεδιασμό-υλοποίηση διδασκαλίας $r_s = 0,277$, $p = 0,047$.
- Για το χειρισμό εργαστηριακού εξοπλισμού με τις αρνητικές συμπεριφορές μαθητών $r_s = 0,325$, $p = 0,019$, με το σχεδιασμό-υλοποίηση διδασκαλίας $r_s = 0,409$, $p = 0,003$, με την εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο $r_s = 0,490$, $p = 0,001$, με την έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών προβλημάτων $r_s = 0,374$, $p = 0,006$ και με τις ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών $r_s = 0,394$, $p = 0,004$.
- Για την επικοινωνία-συνεργασία με γονείς με τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου $r_s = 0,306$, $p = 0,028$, με την έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών προβλημάτων $r_s = 0,283$, $p = 0,042$, με τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, $r_s = 0,326$, $p = 0,018$ και με τις ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών $r_s = 0,290$, $p = 0,037$.
- Για τις σχέσεις μαθητών-διαχείριση τάξης με τη παραβατικότητα-εκφοβισμό $r_s = 0,293$, $p = 0,035$, με την έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών προβλημάτων $r_s = 0,334$, $p = 0,015$ και με τις ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών $r_s = 0,345$, $p = 0,012$.
- Για τα διοικητικά-οργανωτικά θέματα με τις ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών, $r_s = 0,289$, $p = 0,038$.
- Για το γνωστικό αντικείμενο με το σχεδιασμό-υλοποίηση διδασκαλίας $r_s = 0,303$, $p = 0,029$, με την εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο $r_s = 0,429$, $p = 0,002$, με την έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών προβλημάτων $r_s = 0,339$, $p = 0,014$ και με τις ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών $r_s = 0,400$, $p = 0,003$.
- Για την υγιεινή και ασφάλεια στα εργαστήρια με το σχεδιασμό-υλοποίηση διδασκαλίας $r_s = 0,318$, $p = 0,022$, με την Εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο $r_s = 0,358$, $p = 0,009$ και τις ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών $r_s = 0,378$, $p = 0,006$.

- Για τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις με τις ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών, $r_s = 0,282$, $p = 0,043$.

Πίνακας 6. 24 Δείκτες συνάφειας μεταξύ των θεματικών κατευθύνσεων και των προβλημάτων (N=52)

Θεματικές κατευθύνσεις Προβλήματα		Ένταξη ΤΠΕ και καινοτομιών στο διδασκτικό έργο	Χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού	Επικοινωνία/συνεργασία με γονείς	Σχέσεις με μαθητές – Διαχείριση τάξης	Διοικητικά-οργανωτικά θέματα	Γνωστικό αντικείμενο	Υγιεινή και ασφάλεια εργαστηρίων	Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις
Παραβατικότητα Εκφοβισμός	r_s				,293*				
	p				0,035				
Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών	r_s		,325*						
	p		0,019						
Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου μου	r_s			,306*					
	p			0,028					
Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας	r_s	,277*	,409**				,303*	,318*	
	p	0,047	0,003				0,029	0,022	
Εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο	r_s		,490**				,429**	,358**	
	p		<0,001				0,002	0,009	
Έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών μαθημάτων	r_s		,374**	,283*	,334*		,339*		
	p		0,006	0,042	0,015		0,014		
Διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών	r_s			,326*					
	p			0,018					
Ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών	r_s		,394**	,290*	,345*	,289*	,400**	,378**	,282*
	p		0,004	0,037	0,012	0,038	0,003	0,006	0,043

Σημείωση. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

6.11.2 Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης

Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος stepwise) για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης των θεματικών κατευθύνσεων που επιλέγουν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο καθημερινό τους έργο (για τις στατιστικά σημαντικές σχέσεις). Αναλυτικά προέκυψαν τα εξής:

1) Για το χειρισμό εργαστηριακού εξοπλισμού χρησιμοποιήθηκαν τα προβλήματα, αρνητικές συμπεριφορές μαθητών, σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας, εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο, ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών και έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών προβλημάτων. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,574 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,302. Δηλαδή, 30,2 % της διασποράς της βαθμολογίας για το χειρισμό εργαστηριακού εξοπλισμού μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(2,49)=15,469$, $p<0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι δύο (από τις πέντε) ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης, ο σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας ($B=0,586$, $t=3,347$, $p=0,002$) και οι ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών ($B=0,397$, $t=3,126$, $p=0,003$). Δηλαδή, όσο υψηλότερα ιεραρχούνται ο σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας και οι ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών τόσο περισσότερο επηρεάζει το ενδιαφέρον για επιμόρφωση στο χειρισμό του εργαστηριακού εξοπλισμού.

Πίνακας 6. 25 Ανάλυση παλινδρόμησης για τη πρόβλεψη του χειρισμού εργαστηριακού εξοπλισμού ($N=52$)

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	Std. Error	Beta
Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας	0,586	0,175	0,395
Ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών	0,397	0,127	0,369

2) Για την επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς χρησιμοποιήθηκαν τα προβλήματα, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου, έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών προβλημάτων, ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών και διδασκαλία αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,346 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,102. Δηλαδή, 10,2 % της διασποράς της βαθμολογίας για την επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(1,50)=6,819, p<0,12$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι μια (από τις τέσσερις) ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης, η διδασκαλία αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών ($B=0,481, t=2,611, p=0,012$). Δηλαδή, όσο υψηλότερα ιεραρχείται η διδασκαλία αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών τόσο περισσότερο επηρεάζει το ενδιαφέρον για τη θεματική επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς.

Πίνακας 6. 26 Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της θεματικής κατεύθυνσης, επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς ($N=52$)

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	Std. Error	Beta
Διδασκαλία αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών	0,481	0,184	0,346

3) Για την επιμόρφωση σε θέματα σχέσεων με μαθητές-διαχείριση τάξης χρησιμοποιήθηκαν τα προβλήματα, παραβατικότητα-εκφοβισμός, ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών και έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών μαθημάτων. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,348 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,103. Δηλαδή, 10,3 % της διασποράς της βαθμολογίας για το χειρισμό εργαστηριακού εξοπλισμού μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(1,50)=6,883, p<0,12$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι μια (από τις τρεις) ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης, η έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών μαθημάτων ($B=0,399, t=2,25, p=0,012$). Δηλαδή, όσο υψηλότερα ιεραρχείται η έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών μαθημάτων τόσο περισσότερο επηρεάζει το ενδιαφέρον για τη θεματική σχέσεις με μαθητές-διαχείριση τάξης.

Πίνακας 6. 27 Ανάλυση παλινδρόμησης για τη πρόβλεψη της θεματικής κατεύθυνσης, σχέσεις με μαθητές-διαχείριση τάξης (N=52)

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	Std. Error	Beta
Έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών μαθημάτων	0,399	0,152	0,348

4) Για τη θεματική κατεύθυνση, γνωστικό αντικείμενο χρησιμοποιήθηκαν τα προβλήματα, σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας, εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο, έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών προβλημάτων και ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,428 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,167. Δηλαδή, 16,7 % της διασποράς της βαθμολογίας για το χειρισμό εργαστηριακού εξοπλισμού μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(1,50)=11,230$. $p<0,002$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι μια (από τις τέσσερις) ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης, η εισαγωγή- διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο ($B=0,593$, $t=3,351$, $p=0,002$). Δηλαδή, όσο υψηλότερα ιεραρχείται η εισαγωγή διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο τόσο περισσότερο επηρεάζει το ενδιαφέρον για επιμόρφωση στη θεματική γνωστικό αντικείμενο.

Πίνακας 6. 28 Ανάλυση παλινδρόμησης για τη πρόβλεψη της θεματικής κατεύθυνσης, γνωστικό αντικείμενο (N=52)

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	Std. Error	Beta
Εισαγωγή διαχείριση νέων τεχνολογιών	0,593	0,177	0,428

5) Για τη θεματική κατεύθυνση, υγιεινή και ασφάλεια στα εργαστήρια χρησιμοποιήθηκαν τα προβλήματα, σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας, εισαγωγή- διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο και ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,464 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,183. Δηλαδή, 18,3 % της διασποράς της βαθμολογίας για το χειρισμό εργαστηριακού εξοπλισμού μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(2,49)=6,707$. $p<0,003$. Από την επισκόπηση

των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι δύο (από τις τρεις) ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης ο σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας ($B=0,347$, $t=2,099$, $p=0,041$) και οι ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών ($B=0,325$, $t=2,711$, $p=0,009$). Δηλαδή, όσο υψηλότερα ιεραρχούνται ο σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας και οι ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών τόσο περισσότερο επηρεάζει το ενδιαφέρον για τη θεματική υγιεινή και ασφάλεια εργαστηρίων.

Πίνακας 6. 29 Ανάλυση παλινδρόμησης για τη πρόβλεψη της θεματικής κατεύθυνσης, υγιεινή και ασφάλεια εργαστηρίων ($N=52$)

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	Std. Error	Beta
Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας	0,347	0,165	0,268
Ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών	0,325	0,120	0,346

6) Για τη θεματική κατεύθυνση, διοικητικά-οργανωτικά θέματα ως μεταβλητή πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκε το πρόβλημα για τις ελλείψεις στις υλικοτεχνικές υποδομές. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,286 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,063. Δηλαδή, 6,3 % της διασποράς της βαθμολογίας για τα διοικητικά-οργανωτικά θέματα μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(1,50)=4,455$, $p<0,04$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης ($B=0,266$, $t=2,111$, $p=0,04$). Δηλαδή, όσο υψηλότερα ιεραρχούνται οι ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών τόσο περισσότερο επηρεάζεται το ενδιαφέρον για τη θεματική διοικητικά-οργανωτικά θέματα.

Πίνακας 6. 30 Ανάλυση παλινδρόμησης για τη πρόβλεψη της θεματικής κατεύθυνσης, διοικητικά-οργανωτικά θέματα ($N=52$)

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	Std. Error	Beta
Ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών	0,266	0,1126	0,286

7) Από τον έλεγχο για τις θεματικές ένταξη ΤΠΕ και καινοτομιών στο διδακτικό έργο και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις δεν διαπιστώθηκε πρόβλεψη από καμία μεταβλητή.

Κεφ.7: Συζήτηση

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσης εργασίας εστιάστηκε στην διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων, μέσα από το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, αξιοποιώντας τις θεωρητικές παραδοχές σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις που τέθηκαν, για να ικανοποιηθούν οι στόχοι της παρούσης ερευνητικής μελέτης.

Δημογραφικά στοιχεία

Όσον αφορά το προφίλ των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη έρευνα, οι άνδρες αποτελούν το 71,2% και υπερτερούν από τις γυναίκες που αντιστοιχούν στο 28,8%. Στην επαγγελματική εκπαίδευση και ειδικότερα όσον αφορά εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε τεχνικές και επαγγελματικές ειδικότητες το μεγαλύτερο ποσοστό σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή αποτελείται από άντρες (<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/->).

Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν τα 49,79 έτη η οποία είναι αρκετά υψηλή. Αυτό δικαιολογείται ότι η περιοχή του Πειραιά δεν ανήκει στις περιοχές νεοδιοριστων εκπαιδευτικών και αποτελεί περιοχή με υψηλά μεταθετικά μόρια, καθώς και στο γεγονός ότι πάνω από μια δεκαετία δεν είχαν γίνει μόνιμοι διορισμοί. Επίσης το ποσοστό των αναπληρωτών καθηγητών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα είναι σχετικά μικρό (23,1%).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούνται πολύ έμπειροι αφού σε ποσοστό που ξεπερνά το 60% έχουν επαγγελματική εμπειρία πάνω από 14έτη. Αυτό συνάδει και με τα προηγούμενα που αναφέρθηκαν όσον αφορά την ηλικία και τη σχέση εργασίας τους. Στις τεχνικές ειδικότητες ανήκει η πλειονότητα ενώ οι επαγγελματικές ειδικότητες εκπροσωπούνται με μικρό ποσοστό (23%).

Αναφορικά με τη θέση ευθύνης το 28,8% κατέχει θέση ευθύνης και αυτό γιατί λειτουργούν πολλοί τομείς με τα σχετικά εργαστήρια και ορίζονται υπεύθυνοι τομεάρχες και υπεύθυνοι εργαστηρίων.

Τέλος δεν έχει κάποια πιστοποίηση Τ.Π.Ε ο ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς.

Προβλήματα εκπαιδευτικών που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου είναι το πρώτο από τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί πάνω στους οποίους στηρίζεται η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού συστήματος και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης,2001). Από τις απαντήσεις τους δεν φάνηκε να τους απασχολεί ιδιαίτερα κάποιο από τα προβλήματα που κληθήκαν να βαθμολογήσουν. Η παραβατικότητα και ο εκφοβισμός, που συχνά αναφέρονται από τα ΜΜΕ, καθώς και γενικότερα αρνητικές συμπεριφορές μαθητών δεν αποτελούν προβλήματα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, αφού πάνω από το 75% των ερωτηθέντων απάντησε ότι τους απασχολεί λίγο έως καθόλου. Το μόνο πρόβλημα, αλλά με σχετικά χαμηλό ποσοστό (30,7%) είναι οι ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών. Δεν αναφέρονται προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου ή στη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ή στην έλλειψη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας καθώς και στη υποστήριξη των εργαστηριακών μαθημάτων.

Συμπερασματικά θα λέγαμε είναι μια σχολική μονάδα που εξαιτίας στο ότι υπηρετούν έμπειροι εκπαιδευτικοί σε μόνιμη σχέση εργασίας, έχουν μάθει να συνεργάζονται και να αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές προκλήσεις που αναδύονται.

Λόγοι που διαμορφώνουν την ανάγκη για επιμόρφωση

Για τους λόγους που οδηγούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα αποτελέσματα της έρευνας που πρόεκυψαν από το ερωτηματολόγιο, ανέδειξαν ως κυριότερους λόγους την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων ($\mu.o=3,19$) και την ενημέρωση σε επιστημονικές/τεχνολογικές εξελίξεις ($\mu.o=3,13$). Η ραγδαία ανάπτυξη σε επίπεδο τεχνολογίας και οι συνεχείς διαφοροποιήσεις ως προς το περιεχόμενο των επαγγελματιών, οδηγεί σε αναπροσαρμογή των επαγγελματικών προσόντων των εργαζομένων, με τη ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και τη βελτίωση των γνώσεων, καθώς και σε προσαρμογή στα νέα μεταβαλλόμενα επαγγελματικά πλαίσια (Κόκκος, 2005). Στη μελέτη του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008α) επισημαίνεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια ή καινοτόμα θέματα καθώς και την συμπλήρωση των προϋπάρχουσων γνώσεων, έτσι ώστε να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός στο έργο του, να ανταποκριθεί σε αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις και εν τέλει να αισθάνεται μεγαλύτερη ικανοποίηση, η οποία θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο συμπέρασμα αυτό συμφωνούν και οι έρευνες των Καρακιοζής, κ.α (2016), Μαλλιάρου, (2018), σύμφωνα με τις οποίες η

απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών αλλαγών, και η ενίσχυση της επαγγελματικής τους επάρκειας αποτελούν σημαντικούς λόγους παρακολούθησης ενός προγράμματος επιμόρφωσης.

Θεματικές κατευθύνσεις- ενότητες

Ως προς τις θεματικές κατευθύνσεις που εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για να επιμορφωθούν, φάνηκε ότι προτιμούν θέματα που άπτονται στο γνωστικό τους αντικείμενο ($\mu.o=3,02$), σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα ($v.o=2,94$) και στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις ($\mu.o=2,87$). Τα ευρήματα μας συμφωνούν σε μια σειρά ερευνών, όπως του Π.Ι (2010) και του Ο.ΕΠ.ΕΚ (2007) για τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και της Παπαναούμ (2003) σε θέματα ψυχολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας.

Είναι σημαντικό το ότι στην πρώτη θέση των προτιμήσεων, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν το γνωστικό αντικείμενο. Αυτό οφείλεται ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση, ορισμένα μαθήματα που αφορούν τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και αναφέρονται σε νομοθεσία, κανονισμούς, υλικά κ.α, καθώς συντελούνται συχνές αλλαγές είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επικαιροποιούν συνεχώς τις γνώσεις τους. Οι Hargreaves και Fullan (όπ.αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ. 2007) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν επιμόρφωση για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σε νέα θέματα και για να συμπληρώσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει από τη βασική ή μη εκπαίδευση τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι λίγο ή καθόλου ενδιαφέρον εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στις θεματικές επικοινωνία-συνεργασία με γονείς, σχέσεις με μαθητές-διαχείριση τάξης και διοικητικά-οργανωτικά θέματα.

Χρονικοί παράγοντες και μορφή επιμορφώσεων

Η μορφή, ο χρόνος και η περίοδος υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι ιδιαίτερα σημαντικά διότι επηρεάζουν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό. Από τις απαντήσεις που λάβαμε σχετικά με το χρόνο, έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά να παρακολουθεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εντός του εργασιακού τους ωραρίου, ενώ ένας μόνο εκπαιδευτικός απάντησε ότι προτιμά να γίνεται εκτός. Στη επιθυμία των εκπαιδευτικών η πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων να γίνεται κατά τις εργάσιμες ώρες καταλήγουν και οι έρευνες των Κυρίμη, (2018), Π.Ι (2010), Κατσαφούρος, (2009). Η επιθυμία αυτή φαίνεται να οφείλεται στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου και στις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, που όπως θα δούμε παρακάτω αποτελούν και τα κυριότερα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Όσον αφορά την περίοδο που λαμβάνει χώρα ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι μισοί εκπαιδευτικοί προτιμούν να γίνεται κατά τη διάρκεια του έτους που γίνονται μαθήματα και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά προτίμησης οι εκπαιδευτικοί που δεν τους ενδιαφέρει η περίοδος υλοποίησης (23,1%) ενώ το διάστημα των διακοπών δεν είναι καθόλου επιθυμητό. Στο ότι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να επιμορφώνονται κατά την διάρκεια των διακοπών επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών των Κατσαφούρου, (2009), Καραγιάννη, (2018) και Κυρίμη, (2018). Στην έρευνα του Π.Ι (2010) αναφέρεται ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, με απαλλαγή από τα διδακτικά του καθήκοντα.

Στη συνέχεια και όσον αφορά τη μορφή που επιθυμούν να έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση και ακολουθεί η μικτή (από απόσταση και δια ζώσης). Η δια ζώσης έλαβε το χαμηλότερο ποσοστό. Η επιλογή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης δεν αποτέλεσε έκπληξη, αν αναλογιστούμε ότι ήταν η μοναδική μορφή διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας και οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν με αυτή. Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει αυτού του είδους η επιμόρφωση (εξοικονόμηση χρόνου και κόστους μετακινήσεων, μη φυσική παρουσία, ευκαιρίες εκπαίδευσης ανεξάρτητα από το τόπο διαμονής κ.α) την κάνει ιδιαίτερα ελκυστική.

Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στο έβδομο από τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών, διερευνούνται τα χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος και η επιστημονική επάρκεια των εισηγητών, είναι στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεων τους. Μία από τις κύριες παραμέτρους αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης είναι αναμφίβολα η ποιότητα του σχεδιασμού του επιμορφωτικού προγράμματος, η οποία καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο οι προδιαγραφές του συναντούν τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται (Χασάπης, 2000).

Το αποτέλεσμα, στο οποίο καταλήξαμε, χαρακτηρίζεται λογικό, αφού το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος συνδέεται άμεσα με την κάλυψη των αναγκών του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας (βλ. Θεματικές κατευθύνσεις). Επίσης η παρακολούθηση επιμορφώσεων απαιτεί χρόνο, τον οποίο οι

εκπαιδευτικοί δεν έχουν διαθέσιμο.(βλ. Εμπόδια) και τον οποίο επιθυμούν να τον διαθέτουν σε ποιοτικά προγράμματα (βλ. Λόγοι παρακολούθησης-επιστημονική επάρκεια των εισηγητών).

Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και οι έρευνες των Καρακιοζή κ.α., (2016) στην οποία αναφέρονται ως εξαιρετικά σημαντικά χαρακτηριστικά της παρεχόμενης επιμόρφωσης, το περιεχόμενο και η επιστημονική επάρκεια των εισηγητών και των Καραγιάννη (2018) και Κυρίμη, (2018) στις οποίες αποτελούν κίνητρο για επιμόρφωση το περιεχόμενο και η θεματολογία της.

Στα ευρήματα μας, σημαντική θέση στις προτιμήσεις κατέλαβε και η παροχή υπηρεσιακών διευκολύνσεων.

Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσης γίνεται για συγκεκριμένους λόγους που αφορούν τις ανάγκες τους, ωστόσο κατά τη διάρκεια της συμμετοχής, μπορεί να προκύψουν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες που περιορίζουν την προθυμία του εκπαιδευόμενου να συμμετάσχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας σημειώθηκε ότι η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, ο χρόνος διεξαγωγής και οι οικογενειακές υποχρεώσεις λαμβάνουν τις υψηλότερες θέσεις.

Στην έρευνα των Κασιμάτη & Μπάρτσα (2019), η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων είναι το βασικότερο εμπόδιο. Επίσης αποτελεί εμπόδιο το ότι δεν υπάρχει κανένα επαγγελματικό ή οικονομικό κίνητρο για τη συμμετοχή καθώς και η έλλειψη υποστήριξης από την ίδια την υπηρεσία. Την έλλειψη χρόνου αναφέρουν και οι Υφαντή & Βοζαίτης, 2007 και ο Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α.

Το μη επαγγελματικό όφελος και η μη ύπαρξη κινήτρου/αμοιβής δεν συνιστούν εμπόδια για τους συμμετέχοντες στην έρευνα μας ενώ οι υπόλοιποι παράγοντες όπως η διάρκεια και ο τόπος υλοποίησης ενός προγράμματος καθώς και η έλλειψη υποστήριξης από την υπηρεσία επηρεάζουν τη συμμετοχή τους .

Κατά συνέπεια θεωρούμε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι αυτοί οι παράμετροι κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας

Η επίδραση του φύλου στη διαφοροποίηση των επιμορφωτικών αναγκών, διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι ήταν αμελητέα. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε επίδραση του φύλου, σε μόνο δύο υπό διερεύνηση παράγοντες (μεταβλητές), στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου, όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι

εκπαιδευτικοί και στην επιστημονική επάρκεια των εισηγητών, όσον αφορά τους λόγους που θα παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προβληματίζονται περισσότερο από τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου ενώ δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην επιστημονική επάρκεια των εισηγητών ώστε να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης

Το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σύμφωνα και με αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών όπως των Καρακιοζή κ.α (2016), που αναφέρουν ότι μόνο όσον αφορά τις εξειδικευμένες θεματικές ενότητες, οι απαντήσεις διαφέρουν ουσιαστικά ανάλογα με φύλο, του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008α) που αναφέρει τη προτίμηση των γυναικών για επιμόρφωση σε ψυχοκοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα και για τη καταλληλότητα των επιμορφωτών καθώς επηρεάζει πιο έντονα τις γυναίκες στη λήψη απόφασης για συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα παρά τους άνδρες.

Αντίθετα η διαφοροποίηση των επιμορφωτικών αναγκών φαίνεται να επηρεάζεται από την ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν οι νεαρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (26-35 ετών) έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να λάβουν μέρος σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης για να βελτιώσουν τη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες και εν τέλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιθυμούν περισσότερο να επιμορφωθούν στο χειρισμό του εργαστηριακού εξοπλισμού και η βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης είναι καθοριστική για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Το υψηλότερο επίπεδο αναγκών για αυτούς τους παράγοντες είναι κατανοητό, αφού φανερώνει τις ανάγκες που προκύπτουν από την εξειδίκευση των γνώσεων, ικανοτήτων ή δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Σε αντίθετα αποτελέσματα καταλήγει η έρευνα των Κασιμάτη και Μπάρτσα (2019) όπου οι νεαρότεροι και οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν λιγότερες ανάγκες συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 50-59 ετών. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων τα οποία έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα Επαγγελματικά Λύκεια.

Σε σχέση με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας παρατηρήθηκε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν λιγότερες ανάγκες σε σχέση του τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα η διαφοροποίηση των αναγκών εντοπίζεται στο σχεδιασμό-υλοποίηση της διδασκαλίας, στη βελτίωση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και την επαγγελματική εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας εκφράζουν

περισσότερο ανάγκη για επιμόρφωση στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, σε θέματα επικοινωνίας/συνεργασίας με γονείς όπως και για τις σχέσεις με μαθητές/διαχείριση τάξης. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνουν και στη βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005) βρίσκονται στις δύο πρώτες φάσεις της επαγγελματικής τους εξέλιξης, στη φάση της προσαρμογής (1-3 χρόνια) και την φάση της ένταξης (4-6 χρόνια) που διαφοροποιεί τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και κατά συνέπεια καθορίζει τα επιμορφωτικά προγράμματα που είναι κατάλληλα για αυτούς.

Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ανήλικους και ενήλικους μαθητές.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα εσπερινά σχολεία τόσο της επαγγελματικής όσο και της γενικής κατεύθυνσης, φοιτούν ενήλικες μαθητές σε πολύ μεγάλο ποσοστό, τόσο ώστε να μπορούν να χαρακτηριστούν ως σχολεία εκπαίδευσης ενηλίκων (<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/->). Στην εκπαίδευση ενηλίκων, ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι πολυσήμαντος και δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο περιεχόμενο, στους στόχους και στους σκοπούς της αλλά και στο συντονισμό, στην εμπύχωση, τη συμμετοχή στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της δημιουργικής αναπροσαρμογής των εκπαιδευομένων στην πραγματικότητα (Κόκκος, 2005·Κριεζά,2008).

Σήμερα δεν υπάρχει καμία θεσμική διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο, τους σκοπούς, τους στόχους καθώς και τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται σε ενήλικες μαθητές. Με άλλα λόγια, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται ως ανήλικοι με αποτέλεσμα αυτό να δυσκολεύει αρκετά το έργο των εκπαιδευτικών και να τους δημιουργεί διαφορετικές ανάγκες για επιμόρφωση.

Από την έρευνα μας οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ανήλικους αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως της αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών, της παραβατικότητας-εκφοβισμού και της έλλειψης επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ενήλικους. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί φυσιολογικό αφού οι ενήλικοι μαθητές προσέρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους.

Μια άλλη διαφοροποίηση που σημειώθηκε αφορά προς τα εμπόδια που συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα και συγκεκριμένα ως προς τον ελεύθερο χρόνο. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ενήλικους φαίνεται ότι έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο και αυτό ίσως οφείλεται στο εργασιακό τους ωράριο, δίνοντας τους αρκετό χρόνο κατά τη διάρκεια της ημέρας.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες (περιεχόμενο και χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων, λόγοι και εμπόδια συμμετοχής), επομένως η υπόθεση μας δεν επιβεβαιώνεται.

Σχέση μεταξύ προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και θεματικές κατευθύνσεις που επιλέγουν να επιμορφωθούν.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, να αναλάβουν ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις και ταυτόχρονα να αντιμετωπίζουν όλες τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιμόρφωση αποσκοπεί στη συνεχή ανανέωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού (Ανδρέου, 1992) με στόχο να παρακινηθεί ο κάθε εκπαιδευτικός να συμβάλει στη συνολική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ένας από τους στόχους που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη είναι να διερευνηθεί πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις θεματικές κατευθύνσεις που θέλουν να επιμορφωθούν. Η επιλογή των θεματικών κατευθύνσεων επηρεάζεται από προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μοντέλου πρόβλεψης που χρησιμοποιήσαμε παρατηρήσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα προβλήματα και στις θεματικές κατευθύνσεις και ορισμένα από αυτά τα προβλήματα προβλέπουν και τις θεματικές κατευθύνσεις που επιλέγουν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί.

Αρχικά οι ελλείψεις των υλικοτεχνικών υποδομών φαίνεται να επηρεάζουν την επιλογή για επιμόρφωση σε θέματα υγιεινής και ασφάλειας εργαστηρίων, σε οργανωτικά-διοικητικά θέματα και χειρισμού εργαστηριακού εξοπλισμού. Είναι φανερό όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις τεχνικές υποδομές και στον εξοπλισμό των εργαστηριακών χώρων, επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σε θέματα που άπτονται την γενικότερη οργάνωση και ασφάλεια ώστε να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους.

Η διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων είναι αρκετά σύνθετη καθώς εμπεριέχει εκτός από τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου, πολύ καλή γνώση του εργαστηριακού εξοπλισμού, διαρκή υποστήριξη από τη διεύθυνση για την υλοποίηση των εργαστηριακών ασκήσεων (αναλώσιμα, συντήρηση εξοπλισμού, προμήθεια νέων οργάνων, επισκευές κτλ) και ταυτόχρονα συνεχή επικαιροποίηση των μέτρων ασφαλείας, μιας και τα εργαστήρια αποτελούν μια προσομοίωση των εργασιακών χώρων. Όσο περισσότερες λοιπόν δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό-

υλοποίηση της διδασκαλίας, τόσο περισσότερο επιθυμούν την επιμόρφωση στις θεματικές κατευθύνσεις χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού και υγιεινή και ασφάλεια εργαστηρίων. Επιπλέον η έλλειψη υποστήριξης στα εργαστηριακά μαθήματα δημιουργεί την ανάγκη για επιμόρφωση που αφορά στις σχέσεις με μαθητές και τη διαχείριση της τάξης, εφόσον όπως αναφερθήκαμε οι μαθητές στο εργαστήριο βιώνουν ένα πρωτόγνωρο περιβάλλον, που αν δεν υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών τότε δημιουργούνται δυσκολίες στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους. Για παράδειγμα, η μη ύπαρξη συγκεκριμένης οργάνωσης για την υλοποίηση μιας εργαστηριακής άσκησης προκαλεί αναστάτωση, εκνευρισμό και εν τέλει αποδιοργάνωση των μαθητών.

Στη συνέχεια ως παράγοντας πρόβλεψης για την επιλογή της κατεύθυνσης επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς, τα αποτελέσματα έδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Τα τελευταία χρόνια είναι έντονα εμφανές το φαινόμενο της συνύπαρξης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στην ίδια τάξη. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτή η νέα πραγματικότητα έχει δημιουργήσει αμηχανία και αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς που πρέπει να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που δεν γνωρίζουν. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών, οι οποίοι τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι προβλήματα επικοινωνίας, χρειάζεται μια ιδιαίτερη προσέγγιση. Η επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνει μια ευρεία θεωρητική ανάλυση των παρόντων προϋποθέσεων εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο, ερμηνεύοντας και αντιμετωπίζοντας με αυτό το τρόπο τις αναδυόμενες καταστάσεις. Τέλος, όσον αφορά την επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη εισαγωγή και διαχείριση των νέων τεχνολογιών είναι αυτά που διαμορφώνουν την επιλογή τους. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα έτσι ώστε να βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους πρακτική.

Συμπερασματικά από τα παραπάνω, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επιλογή για τις θεματικές κατευθύνσεις των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα παρακολουθήσουν, επομένως η Υπόθεση μας επιβεβαιώνεται.

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα

Το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας εστιάστηκε στη μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων που εργάζονται σε εργαστηριακά κέντρα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης προσδιορίστηκαν οι προτιμήσεις, οι ανάγκες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών του 1^{ου} Ε.Κ Πειραιά και εξετάστηκαν διάφορες παράμετροι, οι οποίες συνέβαλαν τόσο στην κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου όσο και στη διερεύνηση των κύριων στόχων της. Αφού μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, όλα τα αποτελέσματα συνοψίζονται παρακάτω:

Οι λόγοι που συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε προγράμματα επιμορφώσεων είναι για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και για την ενημέρωση σε επιστημονικές/τεχνολογικές εξελίξεις ενώ προτιμούν να επιμορφωθούν περισσότερο σε θεματικές κατευθύνσεις που άπτονται στο γνωστικό τους αντικείμενο, σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα και στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά να παρακολουθεί ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα εντός του εργασιακού τους ωραρίου και κατά τη διάρκεια του έτους που γίνονται μαθήματα, ενώ το διάστημα των διακοπών δεν είναι καθόλου επιθυμητό για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις. Επιπρόσθετα το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος και η επιστημονική επάρκεια των εισηγητών, είναι σημαντικά για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις. Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, ο χρόνος διεξαγωγής και οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν τα κυριότερα εμπόδια συμμετοχής. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρουν ιδιαίτερα προβλήματα στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Οι νεαρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (26-35 ετών) εκφράζουν μεγαλύτερη ανάγκη για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ώστε να βελτιώσουν τη ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και για να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Η βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης είναι καθοριστική για τη συμμετοχή τους και επιθυμούν περισσότερο να επιμορφωθούν στο χειρισμό του εργαστηριακού εξοπλισμού. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν λιγότερες ανάγκες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ η επίδραση του φύλου στη διαφοροποίηση των επιμορφωτικών αναγκών διαπιστώθηκε ότι ήταν αμελητέα.

Μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ανήλικους και ενήλικους μαθητές δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Τέλος ένα άλλο σημαντικό γεγονός που συμπεραίνεται από την ερευνητική μελέτη είναι η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και στις θεματικές κατευθύνσεις που επιλέγουν να επιμορφωθούν. Παρόλο που δεν σημειώθηκαν ιδιαίτερα ισχυρές σχέσεις, διαπιστώθηκε ότι η επιλογή των θεματικών κατευθύνσεων επηρεάζεται από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα οι ελλείψεις των υλικοτεχνικών υποδομών προβλέπουν την επιλογή για τις θεματικές κατευθύνσεις της υγιεινής και ασφάλειας στα εργαστήρια, στα οργανωτικά-διοικητικά θέματα και στο χειρισμό του εργαστηριακού εξοπλισμού. Η έλλειψη υποστήριξης στα εργαστηριακά μαθήματα δημιουργεί την ανάγκη για επιμόρφωση στις σχέσεις με μαθητές-διαχείριση τάξης. Ως παράγοντας πρόβλεψης για την επιλογή της κατεύθυνσης επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς, τα αποτελέσματα έδειξαν τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ως προτιμώμενη θεματική κατεύθυνση, ενώ προβλεπτικό παράγοντα για την επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο αποτελούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη εισαγωγή διαχείριση των νέων τεχνολογιών .

8.1 Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα, παρά τα σημαντικά της ευρήματα, εμφανίζει μία σειρά από περιορισμούς .

- 1) Μολονότι το 1^ο Ε.Κ Πειραιά είναι ίσως και το μοναδικό εργαστηριακό κέντρο στη Ελλάδα που έχει υπό την επίβλεψη του τέσσερα ΕΠΑΛ (ημερήσιο, απογευματινό, εσπερινό και ναυτικό και αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των τύπων σχολείων), τα αποτελέσματα προέρχονται από ένα μικρό δείγμα, μίας σχολικής μονάδας της Αττικής, στοιχείο που εμποδίζει τη γενίκευση τους στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού της χώρας.
- 2) Στην έρευνα αυτή δεν συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα προκειμένου να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητα αυτών που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο και να εμπλουτιστεί η ερμηνεία τους από τη θέση των εκπαιδευτικών.
- 3) Ο περιορισμένος αριθμός ερευνητικών μελετών για τους εκπαιδευτικούς τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων, που λειτούργησε και σαν κίνητρο περαιτέρω μελέτης από την ερευνήτρια.
- 4) Η διαδικασία της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά ηλεκτρονικά. Είναι πολύ πιθανό για παράδειγμα η μη ανάγνωση του ηλεκτρονικού μηνύματος που συνόδευε το ερωτηματολόγιο ή η διαδικασία που

ακολουθήθηκε να αποθάρρυνε όσους/ες εκπαιδευτικούς έχουν περιορισμένες δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες

8.2 Πρακτική αξιοποίηση αποτελεσμάτων – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν:

- 1) Από την σχολική μονάδα για το σχεδιασμό στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων που θα λαμβάνουν υπόψη τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ώστε να είναι αποτελεσματικά.
- 2) Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε ειδικά για τα Εργαστηριακά Κέντρα όπως και η όλη διαδικασία μπορεί να αποτελέσει μια καλή πρακτική, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- 3) Θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η πραγματοποίηση αντίστοιχης μελέτης σε όλη τη χώρα, γεγονός που θα έδινε τη δυνατότητα συγκριτικής μελέτης των αποτελεσμάτων
- 4) Η συλλογή των δεδομένων με άλλα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. συνεντεύξεις) με στόχο την εμπάθυνση και τον εμπλουτισμό των αρχικών αυτών ευρημάτων.
- 5) Η αναφορά των αποτελεσμάτων σε μελλοντικές σχετικές μελέτες, λόγω της έλλειψης ερευνών στη επαγγελματική εκπαίδευση.

Αναφορές

- A.E.E (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα-διαδικασία αυτοαξιολόγησης: Μεθοδολογία και εργαλεία- Φάκελος παραδειγμάτων ερευνητικών εργαλείων*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ / Ι.Ε.Π. Ανασύρθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ.,(1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική*. ΠΑΤΡΑ:ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών
- Αντωνίου, Χ. Η. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη
- Βαλκάνος, Ε. (2006). *Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment: methods, tools, and techniques*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Βαρσαμίδου, Α., & Ρεσ, Γ. (14 Σεπτεμβρίου 2006). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. *Ελληνική Πύλη Παιδείας*. Ανασύρθηκε από: <https://www.eduportal.gr/epag-anapt-ekp-vars/>
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Καζαμιάς Α. & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σ. 477-494). Αθήνα Σείριος.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων στις σύγχρονες, πολιτικές εξελίξεις. Στο Δ. Βεργίδης, Κ. Abrahamsson, Μ. Davis & R. Fray, (επιμ), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Κοινωνική και οικονομική λειτουργία*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και Οργάνωση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Βεργίδης (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. τ. Γ' (2η έκδ.), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2015) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97–126. doi: <https://doi.org/10.12681/sas.871>
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Βοϊνέσκου, Ζ., Δαλάπα, Α., & Ράικου, Ν. (2018). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης (2017-2018)*. Πάτρα: Π.Ε.Κ
- Bolam, R., & McMahon, Ag. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In Chr. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. England: Open University Press, 33-63
- Brookfield, S. (1983). *Adult learners, Adult education and the Community*. Milton Keynes:Open University Press.
- Bubb, S., & Earley, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. London: Sage
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*.(Α. Λαμπράκη-Πανάγου, μεταφρ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, μετάφρ.). Αθήνα, Μεταίχμιο
- Commission of the European Communities, (2001), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM (2001)678 final. Βρυξέλες. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Commission of the European Communities, (2003). *Implementation of “Education & Training 2010” Work Programme: Stading Group of Indicators and Benchmarks*, COM(2003) 685 final. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:EN:PDF>
- Coombs, P. A., & Amhed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A practical guide for Teachers and Schools*. London : Routledge/Falmer in association with the Open University.
- Δακοπούλου, Α. (2002). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συμβολή της έρευνας δράσης. Στο Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, (σ. 88-96). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-Service Education*, 23,(1), 39 – 54. doi: 10.1080/13674589700200002
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (Α. Βακάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δεληγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28- 44.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους: Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Duncombe, R., & Armour, K. (2004) Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice. *Journal of In-Service Education*, 30, (1), 141-166.

- ΕΕ 2007/С 300/07 (2007, Δεκέμβριος, 12). Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv%3A0J.C_.2007.300.01.0006.01.ELL&toc=0J%3AC%3A2007%3A300%3ATOC
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*, COM (2012) 669 final. Στρασβούργο. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=BG>
- European Commission (2000). *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Ανακτήθηκε από: <http://aei.pitt.edu/42406/1/A6503.pdf>
- European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. Brussels. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_02_971
- European Commission (2010). *Teachers' professional development, Europe in international comparison, an analysis of teachers' professional development based on the OECD's teaching and learning international survey (Talis)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56,(1), 20-38.
- Freer, K.J. (1992). *Adult Basic Education Staff Development Guide*. Ohio State : Dept. of Education. Ανασύρθηκε από : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346322.pdf>
- Ζαρίφης, Γ.(2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη*. (Διδακτικές σημειώσεις, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) Ανακτήθηκε από: https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS175/%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf
- Ζέτου, Ε. (2010). Τεχνικές έρευνας, εισήγηση ως προς την κατασκευή ερωτηματολογίων. Ανασύρθηκε από <https://docplayer.gr/8796899-Tehnikes-ereynas-eisigisi-10-i-kataskeyi-erotimatologion.html>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Π. Χατζηπαντελή, μεταφρ.). Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- ΙΕΠ (2021). *Συλλογικός Προγραμματισμός Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας :Οδηγός εφαρμογής*. Αθήνα: Συγγραφέας
- ΙΕΠ (2022). *Σχέδια δράσης: Προτάσεις σχεδιασμού*. Αθήνα: Συγγραφέας

- Jarvis, P. (1990). *International dictionary of adult and continuing education*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη* (Α. Μανιάτη, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραγιάννη, Γ.Κ.(2018). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος). Ανασύρθηκε από:
<https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18144/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9A%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%93%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%20%CE%93%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%91%20-8.3.18-FINAL.pdf>
- Καρακιάζης, Κ., Φουλίδη, Ξ., Παπακίτσος, Ε., Παπαπανούση, Χ., Θεολογής, Ε., & Αργυρίου, Α. (2016). Ανίχνευση αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δ. Ε. Δυτικής Αττικής στο πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 157–171. Ανακτήθηκε στις 15/07/220 από <http://www.erkyna.gr>
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Ενηλίκων – Σχεδιασμός Προγραμμάτων*, (Τόμος Β). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κασιμάτη, Κ., & Μπάρτσα, Μ. (2019). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 55-76. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002α). *Η επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1975 μέχρι σήμερα*. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικό – Συγκριτικές προσεγγίσεις», Πάτρα
- Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.) (2002β). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο *Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαφούρος, Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Π/θμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του ν. Πιερίας βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη). Ανασύρθηκε από:
<https://dSPACE.lib.uom.gr/bitstream/2159/13285/1/KatsafourosMsc2009.pdf>

- Kaufman, R., Rojas, A., & Mayer, H. (1993). *Needs assessment: a user's guide*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων . τόμος Α: Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων.(Τόμος Α')*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδευόμενοι του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μελέτη Αξιολόγησης του εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Κριζέα, Μ.Α. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια εμπειρική διερεύνηση στους Νομούς Θεσσαλονίκης, Ημαθίας και Μεσσηνίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη). Ανασύρθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12626/2/KrizeaMsc.pdf>
- Κυρίμη, Β. (2018). *Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Ανασύρθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2814983/theFile>
- Κωστίκα, Ι. Γ. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development. Transforming conceptions of professional learning. Στο M. McLaughlin & I. Oberman (Eds.). *Teacher learning: new policies, new practices* (pp. 185- 201). London: Teacher College Press.
- Lomax, P. (1990). An action research approach to developing staff in schools. Στο P. Lomax, (Ed.). *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- Μαλλιαρού, Γ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα: δυνατότητες και περιορισμοί. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη). Ανασύρθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49942/19179.pdf?sequence=1>
- Μαρτίδου, Ρ. (2016). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Β* (1),11-16. Ανασύρθηκε από:

https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSB_TEYXOS1_Martidou.pdf

- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.348-354). Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row. Maslow,
- Μητσέα, Ζ. (2002). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μούτσιος- Ρέντζος, Α. (2022). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση-Προσεγγίσεις συλλογής, ανάλυσης, ερμηνείας & αξιοποίησης αξιολογικών δεδομένων*. Διδακτικές σημειώσεις στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της αγωγής μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και βιοϊατρικών προσεγγίσεων. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Μπερτζέμη, Μ. (2008). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των Ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη). Ανασύρθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12524/2/MpertzemiMsc.pdf>
- National Foundation for the Improvement of Education. (1996). *Teachers Take Charge of Their Learning. Transforming Professional Development for Student Success*. Washington D.C : National Foundation for the Improvement of Education.
- Νόμος 3879/2010 : Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Ξωχέλλης και Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες*. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Πάτρα. Ανασύρθηκε από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxeli.s.htm>.

- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.). (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Συγγραφέας
- Ο.ΕΠ.ΕΚ.. (2008α). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού περιοδικής-υποχρεωτικής/προαιρετικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008β). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Παγκάκης, Γ. (2003). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. *Διοικητική Ενημέρωση*, 18, 8-16.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 366-374). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό υποστήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Ενδοσχολική Επιμόρφωση: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, 15-16 Δεκεμβρίου 2000*, (σ. 39-45). Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.82 - 91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Φρυδά (επιμ.). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σ. 54 - 61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παπαναούμ, Ζ. (2010). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ανασύρθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/105/2/105.pdf>
- Παπαναούμ, Ζ., & Λιακοπούλου, Μ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*(σ.13-20).

- Παπαναστασίου, Ν. (2012). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διοικητικών υπαλλήλων, ως προς τα νέα τους καθήκοντα στους Καλλικρατικούς Δήμους: Η περίπτωση των διοικητικών υπαλλήλων του Δήμου Δωρίδας*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα)
- Παπαπροκοπίου, Ν.(2005) Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.187-195). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμ.2)*.Αθήνα: Συγγραφέας.
- Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/?q=about/webpage>
- Πετρίδου, Ε. (1993). Ο ρόλος της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών στη διεθνή και ελληνική πρακτική. *Επιστημονική επετηρίδα ΠΑ.ΜΑΚ,11*. Ανασύρθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/pamak/article/view/5801>
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (Μ. Παπαδοπούλου, & Μ.Τόμπρου,μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104–126. Ανασύρθηκε από: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos_5_1_5.pdf
- Scriven, M.S. (1997). Empowerment evaluation examined. *Evaluation Practice*, 18(2), 165-175.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday
- Σκουλίδης Ζ., Πανιτσίδου Ε., Παπασταμάτης Α., & Βαλκάνος Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 20 - 40. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8846>
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*,3(1).
- Υπουργική απόφαση 108906/ΓΔ4. Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. *Διοικητική Ενημέρωση*,40, 87-10.

- Valkanos, E. (1988). *A study of the Inservice Training Needs of Secondary School Teachers in Athens, Greece, based on Perceptions of Teachers and Principals*. Dissertation. The University of Connecticut. Ανασύρθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/8623#page/1/mode/2up>
- Vrasidas, C., & Glass, G. V. (Eds.). (2004). *Online professional development for teachers*. Charlotte: IAP.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Φραγκούλης Ι. (2022). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων-θεωρητικές προσεγγίσεις. Διδακτικές σημειώσεις στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της αγωγής μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και βιοϊατρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Χάδου, Ν. Α. (2017). Δια βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 163-172. doi: <https://doi.org/10.12681/elrie.783>
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS* [Εργαστηριακός Οδηγός]. Κάλλιπος, Άνοικτες Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/5075>
- Χαντζή, Β. (2016). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές* (σ. 451-465). Αθήνα: Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης: μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω -Δαρδανός

Παράρτημα

Παράρτημα Α: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποβλέπει στη διερεύνηση των απόψεων σας σχετικά με τους τομείς, στους οποίους έχετε ανάγκη επιμόρφωσης και τις μορφές επιμόρφωσης που βρίσκονται πλησιέστερα στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες σας. Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και βοηθά να καταγραφεί η γνώμη σας, ώστε να οργανωθούν επιμορφώσεις που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές σας ανάγκες. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, η συμπλήρωσή του είναι προαιρετική, τα δεδομένα είναι εμπιστευτικά και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ θα χρειαστεί να αφιερώστε μόνο λίγα λεπτά από το χρόνο σας.

* Απαιτείται

ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ

Η συναινεσή σας για τη συμμετοχή σας στη παρούσα έρευνα είναι απαραίτητη επι της διαδικασίας. Δηλώνω ότι έχω διαβάσει της οδηγίες του εισαγωγικού σημειώματος, συμφωνώ με αυτές και είμαι στην ευχάριστη θέση να λάβω μέρος σε αυτή τη μελέτη.

1. ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ *

- ΝΑΙ, συναινώ να συμμετέχω στη μελέτη
 ΟΧΙ, δεν συναινώ να συμμετέχω στη μελέτη

Α ΜΕΡΟΣ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

2. 1. ΦΥΛΟ *

- Άνδρας
 Γυναίκα

3. 2. ΗΛΙΚΙΑ (σε έτη) *

4. 3. Έτη διδακτικής εμπειρίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση *

5. 4. Σχολείο που εργάζεστε *

- 3ο ΕΠΑΛ Πειραιά
- 4ο ΕΠΑΛ Πειραιά
- 6ο ΕΠΑΛ Πειραιά
- 7ο Εσπ. ΕΠΑΛ Πειραιά

6. 5. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ *

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/α
- Ωρομίσθιος/α

7. 6. ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ *

- Εφαρμοσμένων τεχνών
- Μηχανολογίας
- Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής & Αυτοματισμού
- Ναυτιλιακών επαγγελμάτων
- Πληροφορικής
- Διοίκησης & Οικονομίας
- Υγείας, Ευεξίας & Πρόνοιας

8. 7. Κατέχετε θέση διοικητικής ευθύνης το τρέχον σχολικό έτος;
(Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Τομεάρχης, Υπεύθυνος εργαστηρίου)

*

Ναι

Όχι

9. 8. Έχετε πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε; *

Α επίπεδο

Β επίπεδο

Άλλος φορέας ή πτυχίο πληροφορικής

Όχι

Άλλο: _____

**Μέρος
B**

Ακολουθήστε τις οδηγίες που δίνονται στην παρένθεση μετά από κάθε ερώτηση.

10. 1. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζετε στην καθημερινή σας εργασία ως εκπαιδευτικός; (Για καθεμία από τις περιοχές που αναφέρονται παρακάτω, αναφέρετε το βαθμό στον οποίο σας δυσκολεύουν στην εκτέλεση του έργου σας)

*

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Παραβατικότητα-εκφοβισμός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών μαθημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη ενημέρωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ελλείψεις
υλικοτεχνικών
υποδομών**



11. 2. Για ποιούς λόγους θεωρείται αυτήν τη στιγμή, ότι θα λαμβάνετε μέρος σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης; (Για καθεμία από τις περιοχές που αναφέρονται παρακάτω, αναφέρετε το βαθμό στον οποίο έχετε ανάγκη να το παρακολουθήσετε) *

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματική εξέλιξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τόνωση αυτοπεποίθησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αλλαγή ρουτίνας/ Ευχαρίστηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στήριξη των διδακτικών δεξιοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενημέρωση επιστημονικών/ τεχνολογικών εξελίξεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εμβάθυνση και εξειδίκευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 3. Σε ποιές από τις ακόλουθες θεματικές κατευθύνσεις - ενότητες θα θέλατε να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο το επόμενο σχολικό έτος; (Για καθεμία από τις περιοχές που αναφέρονται παρακάτω, αναφέρετε το βαθμό τον οποίο εκφράζει το ενδιαφέρον σας)

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ένταξη ΤΠΕ και καινοτομιών στο διδακτικό έργο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικοινωνία/ συνεργασία με γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχέσεις με μαθητές - Διαχείριση τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διοικητικά-οργανωτικά θέματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γνωστικό αντικείμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υγιεινή και ασφάλεια εργαστηρίων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 4. Παρακαλώ δηλώστε την προτίμησή σας ως προς τον ΧΡΟΝΟ της επιμόρφωσης *

- εντός του εργασιακού ωραρίου
- εκτός του εργασιακού ωραρίου
- και τα δύο παραπάνω

14. 5. Παρακαλώ δηλώστε την πρώτη προτίμησή σας ως προς την ΠΕΡΙΟΔΟ της επιμόρφωσης *

- Πριν την έναρξη των μαθημάτων
- Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων
- Μετά τη λήξη των μαθημάτων
- Τα Σαββατοκύριακα
- Κατά τη διάρκεια των διακοπών
- Δεν έχει σημασία

15. 6. Ποια ΜΟΡΦΗ επιμόρφωσης προτιμάτε να παρακολουθείτε περισσότερο *

- Εξ αποστάσεως (ασύγχρονη και σύγχρονη)
- Μικτή (συνδυασμό δια ζώσης και εξ αποστάσεως)
- Μόνο διά ζώσης

16. 7. Ποια χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι καθοριστικά *
για εσάς έτσι ώστε να το παρακολουθήσετε; (Για καθεμία από τις περιοχές που
αναφέρονται παρακάτω, αναφέρετε το βαθμό, στον οποίο επηρεάζει την
συμμετοχή σας)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Περιεχόμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περίοδος διεξαγωγής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Φορέας διεξαγωγής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιστημονική επάρκεια των εισηγητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τόπος και χώρος διεξαγωγής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παροχή υπηρεσιακών διευκολύνσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 8. Ποια θεωρείτε ως τα κυριότερα ΕΜΠΟΔΙΑ συμμετοχής σας σε προγράμματα * επιμόρφωσης; (Για καθεμία από τις περιοχές που αναφέρονται παρακάτω, αναφέρετε το βαθμό στον οποίο σας δυσκολεύουν ώστε να συμμετέχετε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Οικογενειακές υποχρεώσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μη ύπαρξη κινήτρου/ αμοιβής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κανένα επαγγελματικό όφελος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη υποστήριξης από την υπηρεσία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο χρόνος διεξαγωγής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διάρκεια και ο χρόνος υλοποίησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο τόπος υλοποίησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Παράρτημα Β: Το ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail)

Θέμα: Συμμετοχή σε ερευνητική μελέτη

Αγαπητοί συνάδελφοι/ισσες,

καλείστε να συμπληρώσετε το παρακάτω ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας Google Forms, το οποίο αποτελεί εργαλείο συλλογής δεδομένων στη μελέτη με τίτλο «Οι επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών, τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων, στα εργαστηριακά κέντρα, στο πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Πειραιά»

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της αγωγής μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και Βιοϊατρικών προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Εκπαιδευτικών του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου (Ε.Κ) Πειραιά όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οροθετούνται ως η διαφορά μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης και της ικανότητας που θεωρείται αναγκαία, για την αποτελεσματική εκτέλεση του εργασιακού τους ρόλου. Ειδικότερα, **ως επιμορφωτική ανάγκη** στην παρούσα μελέτη θεωρείται κάθε γνώση, δεξιότητα και στάση που είναι αναγκαία αλλά όχι διαθέσιμη από ένα άτομο για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση του εργασιακού του ρόλου (Χασάπης, 2000).

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, η συμμετοχή είναι εθελοντική, τα δεδομένα είναι εμπιστευτικά και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Η συνεργασία σας είναι πολύ σημαντική, καθώς οι απαντήσεις σας θα συμβάλουν στον προσδιορισμό των πραγματικών μας εκπαιδευτικών αναγκών και θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες και τα αποτελέσματα της εργασίας μας.

Για οποιοδήποτε παράπονο μπορείτε να επικοινωνήσετε μέσω e-mail: mscedt21010@uniwa.gr ή στο τηλέφωνο 6936768153.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Βασιλική Γκούντρα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Ερωτηματολόγιο :<https://forms.gle/pfmkTFKnVjM6EkmP9>

Παράρτημα Γ: Η άδεια διεξαγωγής της έρευνας



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ
Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
Δ/ΝΣΗ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΠΕΙΡΑΙΑ
1^ο Ε. Κ. ΠΕΙΡΑΙΑ
ΣΑΛΑΜΙΝΟΣ 4 & ΑΝΤ. ΒΛΑΧΑΚΟΥ
ΠΕΙΡΑΙΑΣ 185 45, ΤΗΛ: 2104610667

mail@1sek-peiraia.att.sch.gr

Πειραιάς: 05-12-2022
Αρ. Πρωτ: 212

ΠΡΟΣ: κ. Γκούντρα Βασιλική
ΠΕ 83 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ

ΘΕΜΑ: Άδεια διεξαγωγής έρευνας

Σχετ: Αίτηση με αρ πρωτ. 181/08-11-2022

Υστερα από αίτηση σας, σας εγκρίνουμε τη διεξαγωγή έρευνας στο χώρο του 1^{ου} ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ (Ε.Κ) ΠΕΙΡΑΙΑ στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας του Π.Μ.Σ. «ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕΣΩ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ» του ΠΑΔΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ.



Ο Διευθυντής

Απόστολος Στ. Καλτσάς

Παράρτημα Δ: Πίνακες στατιστικών αναλύσεων

Πίνακας Δ1. Δείκτες Cronbach's Alpha

	Item-Total Statistics				Cronbach's Alpha if Item Deleted
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	
Παραβατικότητα-Εκφοβισμός	124,40	796,442	,397	.	,937
Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών	123,90	782,834	,521	.	,936
Έλλειψη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας	123,83	790,617	,401	.	,937
Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου μου]	124,13	800,903	,267	.	,938
Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας]	124,15	797,701	,373	.	,937
Εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο]	123,83	786,695	,572	.	,936
Έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών μαθημάτων	123,69	783,472	,512	.	,936
Έλλειψη ενημέρωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης	123,92	795,131	,349	.	,938
Διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.]	124,25	801,838	,284	.	,938
Ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών]	123,17	778,813	,531	.	,936
Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	123,17	774,420	,692	.	,935
Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	122,75	769,211	,738	.	,935
Επαγγελματική εξέλιξη	123,25	765,250	,671	.	,935
Τόνωση αυτοπεποίθησης	123,48	773,549	,586	.	,936
Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους	122,96	782,469	,515	.	,936
Αλλαγή ρουτίνας/Ευχαρίστηση	123,13	779,334	,514	.	,936

Στήριξη των διδακτικών δεξιοτήτων	123,04	762,626	,805	.	,934
Ενημέρωση επιστημονικών/τεχνολογικών εξελίξεων	122,81	765,335	,777	.	,935
Ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση	124,04	778,822	,611	.	,936
Εμβάθυνση και εξειδίκευση	123,02	758,843	,757	.	,934
Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις	123,08	773,288	,625	.	,936
Ένταξη ΤΠΕ και καινοτομιών στο διδακτικό έργο	123,15	779,937	,547	.	,936
Επικοινωνία/συνεργασία με γονείς	123,46	767,273	,675	.	,935
Σχέσεις με μαθητές - Διαχείριση τάξης	123,40	768,755	,646	.	,935
Διοικητικά-οργανωτικά θέματα	123,56	781,702	,529	.	,936
Γνωστικό αντικείμενο	122,92	764,661	,712	.	,935
Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα	123,00	787,333	,447	.	,937
Υγιεινή και σφάλεια εργαστηρίων	123,19	770,119	,703	.	,935
Χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού	123,31	762,766	,709	.	,935
ΧΡΟΝΟΣ	123,60	803,422	,480	.	,937
ΠΕΡΙΟΔΟΣ	123,27	814,201	,015	.	,941
ΜΟΡΦΗ	123,85	814,486	,052	.	,939
Περιέχομενο	122,13	798,903	,320	.	,938
Περίοδος διεξαγωγής	122,98	783,745	,515	.	,936
Φορέας διεξαγωγής	123,04	798,351	,252	.	,938
Επιστημονική επάρκεια των εισηγητών	122,21	791,307	,422	.	,937
Τόπος και χώρος διεξαγωγής	122,98	783,117	,494	.	,937
Παροχή υπηρεσιακών διευκολύνσεων	122,63	777,962	,551	.	,936
Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης	122,90	770,089	,631	.	,935
Οικογενειακές υποχρεώσεις	122,77	799,906	,243	.	,938
Μη ύπαρξη κινήτρου/αμοιβής	123,52	813,196	,046	.	,940
Κανένα επαγγελματικό όφελος	123,25	788,152	,343	.	,938
Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	122,69	803,707	,174	.	,939

Έλλειψη υποστήριξης απο την υπηρεσία	123,17	785,950	,383	.	,937
Ο χρόνος διεξαγωγής	122,71	791,699	,332	.	,938
Η διάρκεια και ο χρόνος υλοποίησης	122,75	795,407	,308	.	,938
Ο τόπος υλοποίησης	122,87	775,256	,546	.	,936

Πίνακας Δ2. Έλεγχος κανονικής κατανομής

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Παραβατικότητα- Εκφοβισμός	,394	52	<,001	,647	52	<,001
Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών	,283	52	<,001	,796	52	<,001
Έλλειψη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας	,238	52	<,001	,840	52	<,001
Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου μου]	,299	52	<,001	,757	52	<,001
Σχεδιασμός-υλοποίηση διδασκαλίας]	,267	52	<,001	,786	52	<,001
Εισαγωγή-διαχείριση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό έργο]	,260	52	<,001	,858	52	<,001
Έλλειψη υποστήριξης εργαστηριακών μαθημάτων	,201	52	<,001	,870	52	<,001
Έλλειψη ενημέρωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης	,228	52	<,001	,826	52	<,001
Διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών.]	,327	52	<,001	,740	52	<,001
Ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών]	,229	52	<,001	,896	52	<,001
Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	,186	52	<,001	,911	52	<,001
Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	,181	52	<,001	,915	52	,001
Επαγγελματική εξέλιξη	,175	52	<,001	,889	52	<,001
Τόνωση αυτοπεποίθησης	,177	52	<,001	,875	52	<,001
Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους	,186	52	<,001	,912	52	<,001

Αλλαγή ρουτίνας/Ευχαρίστηση	,190	52	<,001	,895	52	<,001
Στήριξη των διδακτικών δεξιοτήτων	,161	52	,002	,916	52	,001
Ενημέρωση επιστημονικών/τεχνολογικών εξελίξεων	,190	52	<,001	,909	52	<,001
Ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση	,254	52	<,001	,771	52	<,001
Εμβάθυνση και εξειδίκευση	,173	52	<,001	,893	52	<,001
Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις	,181	52	<,001	,907	52	<,001
Ένταξη ΤΠΕ και καινοτομιών στο διδακτικό έργο	,226	52	<,001	,895	52	<,001
Επικοινωνία/συνεργασία με γονείς	,182	52	<,001	,878	52	<,001
Σχέσεις με μαθητές - Διαχείριση τάξης	,178	52	<,001	,883	52	<,001
Διοικητικά-οργανωτικά θέματα	,225	52	<,001	,881	52	<,001
Γνωστικό αντικείμενο	,198	52	<,001	,895	52	<,001
Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα	,157	52	,003	,919	52	,002
Υγιεινή και σφάλεια εργαστηρίων	,160	52	,002	,914	52	,001
Χειρισμός εργαστηριακού εξοπλισμού	,238	52	<,001	,874	52	<,001
Περιέχομενο	,212	52	<,001	,865	52	<,001
Περίοδος διεξαγωγής	,167	52	<,001	,918	52	,002
Φορέας διεξαγωγής	,174	52	<,001	,907	52	<,001
Επιστημονική επάρκεια των εισηγητών	,215	52	<,001	,878	52	<,001
Τόπος και χώρος διεξαγωγής	,172	52	<,001	,916	52	,001
Παροχή υπηρεσιακών διευκολύνσεων	,175	52	<,001	,902	52	<,001
Βεβαίωση πιστοποιητικού παρακολούθησης	,146	52	,007	,907	52	<,001
Οικογενειακές υποχρεώσεις	,158	52	,002	,915	52	,001
Μη ύπαρξη κινήτρου/αμοιβής	,252	52	<,001	,874	52	<,001
Κανένα επαγγελματικό όφελος	,204	52	<,001	,871	52	<,001
Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	,166	52	,001	,906	52	<,001
Έλλειψη υποστήριξης απο την υπηρεσία	,190	52	<,001	,887	52	<,001
Ο χρόνος διεξαγωγής	,185	52	<,001	,891	52	<,001

Η διάρκεια και ο χρόνος υλοποίησης	,198	52	<,001	,906	52	<,001
Ο τύπος υλοποίησης	,196	52	<,001	,888	52	<,001

a. Lilliefors Significance Correction