



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΗΓΕΣΙΑ»

Διπλωματική Εργασία:

**“Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
σχετικά με τον ρόλο της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης
και της πρακτικής άσκησης”**

της

Γιάντση Ελισάβετ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια

Εξεταστές:

1. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής
2. Θωίδης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

Copyright © Γιάντση Ελισάβετ, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Γιάντση Ελισάβετ

A.E.M.: 961

Ηλεκτρονική διεύθυνση: elizagiantsi@hotmail.gr

Έτος εισαγωγής: 2019

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: “Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης”

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 10 - 06 - 2021

Η δηλούσα

Γιάντση Ελισάβετ

Στη Βασιλική, την Ολυμπία, τον Κωνσταντίνο, τον Θωμά...

Στο στήριγμά μου μαζί με ένα μεγάλο ευχαριστώ για όλα...

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική ηγεσία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου κ. Βασιλική Παπαδοπούλου για τον χρόνο που μου αφιέρωσε, την καθοδήγηση που μου παρείχε και τις πολύτιμες συμβουλές και παρατηρήσεις της, καθώς και τους καθηγητές κ. Γεώργιο Ιορδανίδη και κ. Ιωάννη Θωΐδη.

Ευχαριστώ, επίσης, τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συναδέλφους μου για την πλήρη κατανόηση που έδειξαν κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου.

Ένα απέραντο ευχαριστώ οφείλω, επίσης, στην αδελφική φίλη και συνάδελφο Βασιλική Μάρκου για την συμπαράσταση και την πολύτιμη βοήθειά της, αλλά και στην κ. Αικατερίνη Βάσιου για τις φιλικές και τόσο πολύτιμες συμβουλές.

Ένα μεγάλο και βαθύ ευχαριστώ οφείλω στον σύζυγό μου Τάσο και τους γονείς μου για την κατανόηση και την στήριξή τους όλο αυτό το διάστημα.

Το πιο μεγάλο ευχαριστώ οφείλω να το πω στα παιδιά μου για αμέτρητους λόγους...για την κατανόηση που έδειξαν παρά το μικρό της ηλικίας τους, για τα παραμύθια που δεν είπαμε, για τις ατελείωτες ώρες παιχνιδιού που θυσιάσαμε, για τις βόλτες που χάσαμε...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	13
Abstract	14
Εισαγωγή.....	15
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	17
Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών	17
1.1. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και την Ελλάδα.....	17
1.1.1. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ευρώπη	17
1.1.2. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: σύντομη ιστορική επισκόπηση.....	19
1.2. Το προφίλ και ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού	25
1.3. Αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση	29
1.3.1. Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών	30
1.3.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	32
1.4. Περιεχόμενα σπουδών.....	34
1.4.1. Σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο	35
1.4.2. Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση.....	36
1.4.3. Πρακτική άσκηση	40
1.5. Η παιδαγωγική επάρκεια ως κριτήριο επιλογής των εκπαιδευτικών	41
1.6. Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	44
Κεφάλαιο 2: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	47
2.1. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	47
2.1.1. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	47
2.1.2. Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	50
2.2. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	53
2.2.1. Η υφιστάμενη κατάσταση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	53
2.2.2. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	55
2.2.3. Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	59
2.3. Επισκόπηση συναφών ερευνών.....	61
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	66

Κεφάλαιο 3: Ερευνητικός Σχεδιασμός και Μεθοδολογία	66
3.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	66
3.2 Το προφίλ των συμμετεχόντων.....	68
3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	68
3.4 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	70
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα	70
4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	70
4.2. Αποτελέσματα γενικών ερωτήσεων.....	77
4.3. Σημασία παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης.....	82
4.4. Αίσθηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και πιθανές ελλείψεις/κενά	95
4.5. Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και αποτελεσματικότητα.....	106
4.6. Συσχετίσεις μεταβλητών	116
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί.....	125
5.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	125
5.2. Περιορισμοί – Μελλοντική έρευνα.....	129
Βιβλιογραφικές αναφορές	130
Ελληνόγλωσσες	130
Ξενόγλωσσες	137
Νομοθεσία.....	141
Ιστοσελίδες.....	142
Οδηγοί σπουδών.....	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	144

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Φύλο συμμετεχόντων	71
ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Φύλο συμμετεχόντων.....	71
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ηλικία συμμετεχόντων	71
ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Ηλικία συμμετεχόντων	72
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Βασικές σπουδές	72
ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Βασικές σπουδές.....	73
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Άλλες σπουδές.....	73
ΓΡΑΦΗΜΑ 4: Άλλες σπουδές	74
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Λόγοι επιπλέον σπουδών.....	74
ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Λόγοι επιπλέον σπουδών	75
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Καθεστώς εργασίας.....	75
ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Καθεστώς εργασίας	76
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Έτη υπηρεσίας.....	76
ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Έτη υπηρεσίας	77
ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Βασικό πτυχίο	77
ΓΡΑΦΗΜΑ 8: Βασικό πτυχίο	78
ΠΙΝΑΚΑΣ 9: "Το βασικό σας πτυχίο σας παρείχε παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;"	78
ΓΡΑΦΗΜΑ 9: "Το βασικό σας πτυχίο σας παρείχε παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;"	79
ΠΙΝΑΚΑΣ 10: "Με ποιον τρόπο αποκτήσατε παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;" ..	79
ΓΡΑΦΗΜΑ 10: "Με ποιον τρόπο αποκτήσατε παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;" ..	80
ΠΙΝΑΚΑΣ 11: "Κατά τις βασικές σας σπουδές υλοποιήσατε πρακτική άσκηση σε σχολείο;"	80
ΓΡΑΦΗΜΑ 11: "Κατά τις βασικές σας σπουδές υλοποιήσατε πρακτική άσκηση σε σχολείο;"	80
ΠΙΝΑΚΑΣ 12: "Αν ναι, τι διάρκεια είχε;"	81
ΓΡΑΦΗΜΑ 12: "Αν ναι, τι διάρκεια είχε;"	82
ΠΙΝΑΚΑΣ 13: "Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;"	82
ΓΡΑΦΗΜΑ 13: "Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;"	83
ΠΙΝΑΚΑΣ 14: "Θεωρείτε ότι η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση είναι αναγκαία για έναν εκπαιδευτικό πριν την άσκηση του εκπαιδευτικού του ρόλου;"	84
ΓΡΑΦΗΜΑ 14: "Θεωρείτε ότι η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση είναι αναγκαία για έναν εκπαιδευτικό πριν την άσκηση του εκπαιδευτικού του ρόλου;"	85

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: "Η δημιουργικότητα και η ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές σχετίζονται με την παιδαγωγική κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού."	85
ΓΡΑΦΗΜΑ 15: "Η δημιουργικότητα και η ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές σχετίζονται με την παιδαγωγική κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού."	86
ΠΙΝΑΚΑΣ 16: "Για να θεωρηθεί η κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού επαρκής απαιτείται καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου, παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας"	86
ΓΡΑΦΗΜΑ 16: "Για να θεωρηθεί η κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού επαρκής απαιτείται καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου, παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας"	87
ΠΙΝΑΚΑΣ 17: "Ένας παιδαγωγικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβιβάσει με μεγαλύτερη επιτυχία στους μαθητές του αξίες, κανόνες και σωστά πρότυπα συμπεριφοράς"	87
ΓΡΑΦΗΜΑ 17: "Ένας παιδαγωγικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβιβάσει με μεγαλύτερη επιτυχία στους μαθητές του αξίες, κανόνες και σωστά πρότυπα συμπεριφοράς".....	88
ΠΙΝΑΚΑΣ 18: "Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ικανή να επηρεάσει τη δυναμική της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο.".....	88
ΓΡΑΦΗΜΑ 18: "Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ικανή να επηρεάσει τη δυναμική της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο.".....	89
ΠΙΝΑΚΑΣ 19: "Οι μηχανισμοί αγωγής και κοινωνικοποίησης είναι ικανοί να επηρεάσουν την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών"	89
ΓΡΑΦΗΜΑ 19: "Οι μηχανισμοί αγωγής και κοινωνικοποίησης είναι ικανοί να επηρεάσουν την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών"	90
ΠΙΝΑΚΑΣ 20: "Η ύπαρξη ανεκπαίδεπτων εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να δημιουργήσει διάφορες προβληματικές καταστάσεις (ζητήματα πειθαρχίας, συμπεριφοράς, στιγματισμού, λανθασμένης αξιολόγησης κλπ.)"	90
ΓΡΑΦΗΜΑ 20: "Η ύπαρξη ανεκπαίδεπτων εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να δημιουργήσει διάφορες προβληματικές καταστάσεις (ζητήματα πειθαρχίας, συμπεριφοράς, στιγματισμού, λανθασμένης αξιολόγησης κλπ.)"	91
ΠΙΝΑΚΑΣ 21: "Η Πρακτική Άσκηση σε σχολεία είναι απαραίτητη ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί"	92
ΓΡΑΦΗΜΑ 21: "Η Πρακτική Άσκηση σε σχολεία είναι απαραίτητη ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί"	92
ΠΙΝΑΚΑΣ 22: "Η Πρακτική Άσκηση εξοικειώνει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό με το μελλοντικό του επάγγελμα"	93
ΓΡΑΦΗΜΑ 22: "Η Πρακτική Άσκηση εξοικειώνει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό με το μελλοντικό του επάγγελμα"	93

Συγκεντρωτικός πίνακας 1 ^ο Ε.Ε.	94
ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στο γνωστικό αντικείμενο;.....	95
ΓΡΑΦΗΜΑ 23: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στο γνωστικό αντικείμενο;.....	96
ΠΙΝΑΚΑΣ 24: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στην ικανότητα πραγματοποίησης διδασκαλίας (μορφές, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας κλπ);.....	96
ΓΡΑΦΗΜΑ 24: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στην ικανότητα πραγματοποίησης διδασκαλίας (μορφές, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας κλπ);.....	97
ΠΙΝΑΚΑΣ 25: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις (γενικότερη γνώση των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης κλπ.);.....	98
ΓΡΑΦΗΜΑ 25: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις (γενικότερη γνώση των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης κλπ.);.....	99
ΠΙΝΑΚΑΣ 26: "Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας είναι ανεπαρκής"	99
ΓΡΑΦΗΜΑ 26: "Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας είναι ανεπαρκής"	100
ΠΙΝΑΚΑΣ 27: "Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης με εμπειρικό τρόπο (εμπειρίες, βιώματα κλπ.)"	100
ΓΡΑΦΗΜΑ 27: "Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης με εμπειρικό τρόπο (εμπειρίες, βιώματα κλπ.)"	101
ΠΙΝΑΚΑΣ 28: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αυτοσχέδιες πρακτικές"	101
ΓΡΑΦΗΜΑ 28: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αυτοσχέδιες πρακτικές"	102
ΠΙΝΑΚΑΣ 29: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης επηρεάζει την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή"	102
ΓΡΑΦΗΜΑ 29: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης επηρεάζει την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή"	103
ΠΙΝΑΚΑΣ 30: "Η έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις"	103

ΓΡΑΦΗΜΑ 30: "Η έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις"	104
ΠΙΝΑΚΑΣ 31: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης δημιουργεί στον εκπαιδευτικό αίσθημα ανασφάλειας οδηγώντας τον στην εφαρμογή τυποποιημένων πρακτικών"	105
ΓΡΑΦΗΜΑ 31: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης δημιουργεί στον εκπαιδευτικό αίσθημα ανασφάλειας οδηγώντας τον στην εφαρμογή τυποποιημένων πρακτικών"	105
Συγκεντρωτικός πίνακας 2 ^ο Ε.Ε.	106
ΠΙΝΑΚΑΣ 32: Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού εξαρτάται τόσο από στοιχεία της προσωπικότητάς του όσο και από τις σπουδές και την εμπειρία του. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους;	107
ΓΡΑΦΗΜΑ 32: Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού εξαρτάται τόσο από στοιχεία της προσωπικότητάς του όσο και από τις σπουδές και την εμπειρία του. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους;	107
Γράφημα 32α.....	108
Γράφημα 32β.....	108
ΠΙΝΑΚΑΣ 33: "Πόσο αποτελεσματικός/ή αισθάνεστε ότι είστε κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σας στη σχολική τάξη;"	109
ΓΡΑΦΗΜΑ 33: "Πόσο αποτελεσματικός/ή αισθάνεστε ότι είστε κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σας στη σχολική τάξη;"	109
ΠΙΝΑΚΑΣ 34: "Η Παιδαγωγική Κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού αυξάνει τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές"	110
ΓΡΑΦΗΜΑ 34: "Η Παιδαγωγική Κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού αυξάνει τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές"	110
ΠΙΝΑΚΑΣ 35: "Οι μαθητές προτιμούν να διδαχτούν από εκπαιδευτικούς που έχουν γνώσεις παιδαγωγικής"	111
ΓΡΑΦΗΜΑ 35: "Οι μαθητές προτιμούν να διδαχτούν από εκπαιδευτικούς που έχουν γνώσεις παιδαγωγικής"	111
ΠΙΝΑΚΑΣ 36: "Όταν οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά"	112
ΓΡΑΦΗΜΑ 36: "Όταν οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά"	112
ΠΙΝΑΚΑΣ 37: "Είναι σημαντικό ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί παιδαγωγικά τους μαθητές του"	112
ΓΡΑΦΗΜΑ 37: "Είναι σημαντικό ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί παιδαγωγικά τους μαθητές του"	113

ΠΙΝΑΚΑΣ 38: "Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής προσεγγίζουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά".....	113
ΓΡΑΦΗΜΑ 38: "Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής προσεγγίζουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά"	114
Συγκεντρωτικός πίνακας 3 ^ο Ε.Ε.	116
Πίνακας 39	117
Πίνακας 40	117
Πίνακας 41	118
Πίνακας 42	120
Πίνακας 43	121
Πίνακας 44	122
Πίνακας 45	123

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά τον ρόλο της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις 149 εν ενεργεία εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε 48 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου που κατασκευάστηκε για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της έρευνας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση για την άσκηση του επαγγέλματός τους και νιώθουν καταρτισμένοι τόσο παιδαγωγικά όσο και διδακτικά. Επίσης, θεωρούν ότι η ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε εφαρμογή τυποποιημένων πρακτικών δημιουργώντας του ανασφάλεια και επηρεάζοντας την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αδυνατεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τόσο τη συμβολή της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης όσο και την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου στην επιτυχία του εκπαιδευτικού τους έργου, ενώ αισθάνονται αποτελεσματικοί κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους. Τέλος, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση αυξάνει τα κίνητρα μάθησης, ενώ η καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη προσέγγιση των μαθητών.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική κατάρτιση, πρακτική άσκηση, επάρκεια

Abstract

The purpose of this dissertation is to explore the views of secondary school teachers on the role of pedagogical and didactic training and internship. More specifically, the views of 149 secondary school teachers are explored.

A questionnaire was used as a tool for data collection, which contained 48 closed-ended and open-ended questions designed to serve the purposes of the research. According to the research findings, teachers consider pedagogical and didactic training and internship important for the exercise of their profession and feel trained both pedagogically and didactically. They also believe that the lack of pedagogical and didactic training leads the teacher to apply standardized practices, creating insecurity and affecting the quality of the pedagogical and didactic relationship between teacher and student, with the result that the teacher is unable to respond satisfactorily to modern educational challenges. Furthermore, teachers consider important both the contribution of pedagogical and didactic training and the possession of the subject in the success of their educational work, while they feel effective in conducting their teaching. Finally, it appears that teachers believe that pedagogical training increases learning motivation, while good knowledge of the subject in combination with pedagogical and didactic knowledge contribute to a more effective approach to students.

Key-words: teacher training, pedagogical competence, didactic competence, teacher internship, competence

Εισαγωγή

Κυρίαρχο στην πολιτική ευρωπαϊκή ατζέντα, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο είναι το θέμα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, καθώς η σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης που αυτοί λαμβάνουν είναι ευρέως αποδεκτά και αναγνωρίσιμα. Ο διαρκώς μεταβαλλόμενος ρόλος των εκπαιδευτικών απαιτεί τη σωστή τους προετοιμασία, έτσι ώστε να ανταποκριθούν με επάρκεια στους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες εκπαιδεύουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς μέσω μαθημάτων που σχετίζονται με το κύριο γνωστικό αντικείμενο σε συνδυασμό με μαθήματα που αφορούν τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές (Ευρωπαϊκός Φορέας για την ανάπτυξη στην ειδική αγωγή, 2011).

Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο κρίνεται αναγκαία, καθώς είναι ικανή να συμβάλει στη γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη διεύρυνση των επαγγελματικών τους γνώσεων, ενώ τους “οπλίζει” με εφόδια ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Βασικός σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των υπηρετούντων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξία και την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνητική αυτή προσπάθεια επιχειρεί να συστήσει μια πλήρη καταγραφή των πιο πρόσφατων θεωριών και ερευνητικών ευρημάτων διεθνώς σχετικά με το εν λόγω θέμα.

Αναλυτικότερα, το πρώτο και το δεύτερο κεφάλαιο αποτελούν το θεωρητικό μέρος της εργασίας και το τρίτο, το τέταρτο και το πέμπτο το ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια γενικότερη αναφορά στο ζήτημα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται μια γενική παρουσίαση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε Ευρώπη και Ελλάδα, ακολουθούν στοιχεία για το προφίλ και τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ενώ γίνεται εκτενής αναφορά και στα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Επιπλέον,

παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με τον τρόπο που η επάρκεια του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει κριτήριο επιλογής του, αλλά και στοιχεία σχετικά με τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται αναλυτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, πραγματοποιείται η παρουσίαση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου πραγματοποιείται επισκόπηση των σχετικών ερευνών.

Στο τρίτο κεφάλαιο που αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνας και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, τα θέματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και προτάσεις για το θέμα που διερευνήθηκε.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

1.1. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και την Ελλάδα

1.1.1. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ευρώπη

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πάντοτε απασχολούσε και συνεχίζει να απασχολεί έως σήμερα την επιστημονική κοινότητα (Ξωχέλλης, 2005:147). Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών ξεκίνησε από τη Δυτική Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική τον 19ο αιώνα, οπότε η δημιουργία των κολλεγίων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών συνέβαλε στη νομιμοποίηση των εθνικών κρατών της εποχής εκείνης, καθώς μέσω της εκπαίδευσης αναδύονται οι αξίες και στάσεις ενός κράτους και διασφαλίζεται η εθνική του συνέχεια (Καρράς & Wolhuter, 2012).

Οι πρακτικές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ποικίλουν και διαφέρουν ανά χώρα. Αναλυτικότερα, στην Αγγλία προαπαιτούμενο για να έχει κάποιος πρόσβαση στο δημόσιο σχολείο είναι η παρακολούθηση προγράμματος αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και η απόκτηση πιστοποιητικού καταλληλότητας εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με την επιτυχή εξέταση δεξιοτήτων γλώσσας και αριθμητικής (Ιστοσελίδα υπηρεσίας για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια και τα κολλέγια· Βεργίδης 2008:5-6). Οι Σκανδιναβικές χώρες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών με τη Φιλανδία να επιδιώκει την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας στην εκπαίδευση δίνοντας έμφαση τόσο στην παιδαγωγική έρευνα και πρακτική, όσο και στα γνωστικά αντικείμενα. Στη Φιλανδία οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, γεγονός που προσδίδει επιπλέον κύρος στο επάγγελμα (Darling-Hammond, 2007:2). Έμφαση στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δίνει και η Σουηδία, όπου το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών διαχωρίζεται σε τρεις τομείς. Ο πρώτος τομέας αφορά τη γενική εκπαίδευση και παρέχει γνώσεις αναφορικά με τη διδακτική και την παιδαγωγική και ο δεύτερος τομέας αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο, ενώ και στους δύο αυτούς κύκλους πραγματοποιείται πρακτική άσκηση. Ο τρίτος αφορά την περαιτέρω εξειδίκευση και λειτουργεί συμπληρωματικά στους δύο προηγούμενους τομείς εκπαίδευσης (Cedefop, 2009).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Αυστρία πραγματοποιείται στα πανεπιστήμια, αλλά και σε κολλέγια. Τα πανεπιστήμια της Αυστρίας δίνουν απευθείας μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με τη φοίτηση εννέα εξαμήνων, ενώ στα προγράμματα σπουδών περιλαμβάνονται τόσο η πρακτική άσκηση όσο και η εκπόνηση πτυχιακής εργασίας. Ωστόσο, το δικαίωμα στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να διδάξουν παρέχεται, αφού παρακολουθήσουν μία επιπλέον φάση πρακτικής άσκησης σε συνδυασμό με την παρακολούθηση μαθημάτων διδακτικής. Πρόσβαση στην εκπαίδευση παρέχουν και τα κολλέγια της χώρας με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να έρχονται σε επαφή τόσο με τα γνωστικά αντικείμενα και την παιδαγωγική, όσο και με την εκπόνηση πτυχιακής μελέτης και πρακτικής άσκησης (Eurydice, 2020).

Προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στη Γερμανία να μπορέσουν να διδάξουν θα πρέπει προηγουμένως να έχουν ολοκληρώσει τόσο τον πρώτο κύκλο σπουδών (Bachelor) που διαρκεί τρία έτη, όσο και το δεύτερο κύκλο διάρκειας δύο ετών (Master). Στον πρώτο κύκλο σπουδών οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με μαθήματα που αφορούν τις επιστήμες της αγωγής, τη διδακτική μεθοδολογία και την πρακτική άσκηση, ενώ στο δεύτερο κύκλο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με την πράξη, παρακολουθούν σεμινάριο παιδαγωγικής, ενώ εκπονούν και διπλωματική εργασία. Η επιτυχής διεκπεραίωση των δύο φάσεων δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διεκδικήσει μία θέση εργασίας (Ρέλλος, 2011:483).

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη Γαλλία πραγματοποιείται στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Κατάρτισης Εκπαιδευτικών και έχει συνολική διάρκεια δύο έτη. Το πρώτο έτος είναι αφιερωμένο στη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, όπου αναπτύσσονται όλες τις απαραίτητες δεξιότητες που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός και στο δεύτερο οι υποψήφιοι συμμετέχουν σε διαγωνισμό προκειμένου να προσληφθούν ως ασκούμενοι. Η επιτυχής εξέταση οδηγεί σε απόκτηση της πιστοποίησης και σε μονιμοποίηση (Μπουζάκης, 2007:169-170 · Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015α). Η χώρα όπου ο τρόπος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μοιάζει με τον ελληνικό μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι είναι Ισπανία. Εκεί, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ένα πρόγραμμα σπουδών τεσσάρων ετών στο οποίο περιλαμβάνονται μαθήματα βασικής εκπαίδευσης, διδακτικής και γνωστικού αντικείμενου και πραγματοποιείται πτυχιακή εργασία και πρακτική άσκηση (Edigo, 2012:298-299). Όπως στην Ισπανία, έτσι και στην Ιταλία ακολουθείται ένα πρόγραμμα τετραετούς φοίτησης κατά το οποίο υποψήφιοι

εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με μαθήματα παιδαγωγικής ψυχολογίας και βασικών επιστημών, όπως οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, τα μαθηματικά και, στη συνέχεια, πραγματοποιείται περαιτέρω εξειδίκευση, αλλά και πρακτική άσκηση (Barbieri, 2012).

1.1.2. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: σύντομη ιστορική επισκόπηση

Η εμφάνιση και η εξέλιξη του ζητήματος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συσχετίζεται άμεσα με την εμφάνιση αρχικά της πρωτοβάθμιας και, στη συνέχεια, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρώτη επαφή της Ελλάδας με το ζήτημα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών τοποθετείται χρονικά στο πρώτο μισό του 19ου αιώνα, όπου παρατηρήθηκαν και οι πρώτες προσπάθειες ενασχόλησης με το θέμα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, λίγο πριν το 1830, τη χρονιά, δηλαδή, που υπογράφηκε το Πρωτόκολλο του Λονδίνου με βάση το οποίο η Ελλάδα είναι πια ανεξάρτητο κράτος, παρατηρήθηκαν και πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες απόπειρες εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Έτσι, το 1829 ιδρύεται από τον Ιωάννη Καποδίστρια και λειτουργεί το Τυπικό Σχολείο στην Αίγινα, σκοπός του οποίου ήταν εκπαίδευση εκπαιδευτικών με τη χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου με τρίμηνη διάρκεια (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996:18-19).

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τα βασικά στάδια μέσα από την οποία πέρασε η εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι τρία: τα Διδασκαλεία, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης:

α) τα *Διδασκαλεία* ιδρύθηκαν και λειτούργησαν από το 1828 έως το 1933, οπότε και αντικαταστάθηκαν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Αντωνίου 2009). Κατά την περίοδο αυτή το ελληνικό κράτος δεν ακολουθεί ενιαία εκπαιδευτική πολιτική και βασικός στόχος των εκάστοτε κυβερνήσεων είναι η προετοιμασία δασκάλων, ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν τα στοιχειώδη στους μαθητές τους, έχοντας ως βασική αποστολή για την καλλιέργεια εθνικής συνείδησης (Αντωνίου 2002:417). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005:113), “τα Διδασκαλεία λειτουργούν ως ιδρύματα που επιδίωκαν το συνδυασμό γενικής μόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των υποψηφίων δασκάλων, ενώ η πρακτική άσκηση είναι προσανατολισμένη στη μαθητεία”.

Το πρώτο Διδασκαλείο ιδρύεται από το βασιλιά Όθωνα στην Αθήνα το 1834 και η φοίτηση των υποψηφίων δασκάλων έχει διάρκεια δύο έτη, ενώ λίγο αργότερα, το 1836, κάνει την εμφάνισή της στη χώρα μαζί με την ίδρυση του Οθώνειου Πανεπιστημίου Αθηνών και η εκπαίδευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη λειτουργία του Ελληνικού Σχολείου και Γυμνασίου. Οι μεγάλες ελλείψεις εκπαιδευτικού προσωπικού έγιναν ορατές με την έλευση των προσφύγων της Μικράς Ασίας. Το γεγονός ότι ο πληθυσμός της Ελλάδας αυξήθηκε ξαφνικά σε τόσο μεγάλο βαθμό δημιούργησε την ανάγκη για επιπλέον εκπαιδευτικούς. Η λύση δόθηκε μέσω της ίδρυσης των Μονοτάξιων Διδασκαλείων, τα οποία είχαν ως σκοπό την άμεση και γρήγορη εκπαίδευση νέων εκπαιδευτικών. Το 1924 ιδρύθηκαν τα Πεντατάξια Διδασκαλεία, τα οποία θεμελίωσαν επιστημονικά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και συνέβαλαν στην επαγγελματική τους κατάρτιση (Αντωνίου, 2002:15 & Αντωνίου, 2011).

Ουσιαστικά, τα Διδασκαλεία αποτέλεσαν τη βάση για την εγκαθίδρυση της παιδαγωγικής επιστήμης στην χώρα (Αντωνίου, 2011:110). Σημειώνεται ότι το κράτος όριζε τα κριτήρια εισαγωγής των υποψηφίων εκπαιδευτικών και την επιλογή τους, τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών και, γενικά, το σχολικό πλαίσιο οργάνωσης (Μπουζάκης, 2012).

β) Η κατάργηση των Διδασκαλείων το 1933 οδήγησε στην ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Οι *Παιδαγωγικές Ακαδημίες* δίνουν έμφαση σε μαθήματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας (Αντωνίου, 2012:20), ενώ τα προγράμματα σπουδών προβλέπουν και πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2002:174-175). Το 1964 η διάρκεια φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες αυξάνεται από δύο σε τρία χρόνια, ενώ η δικτατορία του 1967 μείωσε εκ νέου τη διάρκεια σπουδών σε δύο χρόνια πραγματοποιώντας, ταυτόχρονα, αλλαγές και στο πρόγραμμα σπουδών. Σημειώνεται ότι προσπάθειες για εκσυγχρονισμό των σπουδών δεν είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα και δεν κατάφεραν να ξεφύγουν από το ιδεώδες του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού που υπάρχει στα χρόνια της δικτατορίας (Καραφύλλης, 2011 · Αντωνίου, 2002:419).

Βασικό χαρακτηριστικό των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ήταν ο διαχωρισμός της γενικής από την επαγγελματική μόρφωση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2005:113), ενώ παρατηρήθηκε αναβάθμιση του επιπέδου των υποψηφίων εκπαιδευτικών, αλλά και εμπλουτισμός το προγράμματος σπουδών με μαθήματα

παιδαγωγικής και ψυχολογίας (Μπουζάκης, 2012). Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες ενίσχυσαν το κύρος του επαγγέλματος του δάσκαλου παρέχοντας καλύτερη κατάρτιση συγκριτικά με τα Διδασκαλεία (Αντωνίου 2002:261), ωστόσο η κατάρτιση αυτή χαρακτηρίζεται περισσότερο εγκυκλοπαιδικής φύσεως χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 1995).

Το γεγονός ότι ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών αποτέλεσε προσπάθεια να ακολουθηθούν η πορεία και οι τάσεις των αντίστοιχων σχολών της Γερμανίας είχε ως απόρροια να μην υπάρξει βελτίωση στο χώρο της εκπαίδευσης, λόγω της αδυναμίας προσαρμογής στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και της παντελούς έλλειψης επιστημονικών ερευνών. Έτσι, η προσπάθεια υιοθέτησης των γερμανικών προτύπων δεν είχε επιτυχία (Αντωνίου 2002:259). Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες προσέφεραν, αναμφισβήτητα, σημαντικά την ελληνική κοινωνία, ωστόσο ήταν επιτακτική η ανάγκη για βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων τόσο επιστημονικά όσο και παιδαγωγικά (Αντωνίου, 2002). Έτσι, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβανόμενοι την ανάγκη για αναβάθμιση των σπουδών τους αιτήθηκαν συστηματικότερη κατάρτιση, εμπλουτισμό των γνώσεών τους και καλύτερη εκπαίδευση (Αντωνίου 2011 ή Αντωνίου 2008).

Η διεκδίκηση αυτή για ανωτατοποίηση των σπουδών τους ικανοποιήθηκε το 1982 με το νόμο που αφορούσε την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών. Σημειώνεται ότι από το 1982 έως το 1990 υπήρχε παράλληλη λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των νεοσύστατων Παιδαγωγικών Τμημάτων (Μπουζάκης, Τζήκας και Ανθόπουλος, 2002:70).

γ) Όπως προαναφέρθηκε, το αίτημα πολλών ετών από πλευράς υποψηφίων εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανωτατοποίηση του επαγγέλματός τους είχε ως αποτέλεσμα την ίδρυση των *Παιδαγωγικών Τμημάτων* το 1982 με το Νόμο 1268/1982. Αρχικά, ιδρύθηκαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα στα πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Πάτρας, Θράκης (με έδρα την Αλεξανδρούπολη) και Κρήτης (με έδρα το Ρέθυμνο) και, στη συνέχεια, με το Προεδρικό Διάταγμα 320/1983 ιδρύθηκαν τμήματα στα πανεπιστήμια Θεσσαλίας (με έδρα το Βόλο), Αιγαίου (με έδρα τη Ρόδο) και Θεσσαλονίκης (με έδρα τη Φλώρινα) (Αντωνίου 2002:317).

Αν και ο μέχρι πρότινος βασικός σκοπός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ήταν η δημιουργία εθνικής συνείδησης και η καλλιέργεια των αξιών, το τοπίο αλλάζει

και πλέον δίνεται έμφαση σε αξίες, όπως η δημοκρατία και το δικαίωμα στην καλλιέργεια της προσωπικότητας και στην προετοιμασία εκπαιδευτικών που μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Μπουζάκης 2012 · Σταμέλος 1999:67). Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα σπουδών διαμορφώνεται από το κάθε τμήμα και βρίσκεται υπό τον έλεγχο του αρμόδιου Υπουργείου (Αντωνίου 2002:317). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005:117), “ η ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων και νηπιαγωγών, όχι μόνο λόγω του διπλασιασμού του χρόνου σπουδών, αλλά και λόγω των ακαδημαϊκών προϋποθέσεων των διδασκόντων”. Αποστολή των τμημάτων είναι η καλλιέργεια και προαγωγή των παιδαγωγικών επιστημών, η βελτίωση του επιπέδου και η κάλυψη των αναγκών της εκπαίδευσης, η αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, η άρτια κατάρτιση των πτυχιούχων αναφορικά με την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Προεδρικό Διάταγμα 320/1983).

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, λοιπόν, αποτέλεσε σταθμό για την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα ήταν και η αιτία να ξεκινήσει ένας δημόσιος διάλογος αναφορικά με την οργάνωση και την επιστημονική φυσιογνωμία των παιδαγωγικών τμημάτων. Μετά τη δημοσίευση του Προεδρικού Διατάγματος 320/1983 (ΠΔ 320/83) προέκυψαν θέματα σχετικά με τη διαδικασία επιλογής, στα οποία πήραν θέση η Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ), η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (ΠΕΕ), καθηγητές των πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών κλπ. Αναφορικά με το θέμα της πλήρωσης των θέσεων Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) και τη σύνθεση του προσωπικού η συζήτηση αφορούσε τα προσόντα και το επιστημονικό υπόβαθρο που οφείλουν να έχουν τα μέλη ΔΕΠ όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και τις επιστήμες της αγωγής (Σκούρα, 2006 · Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων).

Μέσω των σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκπαίδευσής τους σε επιστημονικό επίπεδο. Τα νέα προγράμματα σπουδών προσανατολίστηκαν στην προετοιμασία κριτικά σκεπτόμενων εκπαιδευτικών, ικανών να αντιμετωπίζουν με επαγγελματισμό τις καταστάσεις που προκύπτουν, λειτουργώντας με βάση το παιδαγωγικό τους υπόβαθρο (Αντωνίου 2002:420).

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η εμφάνιση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με την ίδρυση και λειτουργία του Ελληνικού Σχολείου και του Γυμνασίου και τοποθετείται χρονικά στο 1836 (Αντωνίου, 2012:19-20). Επισημαίνεται ότι έως το 1850 στο *Ελληνικό Σχολείο* διορίζονται με προφορικές και γραπτές εξετάσεις ως εκπαιδευτικοί τελειόφοιτοι Γυμνασίου, ενώ μετά το 1850, λόγω της αναβάθμισης του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών λειτουργών των Ελληνικών Σχολείων, απαιτούνται σπουδές διάρκειας δυο ετών στο Φιλολογικό Τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Δικαίωμα να διδάξουν στο *Γυμνάσιο* έχουν από το 1836 οι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Σχολών, οι οποίοι έχουν προηγουμένως υποβληθεί σε εξέταση θεωρητικού και πρακτικού υποβάθρου με εξαίρεση τους καθηγητές γυμναστικής, οικοκυρικών και μουσικής (Φούκας, 2011).

Τα φαινόμενα δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και η γενικότερη αδυναμία της μέσης εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στην αποστολή της συσχετίστηκε τόσο με την έλλειψη συστηματικής επαγγελματικής προετοιμασίας όσο και με τα μειωμένα προσόντα που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί. Ο Ιωάννης Πανταζίδης, καθηγητής Ελληνικής Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ήταν ο πρώτος που συνειδητοποίησε την ανάγκη απόκτησης γνώσεων διδακτικής και παιδαγωγικής (*“την τέχνην του διδάσκειν”*), εκφράζοντας την ανησυχία του για τα Ελληνικά Σχολεία και τα Γυμνάσια, τα οποία, όπως τόνισε, χαρακτηρίζονται από *“αμεθοδία και αναρχία”*. Θεωρούσε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία αυτά δεν ακολουθούν συγκεκριμένη μεθοδολογία με αποτέλεσμα να μην έχουν ουσιαστικά αποτελέσματα και οφέλη προς τους μαθητές (Σκούρα, 2011 στο: Ματθαίου, 2011). Μια άλλη προσωπικότητα που συνέβαλε στην εξέλιξη των παιδαγωγικών πραγμάτων ήταν ο Χρ. Παπαδόπουλος, ο οποίος συμπεριέλαβε την παιδαγωγική ως μάθημα στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών μεταφράζοντας το βιβλίο *“Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική”* του G.A. Lindner, καθηγητή Παιδαγωγικής (Φούκας, όπ.π.).

“Ο Ζαγγογιάννης θεωρεί την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης βασική προϋπόθεση για την αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος” υποστηρίζει η Σκούρα (όπ.π: 67). Ωστόσο, το 1901 η απόλυση του Ζαγγογιάννη από τον υπουργό Σπ. Στάη θεωρείται από τον πρώτο *“καίριο πλήγμα”* για τη Μέση Εκπαίδευση και απαξιώνει και την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο Στάης παρά το γεγονός ότι είναι υποστηρικτής της

παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης (Μ.Ε.) θεωρεί ότι αυτή πρέπει να παρέχεται από το Διδασκαλείο Μ.Ε. και όχι από το Πανεπιστήμιο (Σκούρα, όπ.π.). Μεταξύ των νομοσχεδίων που εξέδωσε ο Στάης αυτό του 1900 είναι το “*Περί ιδρύσεως Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαιδεύσεως*” (Φούκας, όπ.π.). Οι εξελίξεις αυτές διέκοψαν την εξέλιξη της Παιδαγωγικής για μια δεκαετία και η επόμενη ενέργεια σχετικά με αυτή πραγματοποιήθηκε το 1912 με την ίδρυση έδρας Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και τον Ν. Εξαρχόπουλο στο τιμόνι της.

Η παιδαγωγική μόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Ελληνικά Σχολεία και τα Γυμνάσια αποτελεί πολύ σημαντικό θέμα της ελληνικής εκπαίδευσης, το οποίο συζητήθηκε και στο Πρώτο Εκπαιδευτικό Συνέδριο (1904), καθώς παρατηρείται ότι η Μέση Εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικά κενά και ελλείψεις. Η πρόταση που τελικά προκρίνεται σχετίζεται με την πραγματοποίηση θεωρητικής και πρακτικής παιδαγωγικής προπαρασκευής, αφού οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώσουν τις επιστημονικές τους σπουδές σε πρότυπο Γυμνάσιο στο οποίο θα συμπεριλαμβάνεται και “*πλήρες ελληνικόν σχολείον*” (Σκούρα, όπ.π.:70-71).

Το 1910 εισάγεται στην εκπαίδευση ο θεσμός του *Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης* το οποίο είναι αρμόδιο να παρέχει θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική μόρφωση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να έχουν το δικαίωμα διορισμού σε Ελληνικό Σχολείο και Γυμνάσιο. Το 1929 υποβάλλονται τα νομοσχέδια “*Περί μεταρρυθμίσεως του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως*” και “*Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης*”. Ο Αλ. Δελμούζος ως πρόεδρος της έδρας Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης τόνισε το διττό σκοπό της παιδαγωγικής, δηλαδή τον πρακτικό και τον επιστημονικό. Επιπλέον, η ίδρυση των *Πειραματικών Σχολείων* των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης στοχεύουν στην περαιτέρω καλλιέργεια της παιδαγωγικής επιστήμης στη χώρα μέσω της υποχρεωτικής παιδαγωγικής και διδακτικής άσκησης των πτυχιούχων καθηγητικών σχολών πριν αυτοί διοριστούν στη Μέση Εκπαίδευση. Ωστόσο, το Διδασκαλείο Μ.Ε. πρόκειται να εξελιχθεί σε ένα θεσμό που υλοποιεί επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των διορισμένων εκπαιδευτικών, εξαιτίας του γεγονότος ότι η παροχή παιδαγωγικής κατάρτισης από τα Πειραματικά Σχολεία άλλαξε τον προσανατολισμό των Διδασκαλείων Μ.Ε (Σκούρα, όπ.π.). Έτσι, τα Πειραματικά Σχολεία θα συμβάλουν στην καλλιέργεια της παιδαγωγικής επιστήμης, ωστόσο δε θα καλύψουν και “*την επαγγελματική παιδαγωγική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών όλων των*

καθηγητικών σχολών” (Σκούρα, ό.π.: 87). Επισημαίνεται και η τοποθέτηση του Δελμούζου σύμφωνα με την οποία δε θα πρέπει να διορίζεται κανένας πτυχιούχος στην εκπαίδευση αν δεν έχει περάσει προηγουμένως την παιδαγωγική δοκιμασία.

Ανακεφαλαιωτικά, παρά τις προσπάθειες για παιδαγωγική επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, το ζήτημα αυτό συνέχισε να απασχολεί το χώρο της εκπαίδευσης για πολλές δεκαετίες. Αξίζει να σημειωθεί η άποψη που εξέφρασε ο Ευ. Παπανούτσος το 1958, ο οποίος θεωρεί ότι η παιδαγωγική εκπαίδευση και η πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα (Σκούρα, ό.π.:87-88).

1.2. Το προφίλ και ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Μέσα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον τίθεται το θέμα σχετικά με το ποιες είναι οι προϋποθέσεις και ικανότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις υφιστάμενες συνθήκες και, εκτός από τα βασικά εφόδια (εμπειρία, ικανότητες, γνώσεις), να διαθέτει επιπλέον απαιτούμενα μορφωτικά αγαθά με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη για τη συγκρότηση μιας κατάστασης όπου η παιδεία και η ποιότητα στην εκπαίδευση προηγείται της εξειδίκευσης και της πληθώρας γνώσεων. Μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παροτρύνει τους μαθητές του να είναι “ανοιχτοί”, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά μέσω κατάλληλων πρακτικών και μεθόδων (Ξωχέλλης, 2005).

Τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα σε συνδυασμό με τη σύνθεση της σύγχρονης κοινωνίας, επιβάλλουν ένα νέο δομημένο ρόλο για τον εκπαιδευτικό. Η ποιότητα αυτού του ρόλου μπορεί να εγγυηθεί την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων στην κοινωνία. Ο δάσκαλος καλείται να παίξει το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή και του κηδεμόνα. Σε αυτούς τους ρόλους

προστίθεται και ο ρόλος του δημοσίου υπαλλήλου, ο οποίος αποκτάται μετά το διορισμό του. Οι πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας είναι εξαιρετικά δύσκολες για τους εκπαιδευτικούς στα ελληνικά σχολεία και όχι μόνο. Ο ρόλος τους εξαρτάται από τον κοινωνικό και πολιτικό σχηματισμό του σχολείου, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τις κοινωνικές απαιτήσεις, ενώ ένας καλός δάσκαλος είναι αυτός που ικανοποιεί όλες αυτές τις απαιτήσεις και επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα (Kyridis et al., 2014). Η έρευνα των Kyridis et al., 2014 επιδιώκει να περιγράψει το σημερινό πρότυπο του ιδανικού δασκάλου μέσα από βιωματικές απαντήσεις των συμμετεχόντων, τόσο μέσα από τις εμπειρίες τους ως μαθητές, αλλά και από τις απόψεις που ως φοιτητές διαμόρφωσαν μέσα από τις σπουδές τους στο αντικείμενο.

Σύμφωνα με τη Μόρφη (2017), οι εκπαιδευτικοί στο δημόσιο σχολείο έχουν ένα πολύπτυχο προφίλ, καθώς την ίδια χρονική στιγμή διεκπεραιώνουν ποικίλους ρόλους και επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες. Εντοπίζονται το ακαδημαϊκό-παιδαγωγικό, το κοινωνικό, το διαπολιτισμικό, το ψυχολογικό και το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός έχει ένα ακαδημαϊκό και παιδαγωγικό προφίλ το οποίο σχετίζεται με το σύγχρονο ρόλο του στην εκπαίδευση, την προσωπικότητά του, την ικανότητά του να διδάξει και να διαχειριστεί τους μαθητές του, αλλά και την ικανότητά του να προσαρμοστεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Το κοινωνικό προφίλ του εκπαιδευτικού σχετίζεται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού πλαισίου (σχέσεις με διευθυντή, συναδέλφους, μαθητές), την ποιότητα συνεργασίας εκπαιδευτικού και οικογένειας, την “ανοιχτότητα” στην κοινωνία. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων από πλευράς εκπαιδευτικού, αλλά και η αναγκαιότητα για συμβουλευτική αναφορικά με την εκπαιδευτική πράξη. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στο διαπολιτισμικό προφίλ και σχετίζεται με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Το ψυχολογικό προφίλ του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει έννοιες σχετικά με την αυτο-εικόνα και τη διαμόρφωση συναισθηματικών αντιδράσεων του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη, την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε έννοιες, όπως η επαγγελματική ταυτότητα και

ανάπτυξη και η δεοντολογία, ενώ ταυτόχρονα γίνεται μνεία στο κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και τον επαγγελματισμό γενικότερα (Μόρφη, 2017).

Η Σιμόνη (2017) παρουσιάζει τα εξής εκπαιδευτικά προφίλ: ο εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος, ως ερευνητής, ως στοχαζόμενος εκπαιδευτικός, ως καινοτόμος εκπαιδευτικός και ως κριτικός εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος έχει την υποχρέωση να ακολουθεί τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και τους κανόνες του σχολείου, οφείλει ταυτόχρονα χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο με τον τρόπο που αυτός κρίνει ορθολογικό και δεν ελέγχεται τη στιγμή που διδάσκει, ενώ η αξιολόγηση πραγματοποιείται βάσει κριτηρίων. Για να θεωρηθεί ένας εκπαιδευτικός ερευνητής απαιτείται η απόδρασή του από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Ως ερευνητής επιχειρεί να συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας του και των αντιλήψεων του.

Ο διαρκής στοχασμός και ο αναστοχασμός είναι απόρροια της συστηματικής εκπαίδευσης, της καθημερινής μάθησης και της πρακτικής άσκησης του εκπαιδευτικού. Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός έχει ως στόχο να συμβάλει στη βελτίωση του σχολείου και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη χρήση της διδασκαλίας. Γι' αυτόν η μάθηση είναι αποτέλεσμα του στοχασμού στην εμπειρία, ενώ συχνά παροτρύνει τους μαθητές να εντοπίσουν τα θετικά και τα αρνητικά του θέματος και να βρουν μία λύση στηριζόμενοι τόσο στην εμπειρία όσο και στο στοχασμό (Σιμόνη, 2017). Στο σημείο αυτό η έρευνα της Liakorouli (2012) δίνει επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία και τις πρακτικές κατάρτισης που συμβάλλουν στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Οι αναστοχαστικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν εκφράζουν ανησυχία σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και επικεντρώνονται στο “πώς” της διδασκαλίας και όχι στο “τι”. Σύγχρονες μελέτες που αφορούν την εκπαίδευση εκπαιδευτικών δίνουν έμφαση στην ανάγκη για ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και στοχαζόμενων επαγγελματιών (Αυγητίδου, 2014). Ο καινοτόμος εκπαιδευτικός στοχεύει στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας μέσα από μεταρρυθμιστικές αποφάσεις. Η καινοτομία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία, καθώς μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναβαθμίσει την εκπαιδευτική πρακτική του (Σιμόνη, 2017). Τέλος, ο κριτικός εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέγει διάφορα θέματα για να συζητήσει και να διερευνήσει μαζί με τους μαθητές του και κατά τη

διδασκαλία τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτικός μπορούν να αναμειγνύονται εξίσου στη μαθησιακή διαδικασία (McLauren, 2010 στο: Σιμόνη, 2017).

Στην έρευνά τους οι Vlad & Ciascai (2014) αναφέρονται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο ιδανικός δάσκαλος και απευθύνονται τόσο σε μαθητές όσο και σε φοιτητές. Ως σημαντικά στοιχεία προκειμένου να θεωρήσουν έναν εκπαιδευτικό ιδανικό είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, το αίσθημα δικαιοσύνης, η ειλικρίνεια και η καλή εκπαίδευση και προετοιμασία. Τονίζουν δε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύπλοκος και δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων προς τους μαθητές ή τους φοιτητές τους.

Σύμφωνα με την έρευνα των Djumanova & Makhmudov (2020), το να εργάζεται κανείς με παιδιά σήμερα διαφέρει σημαντικά από τον τρόπο που αυτό συνέβαινε τα προηγούμενα χρόνια. Η πληθώρα αλλαγών στην κοινωνία και στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών επηρέασε αισθητά το κομμάτι της διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπηρετήσουν πολλούς ρόλους ταυτόχρονα. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να διαθέτει γνώσεις σύγχρονης παιδαγωγικής και να είναι σε θέση να εφαρμόσει μεθόδους αλληλεπίδρασης, κατάλληλα υλικά και εργαλεία με σκοπό το μάθημα να είναι καίριο και ενδιαφέρον. Δεν αρκεί ένας εκπαιδευτικός να διδάσκει δημιουργικά, αλλά να διδάσκει τη δημιουργικότητα, να διδάσκει τους μαθητές του να βλέπουν τα πράγματα όχι μόνο με μία οπτική, να ρισκάρουν και να είναι αποφασιστικοί, ενέργειες που θα συμβάλλουν θετικά στην αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο είναι προσανατολισμένο σε μία πιο συντηρητική παιδαγωγική εμπειρία.

Η πρόσφατη έρευνα των Fitria & Suminah (2020) αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη μάθηση στην ψηφιακή εποχή και την εμπειρία και ευελιξία που απαιτείται από πλευράς εκπαιδευτικών προκειμένου να προσαρμοστούν στο διαρκώς μεταβαλλόμενο σύγχρονο περιβάλλον. Ουσιαστικά, είναι επιτακτική η ανάγκη ύπαρξης ενός νέου προσανατολισμού στην εκπαίδευση όπου η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η πρωτοβουλία και η συνεργασία θα πρωτοστατούν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανταποκριθούν σε ποικίλους ρόλους έχοντας κοινωνική ευαισθησία, λογική, ικανότητα, ειλικρίνεια, ώστε να αποτελέσουν για τους μαθητές τους κίνητρο και μια γέφυρα διασύνδεσης με την ψηφιακή εποχή.

Συμπερασματικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να χαρακτηριστεί πολυδιάστατο και έχει σημαντική συμβολή στη γενικότερη διάπλαση των μαθητών, καθώς τόσο μέσω της συστηματικής καλλιέργειας όσο και μέσω του ανθρωπιστικού του χαρακτήρα συνεπικουρεί στην ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία (Σιμόνη, 2017).

1.3. Αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και η ποιότητα της διδασκαλίας του σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο που καταρτίζεται και από αυτές εξαρτώνται, όχι μόνο οι επιδόσεις των μαθητών, αλλά και η γενικότερη κοινωνική ευημερία (Παυλίδου 2017). Σύμφωνα με τον Καρρά (2012), *“η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο αποτελεί για τις περισσότερες χώρες του κόσμου πεδίο έντονου προβληματισμού, προκλήσεων και αναζητήσεων. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός σίγουρα βρίσκεται «σε έναν κόσμο που αλλάζει»”. Οι χώρες, κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους πολιτικών, λαμβάνουν υπόψη τους το κοινωνικό-πολιτισμικό, ιστορικό, ιδεολογικό και οικονομικό τους πλαίσιο, έτσι ώστε να παρέχουν όσο το δυνατόν καλύτερη και ποιοτικότερη εκπαίδευση και επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, οι αποφάσεις που λαμβάνονται και αφορούν τόσο την αρχική εκπαίδευση όσο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται μέσα σε ένα πλαίσιο παραγόντων και σχετίζονται με τις συνθήκες του σχολείου και της κοινωνίας, τις προδιαγραφές του κράτους και τα ερευνητικά δεδομένα. Απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι η εξασφάλιση της ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν τη μέγιστη ωφέλεια (Λιακοπούλου, 2010:49-51), ενώ βασική απαίτηση είναι η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο ενός μεταβαλλόμενου κόσμου, ώστε να πετύχει τη συνένωση δύο ασυμβίβαστων στοιχείων, της συνέχειας και της αλλαγής (Ξωχέλλης, 2005:96).*

Προκειμένου ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τόσο του σχολείου όσο και της ευρύτερης κοινωνίας, κρίνονται απαραίτητα τόσο η βασική κατάρτιση μέσω των σπουδών του, όσο ο συνεχής εμπλουτισμός και ανανέωση των υπαρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων του. Έτσι, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών διαχωρίζεται σε δύο φάσεις: στην αρχική ή βασική

εκπαίδευση και την επιμόρφωση (εισαγωγική και συνεχιζόμενη), η ανάλυση των οποίων πραγματοποιείται στη συνέχεια. Τονίζεται ότι η ανάγκη του εκπαιδευτικού να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολικού, αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος απαιτούν πληθώρα γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες αποκτώνται τόσο μέσω της αρχικής εκπαίδευσης, όσο και μέσω της επιμόρφωσης με τη μορφή της ανανέωσης (Αντωνίου 2012:157).

1.3.1. Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Η πρώτη επαφή του μελλοντικού εκπαιδευτικού με την επιστήμη που επέλεξε να θεραπεύσει επιτυγχάνεται με την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων τις οποίες αποκτά μέσα από την αρχική ή βασική του εκπαίδευση. Μέσα από την πραγματοποίηση αυτού του κύκλου σπουδών θα έχει την ευκαιρία να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντά του, τις ανάγκες που ενδέχεται να προκύψουν, αλλά και τις πιθανές πηγές βοήθειας που ίσως χρειαστεί κατά την άσκηση του επαγγέλματός του. Ουσιαστικά, βασικός σκοπός της αρχικής εκπαίδευσης είναι εφοδιασμός του μελλοντικού εκπαιδευτικού με γενικές δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες θα συνδράμουν ώστε να αποκτήσει μία γενική εικόνα του επαγγέλματος που έχει επιλέξει να ακολουθήσει (Αντωνίου 2012:157).

Ως “αρχική ή βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών” νοείται η επαγγελματική τους προετοιμασία προτού να αναλάβουν τη διδασκαλία μιας ή παραπάνω τάξεων μαθητών έχοντας την αποκλειστική ευθύνη. Σύμφωνα με τους ερευνητές είναι πολύ δύσκολο έως ακατόρθωτο ένα πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης να προετοιμάσει πλήρως έναν καταρτισμένο εκπαιδευτικό. Έτσι, τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης αποτελούν επιλογή η οποία περιορίζει τις δυνατότητές της στο ποια είναι τα βασικά εφόδια που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός πριν εισέλθει στο επάγγελμα (Schwille, Dembele & Schubert, 2007:59).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το ζήτημα της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνδεδεμένο με την αποτελεσματική και ποιοτική διδασκαλία (Κουτσελίνη, χ.χ.). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005:101-102), η εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι έως σήμερα προσανατολισμένη στο να προετοιμάσει εκπαιδευτικούς οι οποίοι λειτουργούν ως αποδέκτες και εκτελεστές οδηγιών και “θεωρείται συχνά ανολοκλήρωτη η «διαδικασία επαγγελματοποίησης» για τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού”.

Η βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τρεις βασικούς τομείς, με τον πρώτο να αναφέρεται στην ειδικότητα ή το αντικείμενο διδασκαλίας, τον δεύτερο στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και τον τρίτο στην πρακτική άσκηση. Αναλόγως με τον τρόπο που τρεις αυτοί τομείς συνδέονται προέκυψαν δύο μοντέλα βασικής εκπαίδευσης, το *μονοφασικό* (one phase model) ή *ταυτόχρονο* (concurrent model) και το *διφασικό* (two phases model) ή *διαδοχικό* (consecutive model). Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έρχονται ταυτόχρονα σε επαφή και με τους τρεις τομείς, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο πρώτα πραγματοποιούνται οι σπουδές που αφορούν την ειδικότητα και σε δεύτερο στάδιο, οι υποψήφιοι έρχονται σε επαφή με τους άλλους δύο τομείς (Ξωχέλλης, όπ.π.:103-104). Στην Ελλάδα η εκπαίδευση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντάσσεται στο μονοφασικό μοντέλο (one phase model) ή μοντέλο ταυτόχρονης φοίτησης (concurrent model). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντάσσονται ανάλογα με την ειδικότητα και στα δύο μοντέλα. Όσοι εκπαιδευτικοί αποφοιτούν από τις λεγόμενες “καθηγητικές σχολές” έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σύμφωνα με το μονοφασικό ή ταυτόχρονο μοντέλο και λαμβάνουν ταυτόχρονα με τη φοίτησή τους και παιδαγωγική κατάρτιση που σημαίνει ότι δεν απαιτείται για αυτούς Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) ή πρόσθετο πτυχίο. Σύμφωνα με το Νόμο 3194/2003 (Άρθρο 8 Παρ.2) στις καθηγητικές σχολές ανήκουν τα Πανεπιστημιακά τμήματα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς των εξής κλάδων: ΠΕ01 Θεολόγων, ΠΕ02 Φιλολόγων, ΠΕ03 Μαθηματικών, ΠΕ04 Φυσικών, ΠΕ05 Γαλλικής Γλώσσας, ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ07 Γερμανικής Γλώσσας, ΠΕ08 Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας, ΠΕ16 Μουσικής και ο κλάδος ΠΕ17 Ανώτερη Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ.) της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). Επιπρόσθετα, ο Νόμος 4521/2018 με το Άρθρο 29 (Ν.4521/2018, Άρθρο 29, Παραγρ.1) δημοσίευσε τους νέους κλάδους και ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού που προέκυψαν για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ στην παράγραφο 5 του ίδιου άρθρου (Ν.4521/2018, Άρθρο 29, Παραγρ.5) αναφέρεται ότι “τα προσόντα διορισμού των εκπαιδευτικών στους κλάδους και τις ειδικότητες που ενοποιούνται παραμένουν ως έχουν στους κλάδους από τους οποίους προέρχονται οι ενοποιημένοι κλάδοι και στις ειδικότητες από τις οποίες προέρχονται οι ενοποιημένες ειδικότητες”.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία και παράλληλα με τη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών εμφανίστηκαν δύο μοντέλα αρχικής εκπαίδευσης, το μοντέλο το αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (competency-based model) και το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού (reflective practitioner model). Βασικός σκοπός των δύο μοντέλων είναι η απόκτηση από πλευράς εκπαιδευτικών όλων εκείνων των εφοδίων που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Το μοντέλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού δίνει έμφαση στην αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τους παράγοντες που έχουν θετική επίδραση στους μαθητές, σε αντίθεση με το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσω της ανάπτυξης προβληματισμού και αναζητήσεων είναι σε θέση να αντικαταστήσει την “παιδαγωγική γνώση” με “παιδαγωγικές ερωτήσεις” προς τους μαθητές, έτσι ώστε οι τελευταίοι να τον κατευθύνουν στον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να τους προσφέρει τη γνώση. Εν κατακλείδι, τα χαρακτηριστικά που είναι καλό να διέπουν έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό σχετίζονται με την εκπαίδευση μέσω της ενεργητικής μάθησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, τη δυνατότητα αυτοελέγχου και αυτοαξιολόγησης, καθώς και την εμπλοκή στην έρευνα (Παπακώστα, 2010:28-30).

1.3.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρο για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν έχουν ικανοποιητική επαγγελματική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους, με την έννοια ότι δεν προετοιμάζονται για να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αλλά σπουδάζουν ώστε να θεραπεύσουν την επιστήμη που επέλεξαν (Αντωνίου 2012:171). Η λύση στο ζήτημα αυτό μπορεί να δοθεί μέσω της επιμόρφωσης, η οποία έχει ως στόχο να ανανεώσει και να τελειοποιήσει επαγγελματικές τεχνικές και να βελτιώσει τις γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά τη βασική εκπαίδευση. Ακόμα, ως επιμόρφωση μπορεί να χαρακτηριστεί μία κατάρτιση συμπληρωματικού περιεχομένου από πλευράς εκπαιδευόμενου με απώτερο σκοπό να αλλάξει επαγγελματικό προσανατολισμό (Αντωνίου, όπ.π.:159).

Μια από τις πιο σημαντικές παραμέτρους που σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν μοχλό εκσυγχρονισμού και ανανέωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μπρούσας, 2017). Ο Αντωνίου (ό.π.:118), ορίζει την επιμόρφωση ως μία συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία η οποία συνδράμει στη διεύρυνση των επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεων του εκπαιδευτικού, στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων και στη θετική έκβαση συμπεριφορών και στάσεων μέσα στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να καταστεί αποτελεσματικότερος τόσο στο διδακτικό όσο και στο κοινωνικό του έργο.

Ο Ξωχέλλης (2005:127) θεωρεί ότι ο θεσμός της επιμόρφωσης έκανε, ουσιαστικά, την εμφάνιση του στην Ελλάδα στο τέλος της δεκαετίας του 1970 χωρίς, όμως, να υπάρχει μία διαμορφωμένη από την Πολιτεία χάραξη ενιαίας πολιτικής, ενώ η Ταρατόρη (2000:28) υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση αποτελεί μία συνεχή διαδικασία, η οποία παρακολουθεί συνολικά τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του, έχει άμεση σύνδεση με τη βασική του εκπαίδευση και οφείλει να είναι ενιαία για το σύνολο των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την εμπέλειά της (Ταρατόρη, ό.π.:50).

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2014:14), η οργάνωση της επιμόρφωσης και οι μορφές που μπορεί να λάβει εξαρτώνται από την πολιτική και τη στόχευση του φορέα υλοποίησης (φορέας Υπουργείου, σχολείο, πανεπιστήμιο), τη γεωγραφική του εμβέλεια, αλλά και τη σύνδεση που έχει με την εργασία των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ακόμα, ο ακριβής προσδιορισμός των αναγκών που επιδιώκει να καλύψει μία επιμορφωτική δράση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό της και συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη της βασικής επιδίωξης της επιμόρφωσης που είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών, αλλά και να προσφέρει μαθησιακά οφέλη στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας τους (Παπαναούμ, 2014:16-19). Ακόμα, η Παπαναούμ (2014:20) υποστηρίζει ότι “ η επιμόρφωση πετυχαίνει όταν φτάσει να είναι περιττή, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αυτονομούνται στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης”.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δίνει έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη συνδέει με την επαγγελματική ανάπτυξή τους, αλλά και με τις ανάγκες που προκύπτουν στη σχολική τάξη καθημερινά. Ακόμα, το ευρωπαϊκό

συμβούλιο θεωρεί την επιμόρφωση ως έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης. Η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τη δεύτερη να στοχεύει στη διεύρυνση, βελτίωση και επικαιροποίηση γνώσεων, πρακτικών και δεξιοτήτων μέσω οργανωμένων και θεσμοθετημένων διαδικασιών. Γενικότερα, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας και του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, καθώς και στην προσαρμογή της στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας (Eurydice, 1996. European Commission, 2000. Μπαγάκης, 2005 στο: Λιακοπούλου & Παπαναούμ, 2014:78). Η διαδικασία επιμόρφωσης θα είναι αποτελεσματική αν είναι συνεχής, εκσυγχρονισμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες που κάθε φορά προκύπτουν και όχι απαρχαιωμένη και αποσπασματική, ενώ για να μπορεί να επέμβει για να τροποποιήσει το παλιό με κάτι νεότερο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2012:162).

1.4. Περιεχόμενα σπουδών

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται κρίσιμος παράγοντας για την εκπαίδευση και την αποδοτικότητά της (Οικονομίδης, 2011). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015β), οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να είναι εφοδιασμένοι με δεξιότητες και ικανότητες παιδαγωγικού περιεχομένου, οι οποίες στηρίζονται τόσο στην έρευνα, όσο και στην πρακτική. Ο Ξωχέλλης (1999) υποστηρίζει ότι τα προγράμματα σπουδών που αφορούν την εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρέπει να οργανώνονται πάνω στο εξής τετράπτυχο: σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο, παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική κατάρτιση και πρακτική άσκηση, ενώ σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2010:19) *“τα αντικείμενα κατάρτισης των εκπαιδευτικών ταξινομούνται σε τρεις τομείς σπουδών: ειδικότητα, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και πρακτική άσκηση”*. Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται, σε πολλές περιπτώσεις, αναφορά στο τρίπτυχο γνώση περιεχομένου, παιδαγωγική γνώση περιεχομένου και γενική παιδαγωγική γνώση (Konig et al, 2011), ενώ ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο των εκπαιδευτικών και θεωρεί ότι όσο μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στον τομέα της

εκπαίδευσης τόσο μεγαλύτερη προσοχή χρειάζεται να δίνεται και στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς (Day,2003).

1.4.1. Σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο

Για μεγάλο χρονικό διάστημα κυριαρχούσε στην Ελλάδα η αντίληψη ότι η κατοχή της γνώσης του γνωστικού αντικείμενου αρκεί προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους (Κασσωτάκης, 2005), την ίδια στιγμή που οι καθηγητές έπρεπε να μουν στη διαδικασία αυτοσχεδιασμού και πειραματισμού προκειμένου να αντεπεξέλθουν στη σχολική τάξη (Ξωχέλλης, 1991). “ Ο πρώτος τομέας σπουδών, που αφορά τα αντικείμενα διδασκαλίας (ειδικότητα) επιβάλλεται να γίνει πιο ευέλικτος, ώστε να μην αποκλείει δραστηριότητα και σε άλλα επαγγελματικά πεδία κοινωνικού ή κοινωνικο-παιδαγωγικού χαρακτήρα στο μέλλον” υποστηρίζει ο Ξωχέλλης (2005:103). Η επαρκής γνώση του γνωστικού αντικείμενου είναι αναγκαία προκειμένου ο μελλοντικός εκπαιδευτικός να εξελιχθεί επαγγελματικά. Ωστόσο, η κατοχή του γνωστικού αντικείμενου δεν επαρκεί για να διδάξει κανείς. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι γνώστης θεμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την επιλογή περιεχομένου της προσφερόμενης σχολικής γνώσης, τον χειρισμό καταστάσεων κλπ. και να έχει την ευελιξία να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις απαιτήσεις της εποχής και στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες και ακροατήριο (Αντωνίου, 2012:53-54).

Οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο εστιάζουν στο περιεχόμενο μιας επιστήμης που συνδέεται με το αντικείμενο που θα κληθούν να διδάξουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και η επαρκής γνώση του γνωστικού αντικείμενου είναι κάτι που δεν έχει καταστεί αρκετά σαφές. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι “διαφορετικούς στόχους θέτει ένας εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται τη γνώση του αντικείμενου ως εκμάθηση και εφαρμογή κανόνων από τον εκπαιδευτικό που θεωρεί ότι η κατοχή του αντικείμενου συνίσταται στην απόκτηση δεξιοτήτων ή στη διαμόρφωση συστήματος ιδεών και αντιλήψεων...” (Λιακοπούλου, 2010:26). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η δυνατότητα απόκτησης Βεβαίωσης ή Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας μέσω παρακολούθησης συγκεκριμένων μαθημάτων των προγραμμάτων σπουδών ή ειδικού προγράμματος, σύμφωνα με όσα ορίζει ο Νόμος 4589/2019, για τους φοιτητές και αποφοίτους πανεπιστημιακών

τμημάτων που έχουν πρόσβαση σε διδακτικά αντικείμενα της δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει θετικά στη σύζευξη του γνωστικού αντικείμενου με την παιδαγωγική και διδακτική (Νόμος 4589/2019, Άρθρο 54 Παράγρ. 4).

1.4.2. Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση

Η δεύτερη πτυχή στα προγράμματα σπουδών που αφορά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και οφείλει να παρακολουθεί ένας εκπαιδευτικός σχετίζεται με την παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση. Στη βιβλιογραφία άλλες φορές οι δύο παραπάνω τομείς εντοπίζονται μαζί και άλλες ξεχωριστά συνθέτοντας, έτσι, ένα τρίπτυχο ή τετράπτυχο σπουδών αντίστοιχα. Η γνώση του αντικείμενου σε συνδυασμό με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού πριν αυτός μπει στη σχολική τάξη (Ξωχέλλης, 1997 · Αντωνίου, 2012).

Παιδαγωγική κατάρτιση

Η παιδαγωγική κατάρτιση σχετίζεται με τη γνώση τεχνικών από πλευράς εκπαιδευτικού έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται συμπεριφορές, να ερμηνεύει, να ενισχύει (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986). Αναμφίβολα, αποτελεί απαραίτητο συστατικό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στοχεύει να επιτύχει μεγαλύτερη εμπάθυνση και πιο ακριβή προσδιορισμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μέσα από την παιδαγωγική κατάρτιση δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να λάβει τα απαραίτητα εφόδια και να έρθει σε επαφή με τεχνικές που θα συμβάλουν στην καλύτερη δυνατή μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και μία δυναμική διαδικασία με κοινωνικοπολιτική αποστολή. Επιπρόσθετα, η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να εντοπίσει και να διαχειριστεί προβληματικές καταστάσεις στη σχολική τάξη, να ενισχύσει την επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών και να βελτιώσει την επικοινωνία μαζί τους με στόχο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Αντωνίου, 2012: 54-55).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005:103), η παιδαγωγική κατάρτιση σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση από πλευράς εκπαιδευτικών του πεδίου της μελλοντικής τους

δραστηριότητας σε όλες τις διαστάσεις του. Οι “επαγγελματικές σπουδές” αποτελούν προϋπόθεση προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με τα μαθήματα παιδαγωγικής κατάρτισης σε συνδυασμό με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Pedagogical Content Knowledge) (Λιακοπούλου, 2010:21).

Στις γνώσεις που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε ο Shulman το 1986 προτείνοντας ένα μοντέλο που συνδυάζει γνώσεις παιδαγωγικής και γνώσεις περιεχομένου, το οποίο αποτελεί εδώ και δεκαετίες μια στερεή βάση στην οποία στηρίζονται οι διάφορες βελτιώσεις που πραγματοποιούνται (Shulman, 1986). Σε επόμενη έρευνά του (Shulman, 1987) αναφέρεται στις επτά κατηγορίες γνώσης που οφείλει ένας μελλοντικός εκπαιδευτικός να έχει, οι οποίες είναι οι εξής: Γνώση Περιεχομένου (Content Knowledge), Γενική Παιδαγωγική Γνώση (General Pedagogical Knowledge), Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge), Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge), Γνώση Πλαισίου (Knowledge of Education Contexts), Γνώση των μαθητών (Knowledge of learners) και Γνώση διδακτικών σκοπών, στόχων και αξιών (Knowledge of educational ends, purposes and values).

Ο Shulman (1986) επικέντρωσε την προσοχή του στους εκπαιδευτικούς και ασχολήθηκε με την κατανόηση της διαδικασίας διδασκαλίας και τα αποτελέσματα που έχουν στη μάθηση των παιδιών οι γνώσεις των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, επιχείρησε να εξαλείψει το κενό που υπάρχει μεταξύ της γνώσης του περιεχομένου και των παιδαγωγικών γνώσεων και το αντίκτυπο που αυτές έχουν στη σχολική πρακτική (Shulman, 1986 στο: Depaere, Verschaffel & Kelchtermans, 2013). Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) αποτελεί ένα συνδυασμό της παιδαγωγικής και του περιεχομένου και βοηθά τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες αναπαραστάσεις στις ιδανικές αναλογίες με τις ιδανικές επεξηγήσεις, έτσι ώστε να κάνει μία έννοια κατανοητή στους μαθητές. Η Γνώση Περιεχομένου (Content Knowledge) σχετίζεται με την ποσότητα γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί, αφορά το περιεχόμενο που θα διδαχθεί, καθώς και τον τρόπο που αυτή έχει οργανωθεί στο υπόβαθρο των εκπαιδευτικών (Shulman, 1986). Τέλος, η Γενική Παιδαγωγική Γνώση (General Pedagogical Knowledge) αναφέρεται τις γνώσεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ενσωμάτωσης της γνώσης, των γενικών αρχών και στρατηγικών οργάνωσης της σχολικής τάξης (Shulman, 1987).

Σύμφωνα με την πρόσφατη μελέτη των Fayzullayeva & Qadirova (2021) κάθε σύγχρονος εκπαιδευτικός απαιτείται να αναζητά διαρκώς τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και αυτο-ανάπτυξη και την απόκτηση νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Το μοντέλο παιδαγωγικών ικανοτήτων που χρησιμοποιείται στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης αποτελείται από τρία βασικά πεδία: το πρώτο πεδίο είναι οι **ψηφιακές επαγγελματικές ικανότητες** και αφορά τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει κάθε σύγχρονος εκπαιδευτικός, όπως την επικοινωνία, την επαγγελματική συνεργασία, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Το δεύτερο πεδίο αφορά τις **ψηφιακές παιδαγωγικές ικανότητες** ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού, όπως τη διδασκαλία και τη μάθηση, την ανατροφοδότηση των μαθητών, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την ενδυνάμωση των μαθητών. Το τρίτο πεδίο συνδυάζει τις **σύγχρονες ψηφιακές ικανότητες** του εκπαιδευτικού, οι οποίες στοχεύουν στο σχηματισμό ψηφιακών ικανοτήτων των μαθητών, αφού ένα από τα πιο σημαντικά καθήκοντα ενός δασκάλου είναι να προωθήσει την ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων στους μαθητές (πληροφόρηση, γραμματισμός των μέσων, ψηφιακή επικοινωνία και συνεργασία).

Σύμφωνα με την έρευνα των Susilo et al. (2021) η δημιουργικότητα και η επικοινωνία συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών αποτελώντας πτυχές της παιδαγωγικής τους επάρκειας, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας των Marina et al. (2019) οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη παιδαγωγικής κατάρτισης και ικανότητας του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην αύξηση κινήτρων μάθησης και πειθαρχίας για τους μαθητές.

Διδακτική κατάρτιση

Η διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού σχετίζεται με τη διδακτική διαδικασία και τις επιμέρους παραμέτρους - φάσεις της, δηλαδή το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2005:103). Ουσιαστικά, η διδακτική κατάρτιση σχετίζεται με την παρακολούθηση μαθημάτων από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, τα οποία αφορούν τη διδασκαλία, και σχετίζεται με τις μεθόδους, τα μέσα διδασκαλίας, τις τεχνικές, τον σκοπό και τους στόχους, αλλά και την αξιολόγηση (Λιακοπούλου, 2004). Η δεξιότητα του σχεδιασμού της διδασκαλίας έχει πρακτικό και ερευνητικό σκοπό, οργανώνεται με βάση ορισμένες αρχές και κριτήρια και βασική επιδίωξή της είναι η αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ενδεικτικά, οι ενέργειες αφορούν την οργάνωση του περιεχομένου

διδασκαλίας σε θεματικές, τον καθορισμό διδακτικών στόχων, το χρονικό προγραμματισμό, τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμος (π.χ. εβδομαδιαίος) ή μακροπρόθεσμος (π.χ. ετήσιος).

Αναφορικά με το ζήτημα της διεξαγωγής της διδασκαλίας, συνήθως περιλαμβάνει ενέργειες και χειρισμούς του εκπαιδευτικού με απώτερο σκοπό να θέσει σε εφαρμογή όσα προετοίμασε κατά το σχεδιασμό. Μπορεί να αφορά τη χρήση μέσων διδασκαλίας, την εφαρμογή μορφών και μεθόδων διδασκαλίας κ.α. Η φάση της αξιολόγησης διδασκαλίας έχει ως στόχο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να καταλήξει σε γενικές διαπιστώσεις σχετικά με την πορεία του μαθητή και το διδακτικό του έργο και σε γενικά συμπεράσματα που σχετίζονται με το αν θα συνεχίσει να εργάζεται με τον ίδιο τρόπο ή θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τη διδασκαλία του. Ουσιαστικά, γίνεται έλεγχος των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης κυρίως των μαθητικών επιδόσεων (Λιακοπούλου, 2010:85-86). Άλλωστε, η διδακτική ικανότητα συνδυάζει τη γνώση σχετικά με τη διδακτική, την ψυχολογία, τις μεθόδους διδασκαλίας των αντικειμένων, οι οποίες με κάποιο τρόπο οργανώνονται από ένα σύστημα γνώσης, που παρουσιάζεται με τη μορφή παιδαγωγικών θεωριών ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του ατόμου με σκοπό λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας με κάποιες αρχές και πρότυπα (Olegovna, 2019).

Εν κατακλείδι, η Λιακοπούλου (2010:23) υποστηρίζει ότι *“η δράση του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του έργου του διαχωρίζεται σε μετάδοση γνώσης για τη συγκεκριμένη επιστήμη και σε άσκηση διδακτικού και παιδαγωγικού έργου, συνεπώς ένας τέτοιος διαχωρισμός μεταξύ σπουδών στο αντικείμενο ή παιδαγωγικών σπουδών δεν συμβαδίζει με το ρόλο και τα καθήκοντα που θα αναλάβει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός”*. Οι γνώσεις που σχετίζονται με την επιστήμη του κάθε εκπαιδευτικού και οι παιδαγωγικές γνώσεις είναι σημαντικό να γίνονται αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό ως ένας συνδυασμός γνώσεων και όχι ως δύο ανεξάρτητα πεδία. Γενικότερα, με βάση τις πληροφορίες που προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας μπορεί κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι αφενός οι παιδαγωγικές γνώσεις αποκτούν αξία εφόσον συμβάλλουν στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης και των παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, και αφετέρου η έννοια της επαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης απαιτεί τη σύνδεση των γνώσεων, οι οποίες αλληλεπιδρούν και συνδιαμορφώνουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (Λιακοπούλου, 2010:35-36).

1.4.3. Πρακτική άσκηση

Ο τρίτος τομέας που ολοκληρώνει τη διαδικασία της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι η πρακτική άσκηση, η οποία *“σηματοδοτεί ιδιαίτερα τον προσανατολισμό στην επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών”*. Η πρακτική άσκηση αφορά τη δραστηριότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος και αποβλέπει στην επαφή τους με το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσουν. Ωστόσο, το ερώτημα *“πόση θεωρία πόση πράξη”*, το οποίο αναφέρεται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης των υποψηφίων εκπαιδευτικών αποτελεί μείζον θέμα, το οποίο ταλανίζει τους επιστήμονες στο χώρο της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με το ζήτημα της επιλογής μοντέλου (μονοφασικού ή διφασικού) (Ξωχέλλης, 2005:103-104).

Ως **“πρακτική άσκηση”** ορίζεται οποιαδήποτε προγραμματισμένη εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αρχική εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, η οποία στοχεύει στη σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη με απώτερο σκοπό την εξοικείωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με το επάγγελμα που έχουν επιλέξει να υπηρετήσουν. Περιλαμβάνει τη θεωρητική προετοιμασία, την παρακολούθηση μαθημάτων εντός της σχολικής τάξης, την ανάληψη διδακτικού έργου για ένα χρονικό διάστημα και την αξιολόγησή του με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο. Είναι σημαντικό οι στόχοι της πρακτικής άσκησης να είναι σαφώς οριοθετημένοι και ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να την αντιλαμβάνεται ως μία ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τις πραγματικές συνθήκες της εργασίας του. Η διάρκειά της μπορεί να είναι από μία διδακτική ώρα έως πολλούς μήνες (Αντωνίου, 2012: 103-104). Βασική επιδίωξη της πρακτικής άσκησης είναι η ελαχιστοποίηση του σοκ της μεταφοράς από τη θεωρία στην πράξη ή *“σοκ της πράξης”* (transition shock) (Παπαδοπούλου, 2016).

Η πρακτική άσκηση έχει ως σκοπό να είναι ο εκπαιδευτικός σε θέση να παρατηρεί τον τρόπο που συμπεριφέρεται, να τον ερμηνεύει και να μπαίνει στη διαδικασία να διαμορφώσει τη διδασκαλία του ακολουθώντας τις υπάρχουσες θεωρητικές αρχές. Είναι σημαντικό να στηρίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, έτσι ώστε να συμβάλει στην αξιοποίηση της γνώσης σε πρακτικό επίπεδο ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, σε διαφορετική περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν αυτοσχέδιες στρατηγικές επιβίωσης ή

ακόμα και θα μιμηθούν συμπεριφορές δικών τους δασκάλων (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005:34 . Λιακοπούλου, 2010:57).

Ουσιαστικά, ως πρακτική άσκηση εννοούνται όλα όσα ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός παρακολουθεί ή εφαρμόζει εντός της σχολικής τάξης και έχουν άμεση σχέση με την εφαρμογή των θεωρητικών μαθημάτων που έχει παρακολουθήσει (Λιακοπούλου, 2010). Αναμφίβολα, η πρακτική άσκηση αποτελεί βασική συνιστώσα για τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών και ο βασικός σκοπός της είναι η μείωση της απόστασης μεταξύ θεωρίας και πράξης επιχειρώντας τη σύνδεσή τους (Παπαδοπούλου, 2016).

1.5. Η παιδαγωγική επάρκεια ως κριτήριο επιλογής των εκπαιδευτικών

Κύριους στόχους της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αποτελούν τόσο η επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών όσο και η διαμόρφωση εκπαιδευτικών κριτικά σκεπτόμενων, οι οποίοι θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν επαρκώς στις σύγχρονες προκλήσεις του σχολείου. Μελετώντας τα προγράμματα σπουδών αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών εγείρονται ερωτήματα για τη θέση που πρέπει να έχουν οι παιδαγωγικές σπουδές στα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό την επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση και την απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων (Λιακοπούλου, 2010:47). Μία από τις πιο βασικές πηγές που προκαλούν το αίσθημα της επάρκειας για τον εκπαιδευτικό είναι η “αντιπροσωπευτική εμπειρία” (vicarious experience), με βάση την οποία η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σχετίζεται με την παρατήρηση της διδακτικής πράξης εκπαιδευτικών με πλούσια διδακτική εμπειρία (Bandura, 1986).

Στις περιπτώσεις όπου η επιλογή των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης τα κριτήρια επιλογής είναι συγκεκριμένα και σχετίζονται με ποικίλους παράγοντες, όπως η οριοθέτηση της έννοιας “επάρκεια”, οι προϋπάρχουσες έρευνες, η ζήτηση και προσφορά του επαγγέλματος σε μία δεδομένη χρονική στιγμή κ.α. Αν κάνεις λάβει υπόψη του ως κριτήριο τις ανάγκες των μαθητών το σύστημα αξιολόγησης θα διαφέρει για τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης, ενώ αν λάβει κανείς υπόψη τον επαγγελματικό ρόλο του

εκπαιδευτικού θα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα κριτήρια θα πρέπει να συνδέονται με τα προσόντα του εκπαιδευτικού (Λιακοπούλου, 2010:58-62).

Οι Ningtias & Jailani (2018) στην έρευνά τους υποστηρίζουν ότι η επάρκεια των εκπαιδευτικών που αφορά τη διαχείριση της μάθησης περιλαμβάνει την ικανότητα σχεδιασμού ενός προγράμματος μάθησης, την ικανότητα αλληλεπίδρασης και διαχείρισης μιας μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και την ικανότητα εκτέλεσης μιας αξιολόγησης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η ποιότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης αποτελούν εθνικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες. Η συστηματική έρευνα για την επιλογή των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών αποτελεί έναν ρόλο σταθμισμένο με μεγάλες κοινωνικές και οικονομικές προσδοκίες και επιπτώσεις. Σκοπός της έρευνας των Klassen & Kim (2019) είναι η αναθεώρηση των μεθόδων επιλογής εκπαιδευτικών και η βελτίωση των μελλοντικών πρακτικών επιλογής. Η διαδικασία επιλογής βασίζεται στην αξιολόγηση των διαθέσιμων δεδομένων. Τα μοντέλα επιλογής εκπαιδευτικών μπορεί να βασίζονται σε εξελιγμένα πλαίσια προτύπων διδασκαλίας που περιλαμβάνουν πολλαπλούς τομείς. Παρά το γεγονός ότι έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικά με την επιλογή εκπαιδευτικών, η συστηματική έρευνα την τελευταία δεκαετία ήταν σποραδική και η έλλειψη εντατικής έρευνας για την επιλογή εκπαιδευτικών είναι ίσως η μοναδική μεταξύ των μεγάλων επαγγελματικών τομέων. Το επίκεντρο της έρευνας αφορούσε τις μεθόδους επιλογής εκπαιδευτικών με τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι μέθοδοι επιλογής εκπαιδευτικών σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη Φινλανδία πιθανόν σχετίζεται με τη διαδικασία επιλογής και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς τα υψηλά πρότυπα που οφείλει να πληροί ένας εκπαιδευτικός προσδίδουν στο επάγγελμα κύρος. Η διαδικασία επιλογής εκπαιδευτικών στη χώρα γίνεται βάσει αυστηρών κριτηρίων και μόνο το ένα δέκατο του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να υποβάλει αίτηση. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται με βάση τη βαθμολογία τους, τις δραστηριότητές τους και κάποιες εξετάσεις εισόδου που αξιολογούν την ικανότητά τους για κριτική σκέψη, ενώ το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα κάνει δεκτούς μόνο υποψηφίους με σαφή ικανότητα διδασκαλίας και ισχυρές ακαδημαϊκές επιδόσεις (National Center on Education and the Economy, 2018).

Ο ΟΟΣΑ θεωρεί ότι η χορήγηση ευθύνης και λογοδοσίας στα σχολεία στο θέμα της επιλογής εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενθάρρυνσης μιας πιο άμεσης αλληλεπίδρασης με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς μέσω προσωπικών συνεντεύξεων, ώστε να εντοπιστεί αν υπάρχει αντιστοιχία του προφίλ τους με τις σχολικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να επιδείξουν τις δεξιότητές τους και για τους νέους εκπαιδευτικούς να υπάρχει ένα δίκαιο και “ανοικτό” σύστημα με πλήρη διαφάνεια αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής (OECD, 2020).

Στη χώρα μας ενώ δεν παρατηρούνται προβλήματα στο ζήτημα γνώσεων ειδικότητας υπάρχουν αμφιβολίες αναφορικά με τα πρότυπα που έχουν τεθεί από το ελληνικό κράτος βάσει των οποίων θα επιλεγούν οι πιο ικανοί παιδαγωγικά εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν ερωτήματα σχετικά με το ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια αξιολόγησης και η διάρκειά τους, το πιθανό κόστος τους σε χρόνο και χρήμα, το ποιος είναι επιστημονικά καταρτισμένος να τα δημιουργήσει και να τα αξιολογήσει, καθώς και αν υπάρχει σύνδεση με την αρχική εκπαίδευση ενός εκπαιδευτικού (Liakopoulou, 2011). Η Λιακοπούλου σε έρευνα που πραγματοποίησε το 2009 ασχολήθηκε με το θέμα της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και, πιο συγκεκριμένα, με το κατά πόσο η παιδαγωγική επάρκεια είναι αποτέλεσμα των σπουδών των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της παιδαγωγικής κατάρτισης, αλλά και τα κριτήρια ελέγχου της επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την αναγνώριση της συμβολής των παιδαγωγικών σπουδών και διασφαλίζουν την ειδημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το Άρθρο 54 του Νόμου 4589/2019 που αφορά τη διαδικασία κατάταξης εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ, η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια αποτελεί πρόσθετο τυπικό προσόν πλήρωσης των κενών θέσεων και όχι υποχρεωτικό και οι υποψήφιοι που διαθέτουν πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια προτάσσονται στον πίνακα των υποψηφίων (Νόμος 4589/ 2019). Η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια πιστοποιείται: «α) με βεβαίωση που χορηγείται από Τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) ή από ομάδες συνεργαζόμενων Τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι. σε αποφοίτους, ύστερα από παρακολούθηση ομάδας μαθημάτων που προσφέρονται στο πλαίσιο ειδικού προγράμματος σπουδών ή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών πρώτου κύκλου ή και συνδυαστικά και β) με την κατοχή: αα) μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών η διδακτορικού διπλώματος στις Επιστήμες

της αγωγής, ββ) πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας της παρ.5 του άρθρου 4 του ν. 3027/2002 (Α'152), γγ) πτυχίου Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι. (Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμημάτων Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Τμημάτων Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Τμημάτων Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής), καθώς και με την κατοχή πτυχίου της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)».

Ολοκληρώνοντας, σημειώνεται ότι προκειμένου η κατάρτιση των εκπαιδευτικών να θεωρείται επαρκής απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να έχουν πολύ καλή γνώση τόσο του αντικειμένου διδασκαλίας, όσο και των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής, έτσι ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν τη σχολική τάξη όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Κασσωτάκης, 2010).

1.6. Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον στην Ευρώπη, αλλά και την υφήλιο γενικότερα, πραγματοποιούνται εξελίξεις κοινωνικής, οικονομικής και τεχνολογικής φύσεως. Οι ταχύτερες αυτές εξελίξεις, όπως είναι λογικό, επηρεάζουν σημαντικά τον χώρο της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς. Η παγκοσμιοποίηση, η αναπροσαρμογή και η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, η οικονομική ύφεση και οι ραγδαίοι ρυθμοί ανάπτυξης της τεχνολογίας και της επιστήμης έχουν επιπτώσεις και στον τομέα της εκπαίδευσης. Η κατάσταση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα επηρεάστηκε σημαντικά από τις παραπάνω εξελίξεις με αποτέλεσμα να παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια φαινόμενα, όπως οι συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων, η μείωση εκπαιδευτικού προσωπικού, η κατάργηση ειδικοτήτων κλπ. (OECD, 2014). Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς εκπαίδευσης έχουν ρόλο καθοριστικό στις εξελίξεις, καθώς κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους αντιμετωπίζουν πληθώρα απαιτήσεων στις οποίες οφείλουν να ανταποκριθούν με συνέπεια και αποτελεσματικότητα. Η ποιότητα του έργου που παράγουν συνδέεται με την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Θεοδωρίτση Δ. & Καλογρίδη Σ., 2020).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την εκπαίδευση “Ευρυδίκη” (2021), τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, αλλά και των σχολών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνουν εκτός από τα μαθήματα που αφορούν τα αντικείμενα διδασκαλίας, και μαθήματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Ο Νόμος 4547/2018 προβλέπει τη δημιουργία φορέων με σκοπό την παροχή υποστηρικτικών μέτρων παρακολούθησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το 2018 ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) αποστολή των οποίων είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ο συντονισμός, η παρακολούθηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της χώρας, αλλά και των εργαστηριακών κέντρων, καθώς και ο συντονισμός των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) και των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ) σε επίπεδο διεύθυνσης.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005), οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα των τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), όπως είναι φυσικό, έχουν δημιουργήσει και στον τομέα της εκπαίδευσης μια νέα πραγματικότητα, η οποία δημιουργεί νέες απαιτήσεις. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα, κάνοντας τη χρήση της πληροφορικής αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν επηρεαστεί σημαντικά από την πανδημία του Κορονοϊού (Covid-19) τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) υποστηρίζει ότι *“η πανδημία Covid-19 στην Ευρώπη και τα αναγκαία εθνικά μέτρα που ελήφθησαν για την αντιμετώπιση της διασποράς του ιού μπορεί να διαταράξουν σημαντικά την παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης, κατάρτισης και κινητικότητας για τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση”*. Οι διάφοροι εκπαιδευτικοί σκοποί μπορούν να εξυπηρετηθούν μέσω της χρήσης διαδικτυακών εργαλείων, όπως η σύνδεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων εξ αποστάσεως, η πρόσβαση σε περιβάλλοντα και πληροφορίες, αλλά και η ενθάρρυνση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η περαιτέρω ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μάθησης στην Ευρώπη μέσω της ψηφιακής

εκπαίδευσης, η οποία ευνοεί τόσο τον μαθητικό πληθυσμό όσο και τους εκπαιδευτικούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Η πανδημία του Κορονοϊού (Covid-19) είχε ως αποτέλεσμα να κλείσουν οι φυσικές σχολικές αίθουσες παγκοσμίως και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες ηλεκτρονικής μάθησης. Η κατάσταση αυτή επηρέασε τους μαθητές και τους φοιτητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η διευρυμένη χρήση των διαδικτυακών μαθημάτων έχει οδηγήσει και σε συζητήσεις σχετικά με τη δυνατότητα αντικατάστασης του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας. Ωστόσο, η έλλειψη ψηφιακού γραμματισμού μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών είχε ως αποτέλεσμα τη δυσκολία σχεδιασμού αποτελεσματικής διδασκαλίας με ενεργή συμμετοχή και αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών. Αναμφίβολα, η διαδικτυακή μάθηση είναι ένα νέο κεφάλαιο στον τομέα της εκπαίδευσης, ωστόσο η επιτυχία της εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ετοιμότητα και προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών και είναι επιτυχής όταν πληροί τις προϋποθέσεις (Phin, 2021).

Κεφάλαιο 2: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

2.1. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

2.1.1. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και, στη συνέχεια, η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών αποτέλεσε μία νέα σελίδα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Από τα πρώτα χρόνια που ιδρύθηκε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνειδητά (τέλη του 18ου αιώνα) ένα από τα βασικά ερωτήματα που απασχολούσαν την παιδαγωγική ήταν χώρος στον οποίο θα πραγματοποιηθεί η εκπαίδευση εκπαιδευτικών, καθώς και το κατά πόσο η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ενιαία για όλες τις βαθμίδες εκπαιδευτικών, ένα αίτημα που έως σήμερα αποτελεί ανεκπλήρωτο πόθο, αφού εκπαίδευση εκπαιδευτικών δεν είναι ενιαία (Ταρατόρη και Χατζηδήμου, 1990:7).

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί στην Ελλάδα είναι απόφοιτοι Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων ή Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρώτου κύκλου σπουδών. Αυτό ισχύει τόσο για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ή πρόκειται να υπηρετήσουν στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Eurydice, 2021). Στα παιδαγωγικά τμήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν μαθήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μελέτη των παιδαγωγικών μεθόδων και, έτσι, εκπαίδευσή τους πραγματοποιείται με το μοντέλο της ταυτόχρονης φοίτησης (concurrent model), σύμφωνα με το οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εκτός από τη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση. Η φοίτηση στα τμήματα έχει διάρκεια τέσσερα έτη (Eurydice, 2021 · Λεπίδα, 2014).

Μέσα από τη μελέτη των προγραμμάτων σπουδών των τμημάτων προκύπτει το γενικό συμπέρασμα ότι όλα τα τμήματα, λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα της σύνδεσης παιδαγωγικής θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης έχουν καταναείμει τα διδασκόμενα μαθήματα σε τρεις βασικές κατηγορίες: η πρώτη κατηγορία αφορά την

εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε μαθήματα γνωστικού αντικειμένου, η δεύτερη σε μαθήματα διδακτικής και η τρίτη σε μαθήματα γενικής παιδαγωγικής γνώσης που σχετίζονται με την περιοχή των επιστημών της αγωγής.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2015:165), *“η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στηρίζεται σε δύο παραμέτρους, την επιστημονική κατάρτιση και την πρακτική. Η επιστημονική, θεωρητική κατάρτιση έχει με τη σειρά της τέσσερις διαστάσεις: α) την παιδαγωγική, η οποία αφορά στις θεωρίες της παιδαγωγικής επιστήμης, β) τη διδακτική, η οποία σχετίζεται με τη Διδακτική, γ) τη διάσταση των ειδικών επιστημών, η οποία αναφέρεται στις εξειδικευμένες γνώσεις των επιμέρους επιστημών και δ) την επιστημολογική-μεθοδολογική, η οποία αφορά στις προϋποθέσεις της επιστήμης και στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας”*.

Η έννοια της παιδαγωγικής κατάρτισης σχετίζεται τόσο με τη μετάδοση γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, αλλά και την εναρμόνιση με την επιστημοσύνη, με την προετοιμασία και απόκτηση γνώσεων διδακτικής μεθοδολογίας, την εξοικείωση με το γνωστικό αντικείμενο, αποδεικνύοντας ότι πρόκειται για μία περίπλοκη διαδικασία. Από την άλλη, η διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού εκπαιδευτικού έργου, αλλά και με τις μορφές και μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1995:16).

Η παιδαγωγική κατάρτιση σε συνδυασμό με την ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο αποτελούν ουσιώδη συστατικά για την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Θα ήταν παράλειψη αν δεν γινόταν αναφορά στην οξύτατη αντιπαράθεση που έλαβε χώρα το καλοκαίρι του 1984 στον τύπο και αφορούσε, εκτός από το ζήτημα της σύνθεσης του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού και το θέμα της διαμάχης του “πώς” και του “τί”, με το “πώς” να αναφέρεται στην κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη διδακτική μεθοδολογία και το “τι” στην κατάρτιση στα αντικείμενα διδασκαλίας. Στο δημόσιο διάλογο ενεπλάκησαν επιστήμονες, όπως ο Β. Κρεμμύδας, ο Αλ. Κοσμόπουλος, ο Μ. Παπαχρήστος, ο Α. Καζαμίας, ο Μ. Δαμανάκης.

Κατά την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων διαμορφώθηκαν δύο διαφορετικές απόψεις σχετικά με την επιστημονική

τους ταυτότητα. Η μία άποψη αναφέρεται στην ανάγκη σύνθεσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων από μέλη ΔΕΠ που προέρχονται αποκλειστικά από το χώρο της αγωγής (παιδαγωγική, κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ψυχολογία) με το επιστημονικό προσωπικό άλλων ειδικοτήτων να θεωρεί ότι πρέπει να έχει θέση στα αντίστοιχα τμήματα και όχι στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Η άλλη άποψη υποστήριζε ότι το επιστημονικό προσωπικό ειδικότητας είναι απαραίτητο να υπάρχει στα Παιδαγωγικά Τμήματα με σκοπό να παρέχει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς άρτια κατάρτιση για την επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία τους. Το 1983 η πρόταση της Ομάδας Εργασίας του Ξωχέλλη βελτίωσε την κατάσταση αναφορικά με το θέμα της αναλογίας των μαθημάτων (Σκούρα, 2006).

Όπως προκύπτει και από το διαδικτυακό χώρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, βασική αποστολή του τμήματος είναι η καλλιέργεια και προαγωγή των επιστημών της αγωγής μέσω της ακαδημαϊκής και εφαρμοσμένης διδασκαλίας και έρευνας, παρέχοντας με αυτό τον τρόπο στους πτυχιούχους την απαιτούμενη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση προκειμένου να εξελιχθούν επιστημονικά και επαγγελματικά. Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εξύψωση του επιπέδου εκπαίδευσης και στην κάλυψη παιδαγωγικής φύσεως αναγκών, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται η αντιμετώπιση και επίλυση ζητημάτων που αφορούν την παιδαγωγική, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη διαρκή επιμόρφωση (Ιστοσελίδα ΠΤΔΕ Παν. Δυτικής Μακεδονίας · Προεδρικό Διάταγμα 320/1983 · Οικονομίδης, 2006). Σύμφωνα με τις Darling-Hammond & Baratz-Snowden (2005:37-41), η παιδαγωγική κατάρτιση πρέπει να έχει πολλαπλά αποτελέσματα, όπως την καλλιέργεια οράματος, τη μετάδοση γνώσεων όσον αφορά το “τι” και το “πώς” της διδασκαλίας, την ανάπτυξη πρακτικών. Η Λιακοπούλου (2010:72) αναφέρει ότι ο καθορισμός του περιεχομένου των παιδαγωγικών σπουδών στη χώρα αποτελεί αποκλειστική υποχρέωση των ιδρυμάτων που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς, η κατάρτιση προγράμματος σπουδών είναι δική τους ευθύνη και δεν υπάρχει από πλευράς πολιτείας διαδικασία διαπίστευσης, γεγονός που συνεπάγεται την πλήρη αυτονομία των ιδρυμάτων.

Συμπερασματικά, τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων *“οφείλουν να εστιάζουν στην απόκτηση και αξιοποίηση θεωρητικών, ερευνητικών και στοχαστικών ικανοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών, επιδιώκοντας την κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση τόσο της προσωπικής εκπαιδευτικής τους πράξης όσο*

και των μεθόδων εργασίας άλλων εκπαιδευτικών” (Μπίστα, Κόκκινος & Μάρκογλου, 2016: 132-133). Εξάλλου, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να στοχεύει στη δυνατότητα να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός την ικανότητα να συνδέει τους θεωρητικούς προβληματισμούς με τη διδακτική πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Day, 2003).

2.1.2. Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στα περισσότερα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης αφιερώνεται μεγάλο μέρος του χρόνου φοίτησης στην πρακτική άσκηση μέσω της διδασκαλίας εντός της σχολικής τάξης ή μέσω της συμμετοχής των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε εργαστηριακής φύσης μαθήματα (Eurydice, 2021). Η πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών των τμημάτων πολύ σημαντική και απαραίτητη, καθώς συνδυάζει θεωρία και πράξη πριν από την απόκτηση του πτυχίου. Έχει συνήθως χαρακτήρα υποχρεωτικό και συμβάλλει στην εξοικείωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τη σχολική πραγματικότητα μέσω της συστηματικής προσέγγισης και αξιοποίησης των διδακτικών και παιδαγωγικών τεχνικών και μεθόδων. Η πρακτική άσκηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων αποσκοπεί, γενικότερα, στην επαφή του μελλοντικού εκπαιδευτικού με τις σύγχρονες απαιτήσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής (Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2020).

Ο τρόπος οργάνωσης, η δομή και η διάρκεια της πρακτικής άσκησης, καθώς και η έμφαση που δίνεται σε αυτή ποικίλλει μεταξύ των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας. Σε άλλα τμήματα διαρκεί μερικές ημέρες και σε άλλα διαρκεί μήνες στο σύνολο της, ενώ διαφέρει και το χρονικό σημείο έναρξης της πρακτικής άσκησης, ο τρόπος που εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών, η σπουδαιότητά της για τη λήψη του πτυχίου κλπ. (Ντολιοπούλου, 2005). Η πρακτική άσκηση είναι βασική συνιστώσα των προγραμμάτων βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στοχεύει στη σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής πράξης με απώτερο σκοπό την εξοικείωση του μελλοντικού εκπαιδευτικού με το μελλοντικό του επάγγελμα σε πραγματικές

συνθήκες (Αντωνίου, 2009 στο: Παπαδοπούλου, 2016). Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2016:69) *“στο ευρύτερο πλαίσιο της ακαδημαϊκής συζήτησης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπάρχουν δύο αντιτιθέμενες τάσεις γύρω από το ρόλο και τη σημασία της πρακτικής άσκησης”*. Η μία τάση υποστηρίζει ότι η *“επιστημονικοποίηση- ακαδημαϊκοποίηση”* της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί μείωση του χρόνου της πρακτικής άσκησης, έτσι ώστε να διατηρηθεί ο επιστημονικός χαρακτήρας και το κύρος του πανεπιστημίου. Η άλλη τάση αναφέρεται *“στη στοχευμένη ανάπτυξη πρακτικών, επαγγελματικών δεξιοτήτων στο σχολείο”*. Με αυτό τον τρόπο η ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων είναι καλό να μετατεθεί από το πανεπιστήμιο στο σχολείο, έτσι ώστε εκπαιδευτικός να μπορεί να εκπαιδευτεί στον πραγματικό χώρο εργασίας του (Παπαδοπούλου, όπ.π.:69).

Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα βασικών σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων ολοκληρώνεται με τη διαδικασία λήψης του πτυχίου, καθώς επικρατεί το μονοφασικό μοντέλο (one phase) ή ενσωματωμένο (integrative) μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η πρακτική άσκηση είναι ενσωματωμένη στο πρόγραμμα σπουδών. (Θεοδώρου, 1998 στο: Παπαδοπούλου, όπ.π. · Αργυροπούλου, 2005). Τα προγράμματα αυτά, παρά τις διαφοροποιήσεις τους, έχουν και πολλά κοινά βασικά χαρακτηριστικά, όπως ο τρόπος της οργάνωσής τους σε τρεις ή τέσσερις φάσεις. Αναφορικά με τις φάσεις υλοποίησης της πρακτικής άσκησης, η πρώτη φάση ή επίπεδο πραγματοποιείται με την παρατήρηση των διδασκαλιών, η δεύτερη φάση αφορά συνήθως τη διδακτική των γνωστικών αντικειμένων ξεχωριστά και η τρίτη φάση (και τέταρτη αν υπάρχει) αφορά την ανάληψη διδακτικού έργου για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Παρατηρείται, επομένως, μία κλιμάκωση της πρακτικής άσκησης, αλλά και της συμμετοχής των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη διδακτική διαδικασία (Παπαδόπουλου, όπ.π.).

Πολλές φορές παρατηρείται το φαινόμενο τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων να εντάσσουν μαθήματα κοινωνιολογίας, ψυχολογίας, ιστορίας κ.α. με αποτέλεσμα να *“αμελούν”* την επαρκή προετοιμασία των φοιτητών πριν αυτοί μπου στην σχολική τάξη (Αργυροπούλου, 2005). Επίσης, η πρακτική άσκηση είναι σημαντικό να ξεκινά από την αρχή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και όχι στο τέλος της, καθώς η θεωρία πρέπει να συμπληρώνει την πράξη και το

αντίστροφο, και η βαρύτητα που πρέπει να δίνεται και στις δύο είναι ίση (Φλουρής, 1983 στο: Αργυροπούλου, όπ.π.).

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και, πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης βρίσκονται σε μία ιδιαίτερη κατάσταση στην οποία οι ρόλοι παρατηρητή και παρατηρούμενου εναλλάσσονται διαρκώς. Σε πρώτη φάση είναι παρατηρητές της διδασκαλίας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και σε δεύτερη φάση, κατά την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης, είναι άλλοτε παρατηρητές των συμφοιτητών τους και άλλοτε παρατηρούμενοι (Παπαδοπούλου, 2015:163). *“Η πρακτική κατάρτιση έχει δύο άξονες: την απόκτηση παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη παιδαγωγικών και διδακτικών ικανοτήτων. Η πρακτική κατάρτιση αποτελεί την προέκταση και το επιστέγασμα της επιστημονικής, θεωρητικής κατάρτισης”*, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου, 2015:165). Τα Παιδαγωγικά Τμήματα υλοποιούν την πρακτική άσκηση η οποία αναλόγως με τη φρασεολογία και φιλοσοφία του τμήματος συναντάται ως «Πρακτική Άσκηση», «Σχολική Εμπειρία», «Σχολική Πρακτική» κλπ. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρατήρηση της διδασκαλίας έχει συμβολή στην πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσω της σύνδεσης θεωρίας και πράξης, επιδιώκοντας ουσιαστικά να ενεργοποιήσει τη θεωρητική κατάρτιση (Παπαδόπουλου, 2015).

Έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες που αφορούν την πρακτική άσκηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Νασιρίδου (2014) η πρακτική άσκηση κατέχει κεντρική θέση στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών, ωστόσο διαφοροποιείται η έμφαση που δίνεται σε αυτή από κάθε τμήμα. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές έχει μεγαλύτερη σημασία στην πρακτική άσκηση και ακολουθεί η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, ενώ ανασταλτικοί παράγοντες είναι η μικρή χρονική διάρκεια και ο φόρτος εργασίας. Ωστόσο, τα προγράμματα πρακτικής άσκησης έχουν τη δυνατότητα βελτίωσης, καθώς είναι σημαντικό να ακολουθούν τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις της εκπαίδευσης. Η έρευνα των Σταυρίδη, Θεοδώρου και Μπουνόβα (2014) παρουσιάζει και συγκρίνει τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από την πρώτη φάση της πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσής της. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οι

φοιτητές αξιολογούν πολύ θετικά τόσο το αρχικό όσο και το αναθεωρημένο πρόγραμμα που αφορά την πρώτη φάση της Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Τέλος, η έρευνα των Φτερνιάτη και Φρούντα (2018) που πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών υποστηρίζει ότι σκοπός της πρακτικής άσκησης είναι η κατάκτηση γνώσεων σε συνδυασμό με την κατάκτηση ικανοτήτων παρατήρησης και κριτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης. Η έρευνα επιβεβαιώνει την αξία της πρακτικής άσκησης και την ανάγκη να βρεθούν αποτελεσματικές λύσεις για τη βελτίωση της, καθώς και την ανάγκη πλαισίωσής της από μόνιμο προσωπικό, το οποίο θα συμβάλλει στη διατήρηση της ποιότητας της πρακτικής άσκησης.

Συμπερασματικά, η αξία των προγραμμάτων πρακτικής άσκησης είναι αδιαμφισβήτητη κυρίως στις περιπτώσεις που δίνουν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα πρωτοβουλίας, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να συνυποστηρίξουν την παρατήρηση διδασκαλίας με αποτέλεσμα να αποκτήσουν καλύτερη αντίληψη όσον αφορά τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους προθέσεις (P.Croll, 1986 στο: Παπαδοπούλου, 2015:167).

2.2. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

2.2.1. Η υφιστάμενη κατάσταση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατανοήσει ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη ανεξαρτήτως ειδικότητας. Παρόλα αυτά, όμως, η κατάρτιση χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα ιδιαίτερα στο κομμάτι της πρακτικής άσκησης (Σπανού, 2008). Το δημόσιο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών κύκλων επικεντρώνεται γύρω από το ζήτημα της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα,

φέρνοντας στο προσκήνιο τοποθετήσεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση την επαγγελματική τους επάρκεια. Κατά το παρελθόν πολλές κυβερνήσεις ανταποκρινόμενες στο αίτημα αυτό προχώρησαν σε ενέργειες, ωστόσο δεν προέκυψε κάποιο αποτέλεσμα (Χρηστίδη, 2019).

Οι Έλληνες καθηγητές φαίνεται ότι διαθέτουν κατάρτιση υψηλού επιπέδου στο γνωστικό τους αντικείμενο και, σε πολλές περιπτώσεις, υπερβολική εξειδίκευση, η οποία υπάρχει περίπτωση να μην έρχεται σε αντιστοιχία με το συγκεκριμένο μάθημα που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν (Ματθαίου, 2011:17-18). Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί σε πολλές περιπτώσεις ότι η κανονιστική λειτουργία του σχολείου περιθωριοποιείται, με ένα μερίδιο ευθύνης να δίνεται στην έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις που προκύπτουν. Έτσι, η παιδαγωγική κατάρτιση είναι πιθανόν να επηρεάσει τη δυναμική της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο (Ματθαίου, όπ.π.:21).

Οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών φανερώνουν την προσπάθεια από πλευράς πολιτείας να υπάρξει μια πιο συγκροτημένη αντίληψη επιδιώκοντας την εξάλειψη της ανομοιογένειας μεταξύ των τμημάτων σχετικά με τις παιδαγωγικές σπουδές και τα εφόδια που οφείλει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να θεωρηθεί επαρκής. Έτσι, πολλά πανεπιστημιακά τμήματα έχουν τροποποιήσει το πρόγραμμα σπουδών τους ώστε να οδηγεί στην απόκτηση πτυχίου που παρέχει και παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, ενώ σε πολλές περιπτώσεις έχουν μεριμνήσει για την ίδρυση ειδικών προγραμμάτων χορήγησης επάρκειας για φοιτητές και αποφοίτους του ίδιου ή άλλων τμημάτων ΑΕΙ. Οι φοιτητές και απόφοιτοι θα πρέπει να έχουν τα τυπικά και ειδικά προσόντα διορισμού στην εκπαίδευση βάσει των ισχυουσών διατάξεων. Σε κάθε περίπτωση η βεβαίωση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας πρέπει να είναι διακριτή ακόμα και αν τα σχετικά μαθήματα που παρακολούθησε για την απόκτησή της ο φοιτητής αποτελούν ταυτόχρονα μαθήματα για την απόκτηση πτυχίου πρώτου κύκλου σπουδών. Όσα προαναφέρθηκαν δεν ισχύουν για όσους κατέχουν πτυχίο ή βεβαίωση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας πριν τη δημοσίευση του συγκεκριμένου Νόμου (Λιακοπούλου, 2010 · Νόμος 4547/2018, Άρθρο 111). Αναφορικά με τους ήδη διορισμένους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια η πιστοποίηση

πραγματοποιείται μέσω επιτυχούς παρακολούθησης ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Νόμος 4589/2019, Άρθρο 54).

2.2.2. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί έντονος προβληματισμός σχετικά με το ζήτημα της επάρκειας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης, παιδαγωγικής και διδακτικής, επηρεάζει, όπως είναι αναμενόμενο, την ποιότητα της γενικότερης παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών μέσω των μηχανισμών αγωγής, μάθησης, κοινωνικοποίησης και αξιολόγησης, με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να προσφεύγουν σε αντιλήψεις και πρακτικές που στηρίζονται σε αυτοδίδακτες πρακτικές και αντιλήψεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σε πολλές περιπτώσεις, να υποβαθμίζεται η ποιότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου, 2018). Το περιεχόμενο και η δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας τείνουν να γίνουν πιο περίπλοκες, καθώς οι απαιτήσεις σε γνώσεις και δεξιότητες απαιτούν νέες προσεγγίσεις. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η ανάγκη απόκτησης παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας από το σύνολο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η ελλιπής τους κατάρτιση κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών αποτελεί πολύ συχνό φαινόμενο (Χρηστίδη, 2019:15-16).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την εκπαίδευση “Ευρυδίκη” (2021), οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι υποχρεωτικά απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ως επί το πλείστον πτυχιούχοι τμημάτων τετραετούς ή πενταετούς φοίτησης πρώτου κύκλου σπουδών καθηγητικών κατά βάση σχολών. Ο Ξωχέλλης (2005:114) υποστηρίζει ότι *“η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και επαγγελματικής... διεξαγόταν ανέκαθεν και διεξάγεται και σήμερα σε πανεπιστημιακό επίπεδο με έμφαση στις σπουδές ειδικότητας”*. Οι επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι επαρκώς εξειδικευμένες, καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις παιδαγωγικής. Μέχρι το 1997 ο τρόπος

διορισμού εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση γινόταν μέσω επετηρίδας, μιας διαδικασίας που καταργήθηκε με το Νόμο 2525/1997 βάσει του οποίου καταρτιζόταν πίνακας διοριστέων μέσω διαγωνισμού του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Μέσω του διαγωνισμού εξετάζονταν και αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί σε μαθήματα ειδικότητας, αλλά και σε μαθήματα παιδαγωγικών και διδακτικών γνώσεων.

Το γεγονός ότι το Άρθρο 6 του Νόμου 2525/1997 το οποίο όριζε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, πλην ορισμένων εξαιρέσεων, οφείλουν κατέχουν και Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας δεν εφαρμόστηκε ποτέ, είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν προβλήματα όταν καλούνται να αναλάβουν υπηρεσία στα σχολεία, καθώς παρατηρήθηκε το φαινόμενο να λαμβάνουν κατάρτιση στην ειδικότητά τους χωρίς, όμως, να εξειδικεύονται οι σπουδές τους στο αντικείμενο που καλούνται να διδάξουν. Το ζήτημα σύνδεσης των βασικών σπουδών με τις σπουδές στην παιδαγωγική και διδακτική προκάλεσε συζητήσεις σχετικά με την ένταξη δύο εξαμήνων σπουδών στην τετραετή ή πενταετή βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό οι πτυχιούχοι των τμημάτων να έχουν άμεση πρόσβαση στην εκπαίδευση και, συνεπώς, να μη χρειάζεται να μπαίνουν σε διαδικασία απόκτησης του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Ωστόσο, το ζήτημα αυτό παρέμεινε για πολλά χρόνια σε εκκρεμότητα, καθώς υπήρξαν προβληματισμοί σχετικά με το πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο και αν είναι προτιμότερο να παραταθούν κατά δύο εξάμηνα οι βασικές σπουδές ή αν θα πρέπει να περιοριστούν τα μαθήματα ειδικότητας (Ξωχέλλης, 2005:118-120). Παρά το γεγονός ότι τελικά ο Νόμος 2525/1997 δεν τέθηκε σε εφαρμογή, είχε θετική επίδραση στη γενικότερη κατάσταση αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αποτέλεσε αφορμή ώστε κάποια πανεπιστημιακά τμήματα να εντάξουν στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας (Αντωνίου, 2011β στο: Μπουζάκης, 2011:868).

Ο Αντωνίου (2012:52) υποστηρίζει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξασφαλιστεί στο σύνολο των εκπαιδευτικών ενιαία επιστημονική εκπαίδευση και παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, καθώς με αυτό τον τρόπο μπορεί να εξασφαλιστεί οργανική συνάφεια σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Ακόμα, επικρατεί και η αντίληψη κατά την οποία το «τι» της διδασκαλίας είναι το θεμέλιο το «πώς» η

διδασκαλία αυτή γίνεται επιτυχημένη (Χαραλαμπίδης, 1987 στο: Ματθαίου, 2011:19), λόγω της οποίας για πολλές δεκαετίες τα παιδαγωγικά μαθήματα δεν βρίσκονταν στη βασική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, ενώ και η διδακτική μεθοδολογία ήταν υποβαθμισμένη (Ματθαίου, ό.π.:20). Βάσει του πορίσματος του Συνηγούρου του Πολίτη, το συμπέρασμα που προκύπτει αναφορικά με την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φανερώνει μία αστάθεια προσδιορισμού, ενώ άλλες φορές λειτουργεί ως κώλυμα διορισμού και άλλες φορές ως ειδικό προσόν (Σπανού, 2008).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία κινητικότητα όσον αφορά τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Άρθρο 111 του Νόμου 4547/2018 που αναφέρεται στην παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών η τελευταία αποτελεί απαραίτητο τυπικό προσόν διορισμού και χορηγείται: με την απόκτηση πτυχίου πρώτου κύκλου σπουδών, με ειδικό πρόγραμμα σπουδών που υλοποιείται από ΑΕΙ ή συνεργαζόμενο φορέα, με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο στις Επιστήμες της Αγωγής και με Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Επάρκειας (Χρηστίδη, 2019). Η υποχρεωτική κατοχή Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας αναιρέθηκε, ωστόσο, το αμέσως επόμενο έτος με το Άρθρο 54 του Νόμου 4589/2019 (Ν.4589/2019, Άρθρο 54, Παράγρ.3) βάσει του οποίου οι υποψήφιοι που την κατέχουν πιστοποιημένα απλώς προτάσσονται αξιολογικούς πίνακες κατάταξης σε σχέση με αυτούς που δεν τη διαθέτουν. Επομένως, η κατοχή Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας αποτελεί πρόσθετο τυπικό προσόν και όχι απαραίτητο για τους υποψηφίους. Σημειώνεται ότι ο Νόμος 4521/2018 με το Άρθρο 29 (Ν.4521/2018, Άρθρο 29, Παραγρ.1) δημοσίευσε τους νέους κλάδους και ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού που προέκυψαν για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ στην παράγραφο 5 του ίδιου άρθρου (Ν.4521/2018, Άρθρο 29, Παραγρ.5) αναφέρεται ότι *“τα προσόντα διορισμού των εκπαιδευτικών στους κλάδους και τις ειδικότητες που ενοποιούνται παραμένουν ως έχουν στους κλάδους από τους οποίους προέρχονται οι ενοποιημένοι κλάδοι και στις ειδικότητες από τις οποίες προέρχονται οι ενοποιημένες ειδικότητες”*.

Η μελέτη των προγραμμάτων σπουδών πανεπιστημιακών τμημάτων, οι πτυχιούχοι των οποίων έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα τελευταία χρόνια τα πανεπιστήμια κάνουν μια προσπάθεια παροχής

επαγγελματικών γνώσεων στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Αυτό πραγματοποιείται με τη δυνατότητα που παρέχουν στους φοιτητές και αποφοίτους τους να λάβουν Βεβαίωση Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΒΠΔΕ) ή Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ). Έτσι, τόσο οι εν ενεργεία φοιτητές όσο και οι απόφοιτοι μπορούν να λάβουν τη σχετική βεβαίωση ή πιστοποιητικό εφόσον το περιεχόμενο των απαιτούμενων μαθημάτων έχει καλυφθεί επαρκώς. Οι απόφοιτοι που δεν έχουν καλύψει τον απαιτούμενο αριθμό μαθημάτων έχουν, σε ορισμένες περιπτώσεις, τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μόνο όσα μαθήματα υπολείπονται.

Αναλυτικότερα, ορισμένα τμήματα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας έχουν οργανώσει ειδικό πρόγραμμα για την Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια (ΠΔΕ) παράλληλο με τον πρώτο κύκλο σπουδών. Το τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής με απόφαση της Συγκλήτου παρέχει στους φοιτητές τη δυνατότητα απόκτησης ΒΠΔΕ με την επιτυχή παρακολούθηση πέντε (5) μαθημάτων της *“Ομάδας μαθημάτων Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας”* με σκοπό την εξασφάλιση θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Ιστοσελίδα τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας). Όσα προαναφέρθηκαν ισχύουν τόσο για το τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής όσο και για το τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του ίδιου πανεπιστημίου (Ιστοσελίδα τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας · Ιστοσελίδα τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας).

Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) και, πιο συγκεκριμένα, στα τμήματα Πληροφορικής και Ιστορίας και Αρχαιολογίας απαιτείται η παρακολούθηση πέντε (5) μαθημάτων από τις τρεις θεματικές περιοχές που έχουν δημιουργηθεί σύμφωνα με τις οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Οι περιοχές αυτές αφορούν: α) Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής, β) Θέματα μάθησης και διδασκαλίας και γ) Ειδικής διδακτικής και Πρακτικής Άσκησης. Σημειώνεται ότι στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας η ΠΔΕ είναι υποχρεωτική (Ιστοσελίδα τμήματος Πληροφορικής ΑΠΘ · Ιστοσελίδα τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας ΑΠΘ). Στα τμήματα Χημείας, Βιολογίας, Φυσικής και Φιλολογίας του ΑΠΘ η χορήγηση ΠΠΔΕ απαιτεί την επιτυχή παρακολούθηση έξι (6) μαθημάτων των παραπάνω θεματικών περιοχών (Ιστοσελίδα τμήματος Χημείας · Ιστοσελίδα

τμήματος Βιολογίας ΑΠΘ · Ιστοσελίδα τμήματος Φυσικής ΑΠΘ · Ιστοσελίδα τμήματος Φιλολογίας ΑΠΘ), ενώ στο τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και στο τμήμα Μαθηματικών απαιτούνται οχτώ (8) μαθήματα (Ιστοσελίδα τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ · Ιστοσελίδα τμήματος Μαθηματικών ΑΠΘ).

Στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ) πολλά τμήματα οργανώνουν προγράμματα ΠΔΕ μεταξύ των οποίων το τμήμα Μουσικών Σπουδών, στο οποίο απαιτείται η επιτυχής παρακολούθηση πέντε (5) σχετικών με την επάρκεια μαθημάτων (Ιστοσελίδα τμήματος Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ). Σύμφωνα με στοιχεία που αντλήθηκαν από την επίσημη ιστοσελίδα τους, στα τμήματα Ισπανικής και Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας οι φοιτητές οφείλουν να παρακολουθήσουν έξι (6) μαθήματα τα οποία πιστώνουν 34 και 30 διδακτικές μονάδες (ECTS) αντίστοιχα. Τέλος, το τμήμα Φιλολογίας Κρήτης θέτει ως προϋπόθεση για τη χορήγηση ΠΠΔΕ την επιτυχή παρακολούθηση έξι (6) σχετικών μαθημάτων που εμπίπτουν στις θεματικές περιοχές που ορίζονται από το ΙΕΠ, ενώ το ίδιο συμβαίνει και στο τμήμα Γεωγραφίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου Αθηνών (Ιστοσελίδα τμήματος Φιλολογίας Κρήτης · Ιστοσελίδα τμήματος Γεωγραφίας Χαροκοπείου Πανεπιστημίου).

2.2.3. Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η ουσιαστική σύνδεση θεωρίας και πράξης πραγματοποιείται μέσα από προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης και, ακολούθως, μέσω της πρακτικής άσκησης στοχεύοντας με αυτό τον τρόπο στην εξοικείωση των υποψηφίων εκπαιδευτικών με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Άλλωστε, η ύπαρξη πρακτικής άσκησης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αποτέλεσμα της εφαρμογής πρακτικών, τεχνικών και διαδικασιών μαθητείας κοντά σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Λαγός, 2014). Η πρακτική άσκηση συμβάλλει στην ανάπτυξη σημαντικών λειτουργιών για την εκπαιδευτική κοινότητα. Η καλλιέργεια κινήτρων προκειμένου οι φοιτητές να εμπλακούν στον εκπαιδευτικό προβληματισμό, η επαγγελματική τους χειραφέτηση και η ανάπτυξη αυτοδυναμίας, η “ανοιχτότητα”

του σχολείου στην κοινωνία, οι καινοτομίες σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, η εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας αποτελούν μερικές από τις λειτουργίες αυτές (Παπαδοπούλου & Δημητριάδου, 2007:436-437). Η ανάγκη σύνδεσης θεωρίας και διδακτικών πρακτικών είναι επιτακτική για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αφού, όπως αποδεικνύεται οι τελευταίοι κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης δε θέτουν σε εφαρμογή τις επιστημονικές τους γνώσεις, αλλά το κάνουν μετέπειτα ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007).

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2016:77), το πρόβλημα της σύνδεσης θεωρίας και πράξης απαιτείται η κατανόηση της αξίας της θεωρίας, η οποία είναι σημαντική και συχνά υποβαθμισμένη από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, είναι επιτακτική και η ανάγκη συνειδητοποίησης από πλευράς υποψηφίων εκπαιδευτικών ότι πίσω από μια πράξη υπάρχει μια θεωρία και η μεταξύ τους σχέση είναι ένα συνεχές (Παπαδοπούλου, ό.π.:79).

Η υλοποίηση της πρακτικής άσκησης λειτουργεί συμπληρωματικά στις υπάρχουσες παιδαγωγικές γνώσεις των θεωρητικών μαθημάτων, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμβάλλοντας σημαντικά στην εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τον διδακτικό του έργο. Η αν όχι ανύπαρκτη, αλλά οπωσδήποτε ανεπαρκής παιδαγωγική διδακτική κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο οδήγησε σε μία διαρκή αναζήτηση και απόκτηση της γνώσης με εμπειρικό τρόπο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αυτοί προσπαθούν να καλύψουν το κενό που υπάρχει στο πεδίο της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης μέσα από τις εμπειρίες που αποκτούν τόσο με τα προσωπικά τους βιώματα όσο και με την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Λαγός, 2014).

Ένα γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι τα τμήματα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι έχουν συνειδητοποιήσει ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση είναι σημαντική και αναγκαία σε όλες τις ειδικότητες υποψηφίων εκπαιδευτικών. Ορισμένα από τα πανεπιστημιακά τμήματα που έχουν εντάξει στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα που παρέχουν ΠΔΕ παρατηρείται ότι έχουν εντάξει και την πρακτική άσκηση. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που προκύπτουν από τις επίσημες ιστοσελίδες τους, στα περισσότερα τμήματα που εξετάστηκαν φαίνεται ότι η πρακτική άσκηση έχει χαρακτήρα

προαιρετικό (τμήματα Πληροφορικής, Χημείας, Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Φυσικής, Μαθηματικών ΑΠΘ, τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ) και σε λιγότερα υποχρεωτικό (τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ, τμήματα Φιλολογίας και Κοινωνιολογίας Κρήτης, τμήμα Γεωγραφίας Χαροκοπείου, τμήμα Βιολογίας ΑΠΘ). Αξίζει να σημειωθεί ότι η υποχρεωτική πρακτική άσκηση του τμήματος Φιλολογίας Κρήτης πραγματοποιείται σε γυμνάσια και λύκεια, ενώ η πρακτική άσκηση του τμήματος Γεωγραφίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου περιλαμβάνει 80 ώρες υποχρεωτικής παρακολούθησης και διδασκαλίας σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ιστοσελίδα τμήματος Φιλολογίας Κρήτης · Ιστοσελίδα τμήματος Γεωγραφίας Χαροκοπείου Πανεπιστημίου).

Γενικότερα, παρατηρείται από πλευράς πανεπιστημιακών τμημάτων η υλοποίηση ειδικών προγραμμάτων ΠΔΕ και εισαγωγής μαθημάτων παιδαγωγικής και διδακτικής σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, γεγονός που φανερώνει την ανάγκη απόκτησης επαγγελματικής γνώσης για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς.

2.3. Επισκόπηση συναφών ερευνών

Το ζήτημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα αντικείμενο συζητήσεων και ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν καθιστούν σαφές το γεγονός ότι η θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία. Οι Weurlander & Stenfors-Hayes (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα μαθήματα παιδαγωγικής κατάρτισης σε πανεπιστημιακό επίπεδο είναι ικανά να επηρεάσουν τις προσεγγίσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία και τη μάθηση σε συνδυασμό με την πρακτική. Σύμφωνα με τους Gibbs & Coffey (2004) η παιδαγωγική κατάρτιση είναι σε θέση να βελτιώσει τη στάση των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, ενώ παρατηρείται ότι οι μαθητές προτιμούν να διδαχτούν από καθηγητές που έχουν γνώσεις παιδαγωγικής. Επιπλέον, μέσα από αυτή την έρευνα προκύπτει και το συμπέρασμα ότι οι μαθητές που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν παιδαγωγική κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά (Odalen et al., 2019). Έρευνα που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι το 2007 στην οποία συμμετείχαν 200 καθηγητές έδειξε ότι η ύπαρξη

παιδαγωγικής κατάρτισης και υποβάθρου είχε θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των μαθητών (Postaref et al. 2007).

Μια συγκριτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ΗΠΑ, της Γερμανίας και της Ταϊβάν, η οποία αφορούσε την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης αναφερόταν στο τρίπτυχο: α) γνώση περιεχομένου, β) παιδαγωγική γνώση περιεχομένου και γ) γενική παιδαγωγική γνώση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσον αφορά τη γνώση περιεχομένου και τη παιδαγωγική γνώση περιεχομένου έχουν γίνει βήματα, σε αντίθεση με τη γενική παιδαγωγική γνώση όπου φαίνεται ότι δεν έχουν γίνει ιδιαίτερες προσπάθειες για να ενισχυθεί. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στις ΗΠΑ είχαν υψηλότερο επίπεδο γενικών παιδαγωγικών γνώσεων, το οποίο αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, συγκριτικά με μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε Ταϊβάν και Γερμανία (Konig et al, 2011). Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Γερμανία με δείγμα Γερμανούς καθηγητές μαθηματικών διερεύνησε αν η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου και η γνώση περιεχομένου δύναται να διακριθούν εμπειρικά και αν ο βαθμός διασύνδεσης μεταξύ των δυο κατηγοριών γνώσεων εξαρτάται από την πείρα με τα ευρήματα να δείχνουν ότι οι καθηγητές μαθηματικών με παιδαγωγική κατάρτιση υπερέχουν των υπόλοιπων καθηγητών και παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό γνωστικής σύνδεσης μεταξύ των δύο κατηγοριών γνώσεων (Krauss et al., 2008).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση δεν έχουν διερευνηθεί αρκετά. Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν δημοσιευτεί τα τελευταία χρόνια, ορισμένες από τις οποίες παρατίθενται στη συνέχεια, αναδεικνύονται σημαντικά στοιχεία αναφορικά με την χρησιμότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης.

Η Λιακοπούλου (2004) στην έρευνά της διερεύνησε τους οδηγούς σπουδών των τμημάτων της χώρας που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς. Το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι μόνο τα Παιδαγωγικά Τμήματα και η Φιλοσοφική Σχολή προσφέρουν μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης με υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ τα υπόλοιπα τμήματα δίνουν στους αποφοίτους τους το δικαίωμα να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί χωρίς επιπλέον σπουδές παιδαγωγικής και διδακτικής

κατάρτισης. Όσον αφορά την πρακτική άσκηση διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των τμημάτων υλοποιεί πρακτική άσκηση έστω και για ένα εξάμηνο για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς με τα περισσότερα τμήματα να επιλέγουν το μονοφασικό μοντέλο και λιγότερα το διφασικό, ενώ στις μισές σχεδόν περιπτώσεις η πρακτική άσκηση εμφανίζεται με τη μορφή παρατήρησης διδασκαλίας σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Γενικότερα, η έρευνα συμπεραίνει ότι είναι σημαντικό να αξιοποιείται η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα κατά το σχεδιασμό και οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών που αφορούν την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, καθώς παρατηρείται μικρή έως ανύπαρκτη σύνδεση θεωρίας και πράξης και έλλειψη σύνδεσης της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης με τα γνωστικά αντικείμενα. Γι' αυτό η ερευνήτρια καταλήγει στο γενικό συμπέρασμα ότι η ύπαρξη μαθημάτων παιδαγωγικής και διδακτικής, αλλά και πρακτικής άσκησης στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούν κατάλληλα.

Το 2009 η ίδια ερευνήτρια σε έρευνα που πραγματοποίησε στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής παρουσίασε ευρήματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον χρησιμοποιώντας δείγμα 727 εκπαιδευτικών “φωτίζοντας” ακόμη περισσότερο το πεδίο της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης που αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας περίπου το 30% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι δεν νιώθει αρκετά ικανοποιημένο κατά την προετοιμασία του και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, ενώ σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη γενικότερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι η προσωπικότητα και τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος. Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση δεν αποκτήθηκε ουσιαστικά κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών και απλώς αποκτήθηκε κατάρτιση στο αντικείμενο της διδασκαλίας τους, με την αίσθηση της παιδαγωγικής επάρκειας να υποστηρίζουν ότι αποκτάται με την πάροδο των χρόνων.

Η έρευνα των Μπίστα, Κόκκινου και Μάρκογλου (2016) πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 σε δείγμα 533 υποψηφίων εκπαιδευτικών των τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας Αρχαιολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών μελετώντας τις απόψεις τους σχετικά με τη διδακτική κατάρτιση και παιδαγωγική επάρκεια και την πρακτική άσκηση. Στόχους της έρευνας αποτελούν η πιθανή αλλαγή του αισθήματος της ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας των

συμμετεχόντων μέσω της παρακολούθησης σχετικών μαθημάτων και της υλοποίησης πρακτικής άσκησης, αλλά και η πρόθεση και διάθεσή τους να αναλάβουν διδακτικό έργο κατά την πρακτική τους άσκηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα προκύπτει το συμπέρασμα ότι το αίσθημα της ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας μετά την ολοκλήρωση των σπουδών κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων να επιλέγουν για διδασκαλία ένα γνωστικό αντικείμενο, ώστε να αποκτήσουν σε αυτό διδακτική εμπειρία.

Η Ροβιθάκου (2017) στην έρευνά της εξετάζει το ζήτημα της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τόσο μέσω της αποτύπωσης του νομοθετικού πλαισίου και της αξιοποίησης κειμένων, πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, όσο και μέσω της μελέτης των οδηγών σπουδών και των ιστοσελίδων των τμημάτων που αποφοιτά η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν δείχνουν ότι η διασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει δεν προσαρμοστεί πλήρως στα προγράμματα σπουδών και τα τμήματα δεν ανταποκρίθηκαν με τον ίδιο τρόπο, γεγονός που ερμηνεύεται ως αντίσταση στην “απόπειρα διάρρηξης” της επιστημονικής τους ταυτότητας και προσανατολισμού με τα ευρήματα να δημιουργούν την πεποίθηση ότι το πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα δεν έχει πλήρως ρυθμιστεί.

Η πρόσφατη έρευνα της Χρηστίδη (2019) αφορά την καταγραφή των απόψεων 171 υποψηφίων εκπαιδευτικών του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και της ΑΣΠΑΙΤΕ σχετικά με την αναγκαιότητα της πιστοποιημένης παιδαγωγικής επάρκειας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων και το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε αφορά την πρόθεση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων να ασχοληθούν με την εκπαίδευση, ενώ θεωρούν την κατοχή πιστοποιημένης παιδαγωγικής διδακτικής επάρκειας σημαντική και αναγκαία για την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, προκύπτει ότι οι καθηγητικές σχολές οφείλουν να συνεχίσουν να παρέχουν πιστοποιημένη γνώση της παιδαγωγικής επάρκειας, ενώ θεωρούν ότι θα ήταν πιο βοηθητικό γι’ αυτούς αν είχαν έρθει σε επαφή με περισσότερα μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατά τη διάρκεια των βασικών

τους σπουδών. Σε κάθε περίπτωση, οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την κατοχή πιστοποιημένης επάρκειας εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, όπως το φύλο, η σχολή φοίτησης, η ηλικία, η εμπειρία κλπ.

Μετά από τη μελέτη της διαθέσιμης βιβλιογραφίας επιχειρείται μια μικρή συμβολή προς την κατεύθυνση της ανάδειξης της κατάστασης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας αναφορικά με την αξία της ύπαρξης της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3: Ερευνητικός Σχεδιασμός και Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια απόπειρα παρουσίασης του σκοπού, των στόχων, των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, αλλά και της μεθοδολογίας και του ερευνητικού σχεδιασμού. Επιπρόσθετα, προσδιορίζεται το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης που θα χρησιμοποιείται προκειμένου να προσεγγιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

3.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με όσα έχουν προαναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας προκύπτει το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να στηρίζεται στην επιστημονική θεωρητική κατάρτιση και στην πρακτική άσκηση (Παπαδοπούλου, 2015:165). Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ένα ζήτημα που συγκεντρώνει το δημόσιο ενδιαφέρον (Ματθαίου, 2011 στο Ματθαίου, 2011:15), καθώς φαίνεται ότι οι βασικές σπουδές της συγκεκριμένης μερίδας εκπαιδευτικών είναι αφιερωμένες σχεδόν αποκλειστικά στην ειδικότητα με τα παιδαγωγικής φύσεως μαθήματα να έρχονται σε δεύτερη μοίρα και την πρακτική άσκηση να είναι πολύ περιορισμένη έως ανύπαρκτη στις περισσότερες περιπτώσεις (Ματθαίου, 2011 στο Ματθαίου, 2011: 16-19).

Βασικός σκοπός της παρούσας διπλωματικής είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια και κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της ερευνητικής αυτής προσπάθειας είναι να συστήσει μια πλήρη καταγραφή των πιο πρόσφατων θεωριών και ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με το θέμα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την αξία που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις παραπάνω έννοιες. Επιπρόσθετα, μέσα από την ανάλυση των ευρημάτων, η έρευνα αποσκοπεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη διαμόρφωση προτάσεων αναφορικά με το θέμα που ερευνάται.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας για τη χρησιμότητα της πρακτικής άσκησης
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας σχετικά με την αναγκαιότητα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης στα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Η διερεύνηση των σπουδών που απαιτήθηκαν προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εισέλθουν στο επάγγελμα
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα ενδεχόμενα κενά ή ελλείψεις στις σπουδές τους όσον αφορά το παιδαγωγικό και διδακτικό κομμάτι
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που καθιστούν έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό αποτελεσματικό

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα ερευνητική προσπάθεια είναι τα ακόλουθα:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση και την Πρακτική Άσκηση για την άσκηση του επαγγέλματός τους;
- Πόσο καταρτισμένοι παιδαγωγικά και διδακτικά θεωρούν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί & ποιες ενδεχόμενες ελλείψεις/κενά εντοπίζουν κατά την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου;
- Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους σε σχέση με τον σύγχρονο παιδαγωγικό τους ρόλο;

3.2 Το προφίλ των συμμετεχόντων

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 149 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη χώρα λόγω της πανδημίας επηρέασαν και το χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η φυσική παρουσία της ερευνήτριας στον εργασιακό χώρο των συμμετεχόντων. Έτσι, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Η ερευνήτρια δημοσίευσε το ερωτηματολόγιο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και πιο συγκεκριμένα, σε ομάδες που αφορούν εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στάλθηκε με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πολλών νομών της χώρας προκειμένου οι διευθυντές να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Επιλέχθηκε, δηλαδή, η βολική δειγματοληψία για λόγους εύκολης πρόσβασης της ερευνήτριας.

3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Αφού καθοριστεί το πρόβλημα και πραγματοποιηθεί η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων ο εκάστοτε ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τη μέθοδο και τις τεχνικές που θα εφαρμόσει προκειμένου να διεξάγει την έρευνά του (Βάμβουκας, 1998:167). Η παρούσα έρευνα υιοθετεί τη δειγματοληπτική μέθοδο και το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων. Παρά το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει αδυναμίες, οι οποίες αφορούν το ζήτημα της ακρίβειας των απαντήσεων, μπορεί να πετύχει τη συλλογή στοιχείων και πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων σε μικρό χρονικό διάστημα.

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο. Ένα μέρος του οικοδομήθηκε με βάση τη σχετική βιβλιογραφία και σχεδιάστηκε έτσι ώστε να εξυπηρετεί τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Το άλλο μέρος του προέρχεται από τις έρευνες των Λιακοπούλου (2009) και Δαραβίγκα (2018). Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε μέρος των ερωτηματολογίων των συγκεκριμένων ερευνητριών αφού προηγουμένως έλαβε τη συγκατάθεσή τους. Όλες σχεδόν οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ υπάρχουν και δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Αν και στις

προθέσεις της ερευνήτριας ήταν να υπάρξουν περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, κάτι τέτοιο δεν κατέστη δυνατό εξαιτίας του γεγονότος ότι το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε λόγω των συνθηκών της πανδημίας μόνο σε ηλεκτρονική μορφή. Επομένως, η συμπλήρωση πολλών ερωτήσεων ανοιχτού τύπου υπήρχε περίπτωση να λειτουργήσει ανασταλτικά για ορισμένους συμμετέχοντες λόγω του χρόνου που απαιτείται. Το ερωτηματολόγιο πριν διατεθεί προς συμπλήρωση συμπληρώθηκε σε πιλοτικό στάδιο από 10 εκπαιδευτικούς από το περιβάλλον της ερευνήτριας.

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου έχουν διάφορες μορφές και μπορούν να είναι ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις που απαιτούν απάντηση με σειρά κατάταξης, με κλίμακα ιεράρχησης κλπ. (Bryman, 2017). Οι διχοτομικές ερωτήσεις συμβάλλουν στο να «αναγκάσουν» τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τις πραγματικές θέσεις τους, ενώ λειτουργούν και ως μηχανισμός που βοηθά τον ερευνητή να περάσει στην επόμενη ερώτηση. Οι ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής δίνουν μια ποικιλία απαντήσεων όπου απαιτείται, ενώ οι κλίμακες ιεράρχησης (κλίμακες Likert) αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τον ερευνητή γιατί μπορούν να αποτυπώσουν το βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης (Cohen et al., 2008). Από την άλλη, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις δίνουν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να υποστηρίξουν την άποψή τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας είναι στην πλειοψηφία τους κλειστού τύπου με τις περισσότερες να είναι διαβαθμισμένες βάσει της πεντάβαθμης κλίμακας Likert, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέξουν δηλώσεις όπως «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα» ή «Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια», «Πολύ», «Πάρα πολύ». Επίσης, στις διχοτομικές ερωτήσεις οι πιθανές απαντήσεις είναι «Ναι» και «Όχι». Οι δυο «ανοιχτές» ερωτήσεις δίνουν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να πουν την άποψή τους σχετικά με αυτό που ρωτήθηκαν.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από πέντε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας κλπ.). Στην δεύτερη ενότητα κρίθηκε σκόπιμο να εισαχθούν πέντε ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για το προφίλ των βασικών σπουδών των συμμετεχόντων. Η τρίτη ενότητα (Σημασία παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης

και πρακτικής άσκησης) αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας και αποτελείται από 11 ερωτήσεις. Η τέταρτη ενότητα (Αίσθηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και πιθανές ελλείψεις/κενά) αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας και αποτελείται από 12 ερωτήσεις. Η πέμπτη ενότητα (Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και αποτελεσματικότητα) αναφέρεται στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας και αποτελείται από 13 ερωτήσεις. Η έρευνα περιέχει συνολικά 48 ερωτήσεις.

3.4 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, καθώς βασικός σκοπός της συγγραφώς αποτελεί η προσπάθεια να εξαχθούν συμπεράσματα που στηρίζονται σε αντικειμενικές και συγκεκριμένες απαντήσεις αναφορικά με τις αντιλήψεις και απόψεις των συμμετεχόντων για το ζήτημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης. Σκοπός της ποσοτικής ανάλυσης είναι η ανακάλυψη των αιτιών της μεταβολής των κοινωνικών φαινομένων με τη χρήση αντικειμενικών μετρήσεων και αριθμητικών αναλύσεων. Η ποσοτική ανάλυση σχετίζεται με την επαλήθευση ή όχι μιας υπόθεσης που έχει δημιουργηθεί μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας καταλήγοντας σε γενικεύσεις και θεμελιωμένες θεωρίες.

Έτσι, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση ερωτηματολογίων τα οποία διανεμήθηκαν στους συμμετέχοντες μέσω της πλατφόρμας Google Forms, ενώ η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων SPSS.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα παρουσιάζονται παρακάτω. Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών που

συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει ότι το 67% (N=100) του συνόλου ήταν γυναίκες και το 33% (N=49) άνδρες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Φύλο συμμετεχόντων

ΦΥΛΟ		
	N	%
ΑΝΔΡΑΣ	49	33%
ΓΥΝΑΙΚΑ	100	67%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Φύλο συμμετεχόντων



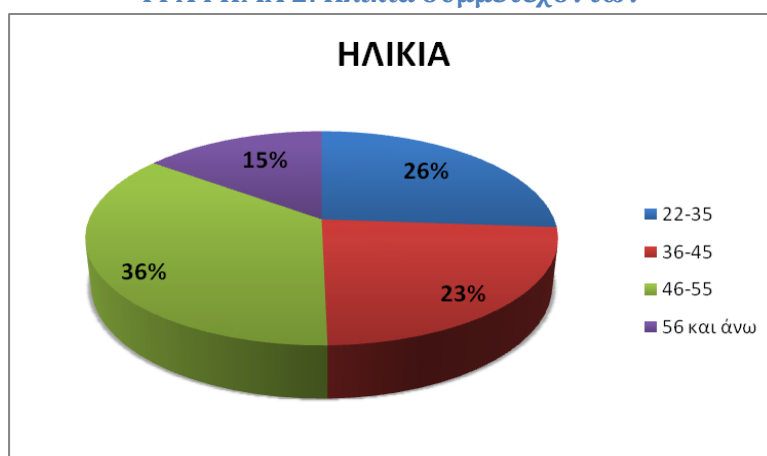
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες, δηλ. το 36% (N=53) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46 έως 55 ετών. Ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες 22-35 ετών με ποσοστό 26% (N=39), 36-45 ετών με ποσοστό 23% και, τέλος, η ομάδα 56 ετών και άνω με ποσοστό 15% (N=22).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ηλικία συμμετεχόντων

ΗΛΙΚΙΑ		
Έτη	N	%
22-35	39	26%

36-45	35	23%
46-55	53	36%
56 και άνω	22	15%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Ηλικία συμμετεχόντων



Το 87% των συμμετεχόντων (N=129) δηλώνει ότι οι βασικές του σπουδές πραγματοποιήθηκαν σε κάποιο τμήμα ΑΕΙ, ενώ μόλις το 13% (N=20) δηλώνει ότι αποφοίτησε από κάποιο τμήμα ΤΕΙ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Βασικές σπουδές

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ		
	N	%
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	129	87%
ΠΤΥΧΙΟ ΤΕΙ	20	13%

ΣΥΝΟΛΟ	149	100%
--------	-----	------

ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Βασικές σπουδές

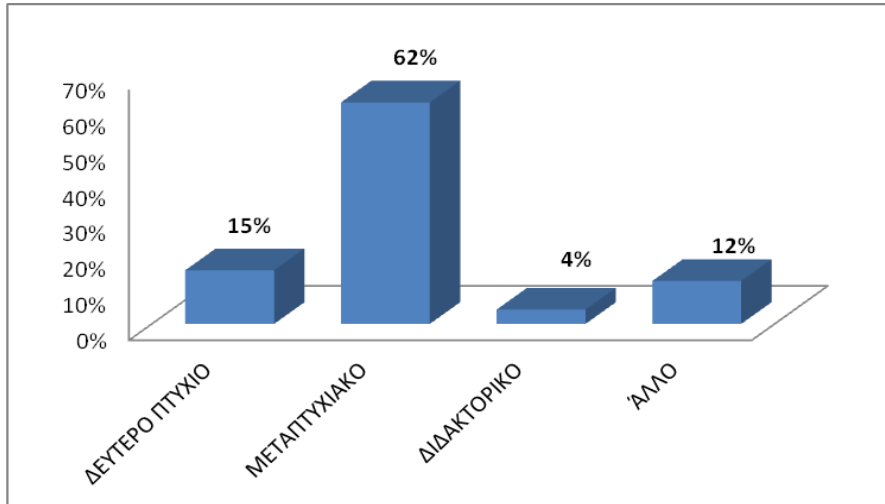


Μια μεγάλη μερίδα του συνόλου των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές. Πιο συγκεκριμένα, το 62% των συμμετεχόντων (N=93) έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, το 15% (N=22) έχει αποκτήσει δεύτερο πτυχίο, το 4% (N=6) διαθέτει διδακτορικό, ενώ το 12% (N=18) δηλώνει «Άλλο».

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Άλλες σπουδές

ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ		
	N	%
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	22	15%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	93	62%
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	6	4%
ΆΛΛΟ	18	12%

ΓΡΑΦΗΜΑ 4: Άλλες σπουδές

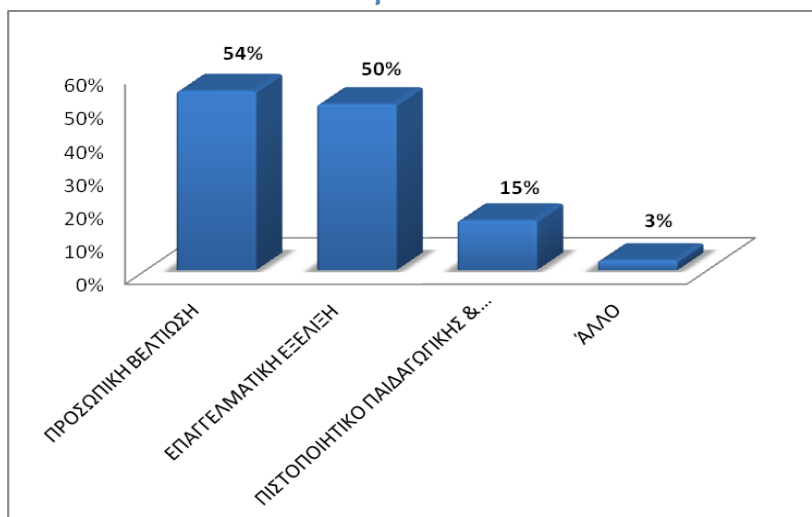


Οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές δήλωσαν και τους λόγους που τις έκαναν. Έτσι, το 54% του συνόλου (N=80) υποστηρίζει ότι οι επιπλέον σπουδές πραγματοποιήθηκαν για λόγους προσωπικής βελτίωσης, το 50% (N=74) για να εξελιχθούν επαγγελματικά, το 15% (N=23) προκειμένου να αποκτήσουν Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής & Διδακτικής Επάρκειας και το 3% (N=5) για άλλους λόγους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Λόγοι επιπλέον σπουδών

ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΩΝ		
	N	%
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ	80	54%
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	74	50%
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	23	15%
ΆΛΛΟ	5	3%

ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Λόγοι επιπλέον σπουδών



Όσον αφορά το καθεστώς εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αποτελούν το 58% του συνόλου (N=86), οι αναπληρωτές αποτελούν το 33% (N=49) και οι ωρομίσθιοι το 9% του συνόλου (N=14).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Καθεστώς εργασίας

ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
	N	%
ΜΟΝΙΜΟΣ	86	58%
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	49	33%
ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	14	9%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Καθεστώς εργασίας

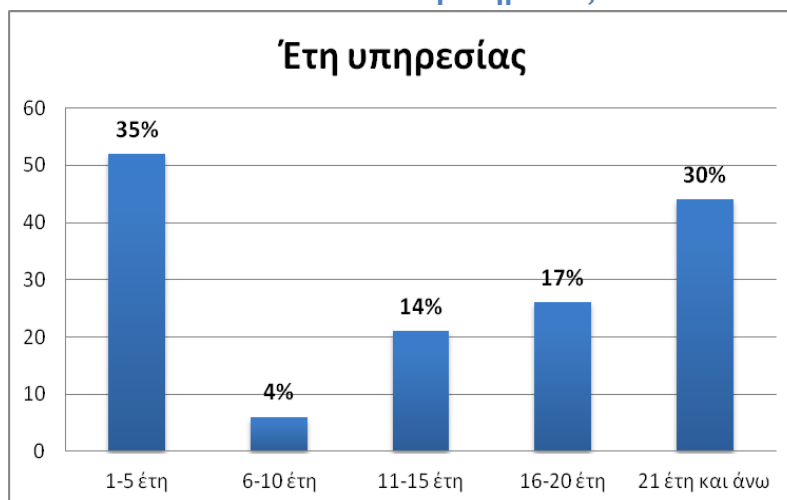


Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα και το παρακάτω γράφημα προκύπτει ότι το 35% των εκπαιδευτικών (N=52) έχει 1 έως 5 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και το 30% (N=44) έχει 21 έτη και άνω. Επιπρόσθετα, το 17% των συμμετεχόντων (N=26) υπηρετεί στην εκπαίδευση από 16 έως 20 έτη, το 14% (N=21) από 11 έως 15 έτη και το 4% (N=6) από 6 έως 10 έτη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Έτη υπηρεσίας

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ		
	N	%
1-5 έτη	52	35%
6-10 έτη	6	4%
11-15 έτη	21	14%
16-20 έτη	26	17%
21 έτη και άνω	44	30%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Έτη υπηρεσίας



4.2. Αποτελέσματα γενικών ερωτήσεων

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το 19% (N=20) είναι φιλόλογοι, το 11% (N=17) είναι καθηγητές πληροφορικής και το 10% (N=15) μαθηματικοί. Οι υπόλοιπες ειδικότητες καταλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Βασικό πτυχίο

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ		
	N	%
ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	5	3%
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ	3	2%
ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ	1	1%
ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	1	1%
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	2	1%
ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ	2	1%
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	2	1%
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ/ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ/ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ	11	7%
ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ	4	3%
ΙΑΤΡΙΚΗΣ	1	1%
ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ	7	5%
ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	1	1%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	4	3%
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	15	10%
ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	3	2%
ΝΟΜΙΚΗΣ	2	1%

ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	6	4%
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	9	6%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	17	11%
ΦΠΨ	4	3%
ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	28	19%
ΦΥΣΙΚΗΣ	10	7%
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	9	6%
ΧΗΜΕΙΑΣ	2	1%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 8: Βασικό πτυχίο



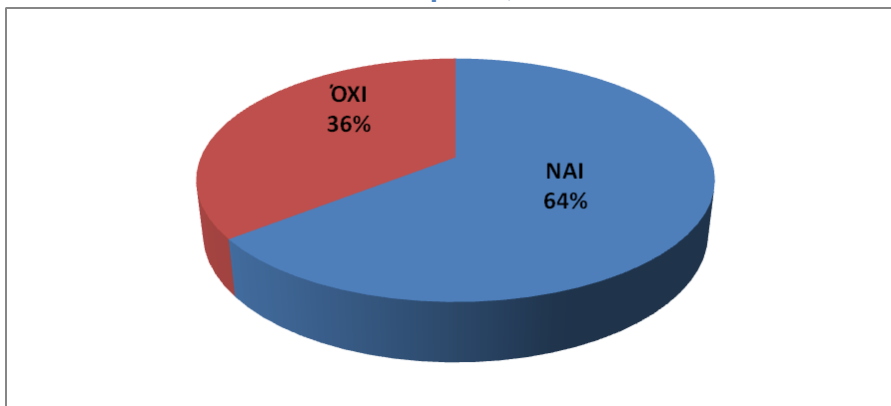
Το 64% των εκπαιδευτικών (N=96) δηλώνει ότι το βασικό πτυχίο παρέχει και παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, ενώ το 36% (N=53) δηλώνει «ΟΧΙ».

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: "Το βασικό σας πτυχίο σας παρέχει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;"

<i>"Το βασικό σας πτυχίο σας παρέχει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;"</i>		
	N	%
ΝΑΙ	96	64%
ΌΧΙ	53	36%

ΣΥΝΟΛΟ	149	100%
--------	-----	------

ΓΡΑΦΗΜΑ 9: "Το βασικό σας πτυχίο σας παρέιχε παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;"

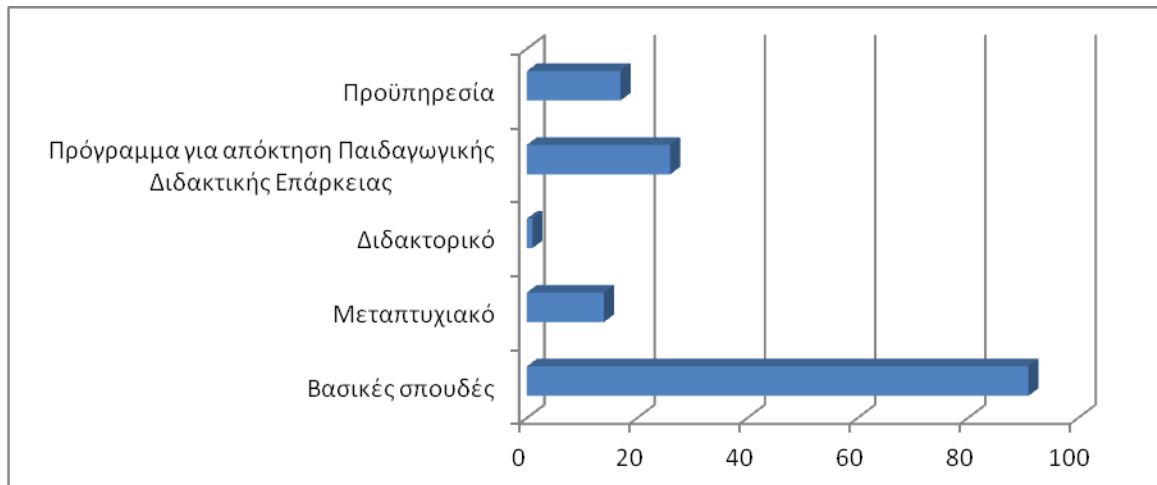


Όσον αφορά τον τρόπο απόκτησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας το 61% (N=91) την απέκτησε μέσω των βασικών σπουδών, το 18% (N=26) μέσω παρακολούθησης προγράμματος απόκτησης παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, το 11% (N=17) μέσω της προϋπηρεσίας και το 9% (N=14) με την παρακολούθηση προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: "Με ποιον τρόπο αποκτήσατε παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;"

<i>"Με ποιον τρόπο αποκτήσατε παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;"</i>		
	N	%
Βασικές σπουδές	91	61%
Μεταπτυχιακό	14	9%
Διδακτορικό	1	1%
Πρόγραμμα για απόκτηση Παιδαγωγικής Διδακτικής Επάρκειας	26	18%
Προϋπηρεσία	17	11%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 10: "Με ποιον τρόπο αποκτήσατε παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;"

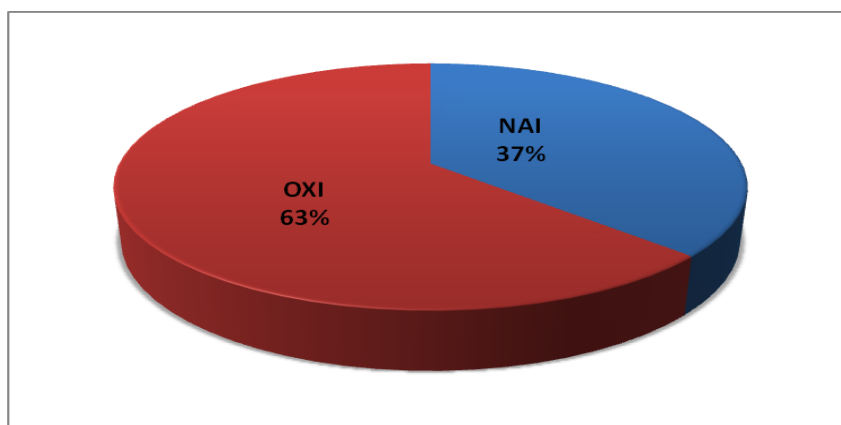


Όσον αφορά την υλοποίηση πρακτικής άσκησης στο πλαίσιο των βασικών σπουδών το 37% (N=55) δηλώνει ότι πραγματοποίησε πρακτική άσκηση, ενώ το 63% (N=94) δεν πραγματοποίησε πρακτική άσκηση κατά τις βασικές σπουδές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: "Κατά τις βασικές σας σπουδές υλοποιήσατε πρακτική άσκηση σε σχολείο;"

"Κατά τις βασικές σας σπουδές υλοποιήσατε πρακτική άσκηση σε σχολείο;"		
	N	%
ΝΑΙ	55	37%
ΟΧΙ	94	63%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 11: "Κατά τις βασικές σας σπουδές υλοποιήσατε πρακτική άσκηση σε σχολείο;"

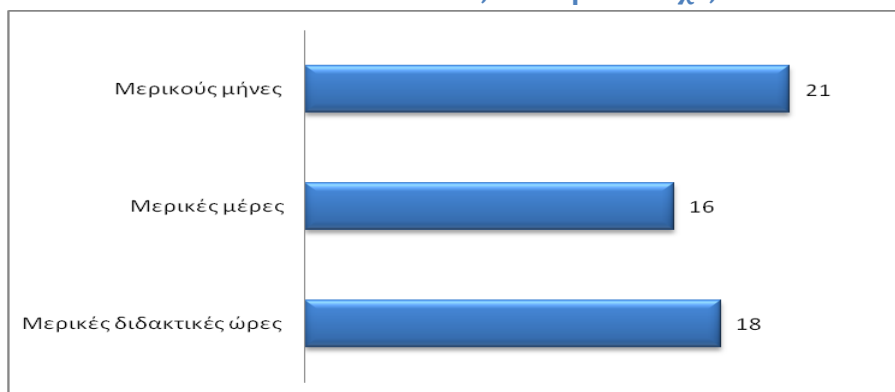


Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι πραγματοποίησαν πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών κλήθηκαν να δηλώσουν και τη διάρκειά της. Πιο συγκεκριμένα, το 38% των εκπαιδευτικών που υλοποίησε πρακτική άσκηση (N=21) αυτή είχε διάρκεια μερικούς μήνες, το 33% (N=18) υλοποίησε πρακτική άσκηση μερικών διδακτικών ωρών και το 29% (N=16) υλοποίησε πρακτική άσκηση μερικών ημερών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: "Αν ναι, τι διάρκεια είχε;"

<i>"Αν ναι, τι διάρκεια είχε;"</i>		
	N	%
Μερικές διδακτικές ώρες	18	33%
Μερικές μέρες	16	29%
Μερικούς μήνες	21	38%
ΣΥΝΟΛΟ	55	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 12: "Αν ναι, τι διάρκεια είχε;"



4.3. Σημασία παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση και την Πρακτική Άσκηση για την άσκηση του επαγγέλματός τους;»

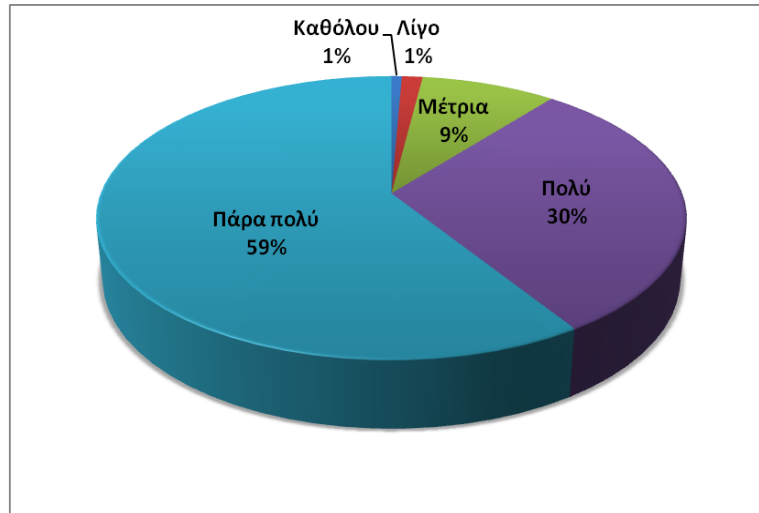
Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη σημασία της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης για τους συμμετέχοντες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Το 59% (N=88) θεωρεί την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση πάρα πολύ σημαντική και το 30% (N=45) πολύ σημαντική. Το 9% (N=13) απάντησε μέτρια και το 1% λίγο ή καθόλου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: "Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;"

<i>"Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;"</i>		
	N	%
Καθόλου	1	1%
Λίγο	2	1%
Μέτρια	13	9%
Πολύ	45	30%

Πάρα πολύ	88	59%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 13: "Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;"



Στην παραπάνω ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;» ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οι απαντήσεις στην πλειοψηφία τους δείχνουν τη σημασία της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης. Ενδεικτικά, παρουσιάζονται ορισμένες απαντήσεις:

«Η κατάρτιση βοηθά στην καλύτερη επαφή και επικοινωνία με τους μαθητές και βελτιώνει τις γνώσεις»

«Πολύ σημαντική καθώς σου δίνει τα εφόδια να οργανώσεις και να σχεδιάσεις καλύτερα το εκπαιδευτικό σου έργο και να διαχειριστείς πιο αποτελεσματικά την τάξη ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί σου στόχοι»

«Πέρα από την άριστο χειρισμό του γνωστικού αντικείμενου, για την επίτευξη των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η άρτια κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε θέματα που αφορούν τον ρόλο του ως παιδαγωγού»

«Η ΠΚ με κάνει να νιώθω ασφαλής, η ΔΚ βοηθά να βρω τρόπους να διδάξω καλύτερα»

«...Καλύτερη διαχείριση τάξης, επίτευξη μέγιστου αποτελέσματος»

«Είναι απαραίτητο το τρίπτυχο ΠΔΚ και γνωστικό αντικείμενο»

«Άλλο να ξέρεις το γνωστικό αντικείμενο και άλλο το πώς θα το διδάξεις»

«Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του παιδαγωγού και στη δευτεροβάθμια λησμονείται»

«Πρόχει η κουλτούρα γύρω από αυτό που ονομάζουμε "παιδαγωγικά"»

«Εκ πείρας, χωρίς ΠΔΚ δεν μπορείς να κάνεις μάθημα στην τάξη»

«Πρώτα είμαστε παιδαγωγοί και έπειτα εκπαιδευτικοί ειδικότητας»

«Η ΠΔΚ είναι το Α και το Ω της εκπαιδευτικής διαδικασίας»

«Εζήτησα το πριν και το μετά...στο μετά πατούσα γερά στα πόδια μου»

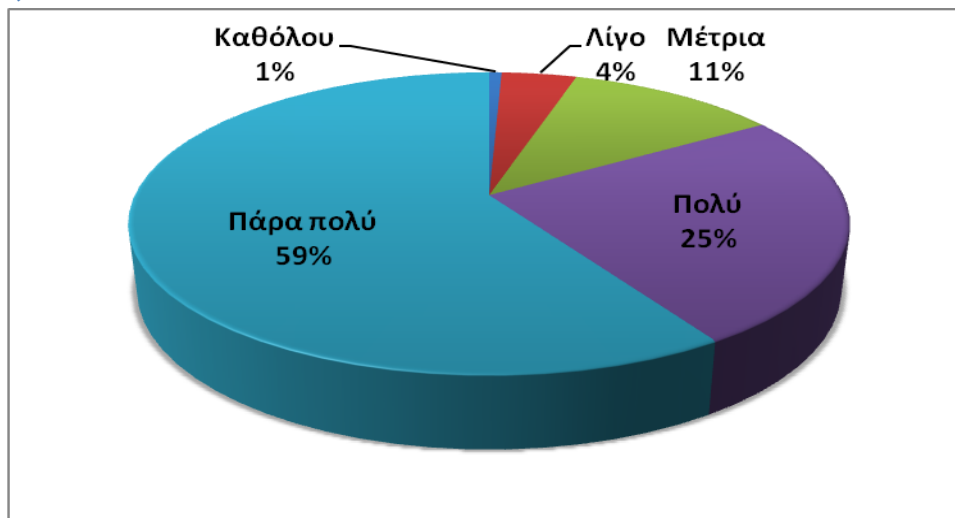
Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και τη θεωρεί ο καθένας για τους δικούς του λόγους σημαντική. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να εφαρμόζουν διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, στρατηγικές, παιδαγωγικές μεθόδους, τρόπους διδασκαλίας, ώστε να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον και να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές.

Στην ερώτηση *"Θεωρείτε ότι η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση είναι αναγκαία για έναν εκπαιδευτικό πριν την άσκηση του εκπαιδευτικού του ρόλου;"* Το 59% των εκπαιδευτικών (N= 88) δηλώνει «Πάρα πολύ» και ακολουθεί το 25% (N=37) που δηλώνει «Πολύ». Το 11% (N=17) δηλώνει «Μέτρια», το 4% (N=6) «Λίγο» και το 1% «Καθόλου».

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: "Θεωρείτε ότι η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση είναι αναγκαία για έναν εκπαιδευτικό πριν την άσκηση του εκπαιδευτικού του ρόλου;"

<i>"Θεωρείτε ότι η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση είναι αναγκαία για έναν εκπαιδευτικό πριν την άσκηση του εκπαιδευτικού του ρόλου;"</i>		
	N	%
Καθόλου	1	1%
Λίγο	6	4%
Μέτρια	17	11%
Πολύ	37	25%
Πάρα πολύ	88	59%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 14: "Θεωρείτε ότι η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση είναι αναγκαία για έναν εκπαιδευτικό πριν την άσκηση του εκπαιδευτικού του ρόλου;"

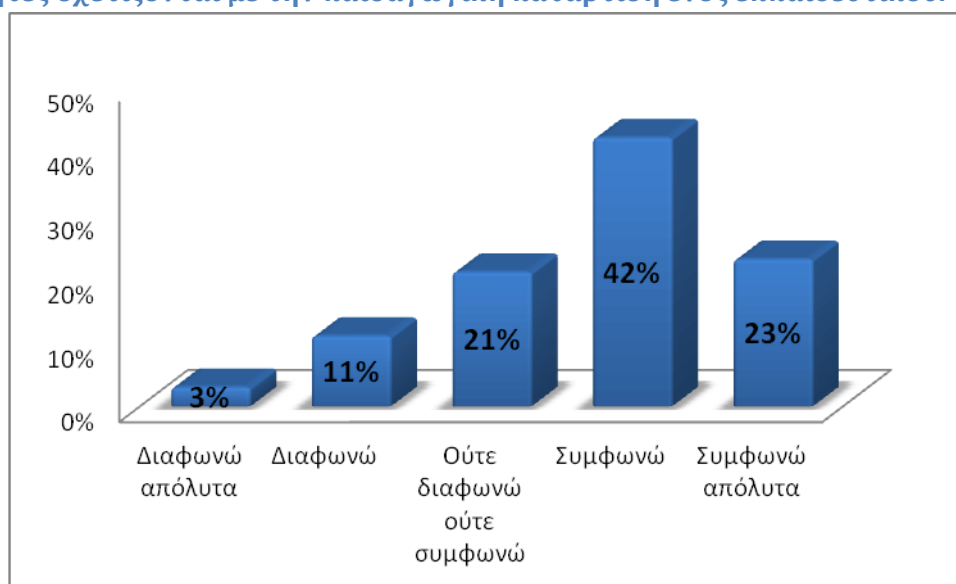


Η πρόταση «*Η δημιουργικότητα και η ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές σχετίζονται με την παιδαγωγική κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού*» βρίσκει το 42% των εκπαιδευτικών (N=63) να συμφωνεί και το 23% (N=34) να είναι απόλυτα σύμφωνο. Το 21% (N=31) φαίνεται πως είναι ουδέτερο, ενώ το 11% (N=17) διαφωνεί και το 3% (N=4) διαφωνεί απόλυτα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: "Η δημιουργικότητα και η ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές σχετίζονται με την παιδαγωγική κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού."

"Η δημιουργικότητα και η ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές σχετίζονται με την παιδαγωγική κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού."		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	4	3%
Διαφωνώ	17	11%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	31	21%
Συμφωνώ	63	42%
Συμφωνώ απόλυτα	34	23%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 15: "Η δημιουργικότητα και η ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές σχετίζονται με την παιδαγωγική κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού."



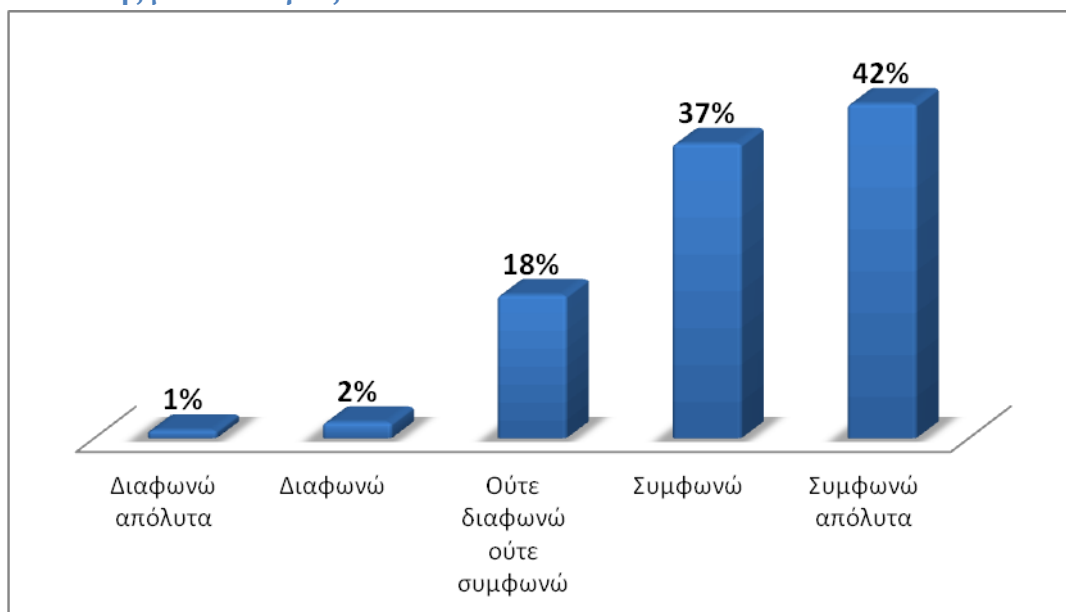
Η πρόταση «Για να θεωρηθεί η κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού επαρκής απαιτείται καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου, παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας» βρίσκει απόλυτα σύμφωνο και σύμφωνο το 42% (N=62) και το 37% (N=56) αντίστοιχα, ενώ το ποσοστό της τάξης του 18% (N=27) ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 3% (N=4) φαίνεται πως διαφωνεί με την παραδοχή αυτή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: "Για να θεωρηθεί η κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού επαρκής απαιτείται καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου, παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας"

"Για να θεωρηθεί η κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού επαρκής απαιτείται καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου, παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	1%
Διαφωνώ	3	2%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	27	18%
Συμφωνώ	56	37%
Συμφωνώ απόλυτα	62	42%

ΣΥΝΟΛΟ	149	100%
--------	-----	------

ΓΡΑΦΗΜΑ 16: "Για να θεωρηθεί η κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού επαρκής απαιτείται καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου, παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας"



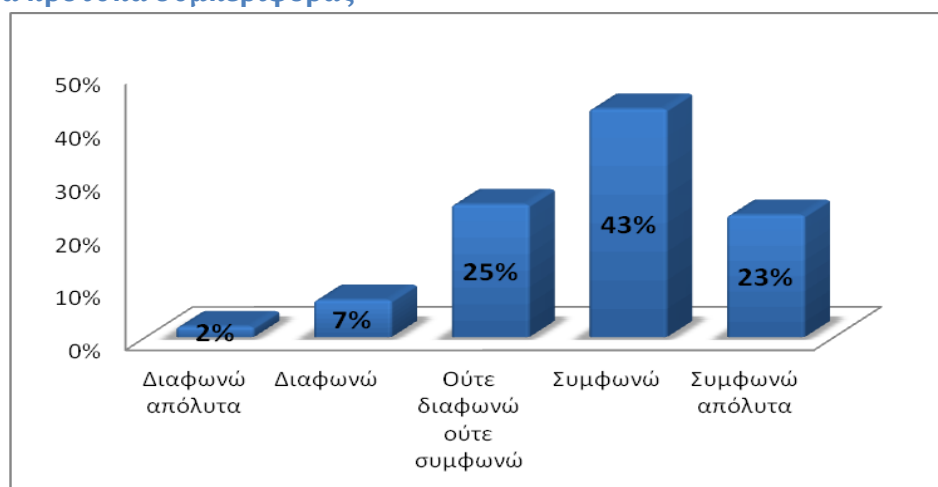
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα που παρακάτω πίνακα. Η παραδοχή «Ένας παιδαγωγικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβιβάσει με μεγαλύτερη επιτυχία στους μαθητές του αξίες, κανόνες και σωστά πρότυπα συμπεριφοράς» βρίσκει σύμφωνο και απόλυτα σύμφωνο το 43% (N=64) και 23% (N=34) αντίστοιχα, ενώ το 25% (N=37) των εκπαιδευτικών δε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Το 7% (N=11) διαφωνεί και το 2% (N=3) διαφωνεί απόλυτα με τη συγκεκριμένη πρόταση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17: "Ένας παιδαγωγικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβιβάσει με μεγαλύτερη επιτυχία στους μαθητές του αξίες, κανόνες και σωστά πρότυπα συμπεριφοράς"

"Ένας παιδαγωγικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβιβάσει με μεγαλύτερη επιτυχία στους μαθητές του αξίες, κανόνες και σωστά πρότυπα συμπεριφοράς"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	3	2%
Διαφωνώ	11	7%

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	37	25%
Συμφωνώ	64	43%
Συμφωνώ απόλυτα	34	23%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 17: "Ένας παιδαγωγικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβιβάσει με μεγαλύτερη επιτυχία στους μαθητές του αξίες, κανόνες και σωστά πρότυπα συμπεριφοράς"



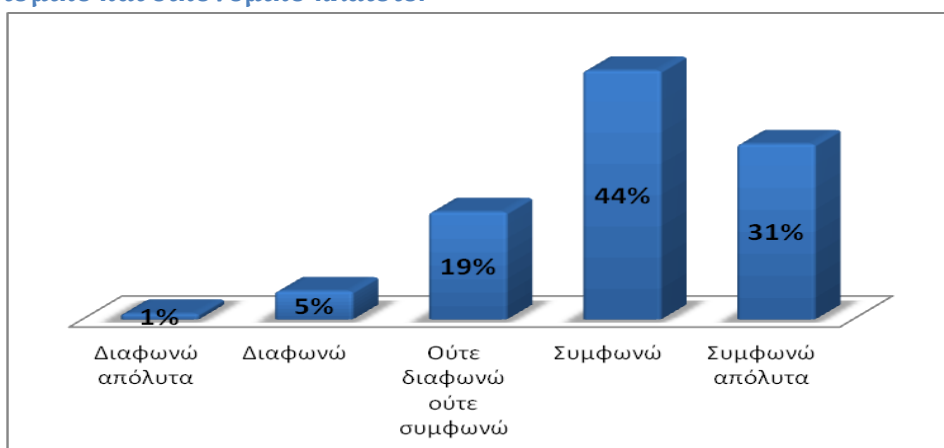
Με την πρόταση «*Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ικανή να επηρεάσει τη δυναμική της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο*» συμφωνεί το 44% (N=66) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ το 31% (N=46) είναι απόλυτα σύμφωνο. Το 19% (N=28) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 5% (N=8) δηλώνει τη διαφωνία του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: "Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ικανή να επηρεάσει τη δυναμική της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο."

<i>"Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ικανή να επηρεάσει τη δυναμική της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο."</i>		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	1%
Διαφωνώ	8	5%

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	28	19%
Συμφωνώ	66	44%
Συμφωνώ απόλυτα	46	31%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 18: "Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ικανή να επηρεάσει τη δυναμική της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο."



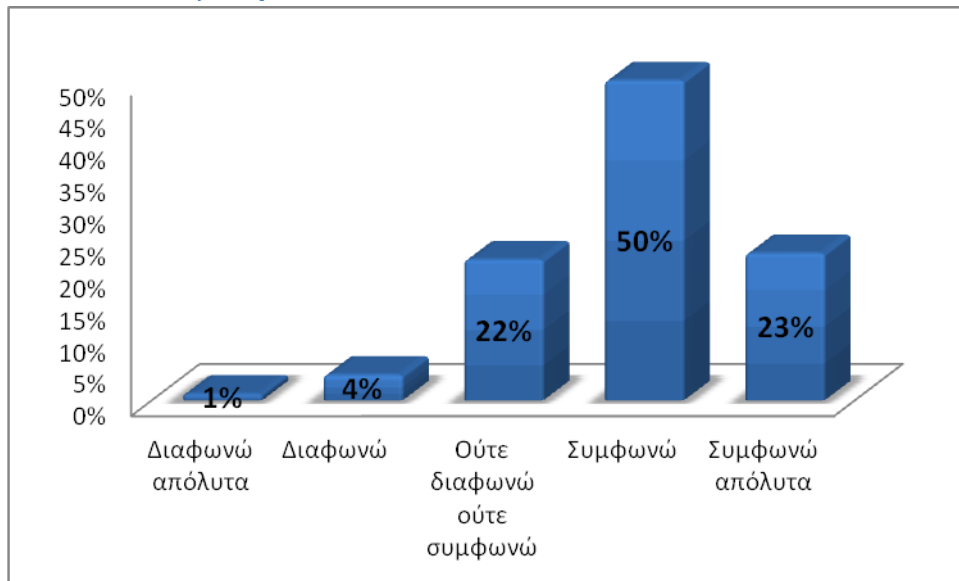
Σύμφωνα με την παραδοχή ότι «Οι μηχανισμοί αγωγής και κοινωνικοποίησης είναι ικανοί να επηρεάσουν την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών» είναι το 50% (N=75), ενώ το 23% (N=34) είναι απολύτως σύμφωνο. Το 22% (N=33) διατηρεί ουδέτερη στάση, ενώ το 4% (N=5) διαφωνεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19: "Οι μηχανισμοί αγωγής και κοινωνικοποίησης είναι ικανοί να επηρεάσουν την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών"

"Οι μηχανισμοί αγωγής και κοινωνικοποίησης είναι ικανοί να επηρεάσουν την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	2	1%
Διαφωνώ	5	4%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	22%

Συμφωνώ	75	50%
Συμφωνώ απόλυτα	34	23%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 19: "Οι μηχανισμοί αγωγής και κοινωνικοποίησης είναι ικανοί να επηρεάσουν την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών"



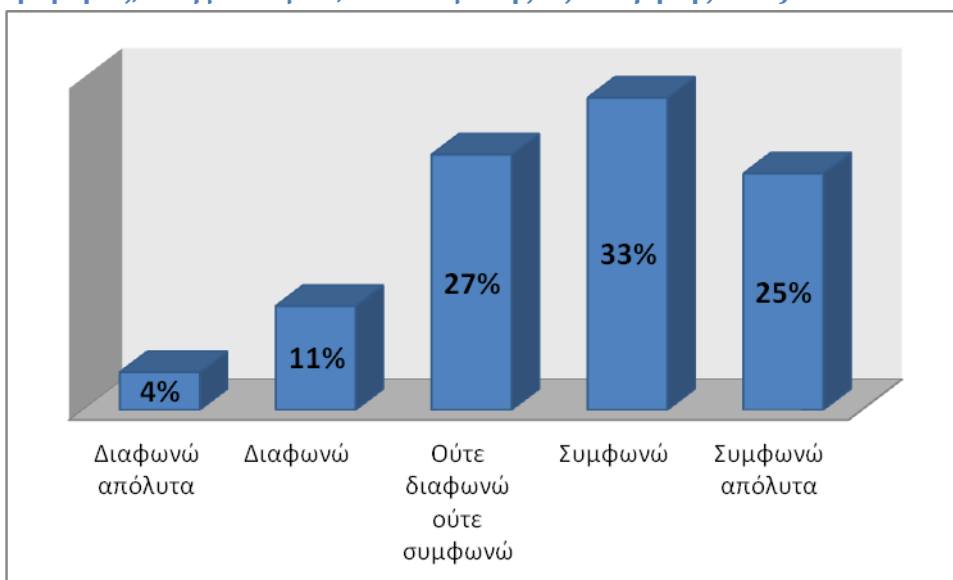
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα παρακάτω ευρήματα. Η παραδοχή «*Η ύπαρξη ανεκπαιδευτων εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να δημιουργήσει διάφορες προβληματικές καταστάσεις (ζητήματα πειθαρχίας, συμπεριφοράς, στιγματισμού, λανθασμένης αξιολόγησης κλπ.)*» βρίσκει σύμφωνο και απόλυτα σύμφωνο το 33% (N=49) και 25% (N=37) αντίστοιχα και το 27% (N=41) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Το 11% (N=16) διαφωνεί και το 4% (N=6) διαφωνεί απόλυτα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: "Η ύπαρξη ανεκπαιδευτων εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να δημιουργήσει διάφορες προβληματικές καταστάσεις (ζητήματα πειθαρχίας, συμπεριφοράς, στιγματισμού, λανθασμένης αξιολόγησης κλπ.)"

"Η ύπαρξη ανεκπαιδευτων εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να δημιουργήσει διάφορες προβληματικές καταστάσεις (ζητήματα πειθαρχίας, συμπεριφοράς, στιγματισμού, λανθασμένης αξιολόγησης κλπ.)"

	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	6	4%
Διαφωνώ	16	11%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	41	27%
Συμφωνώ	49	33%
Συμφωνώ απόλυτα	37	25%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 20: "Η ύπαρξη ανεκπαιδευτων εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να δημιουργήσει διάφορες προβληματικές καταστάσεις (ζητήματα πειθαρχίας, συμπεριφοράς, στιγματισμού, λανθασμένης αξιολόγησης κλπ.)"

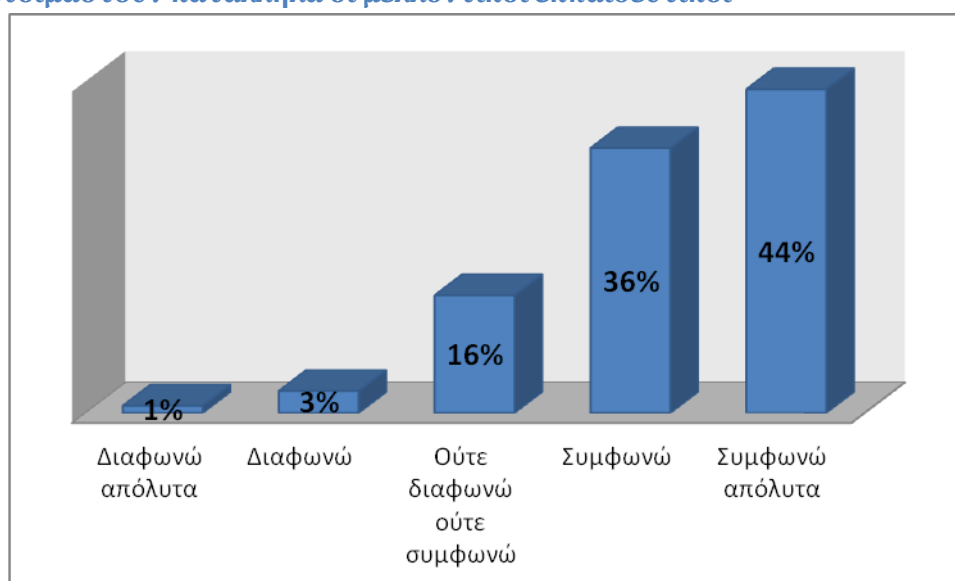


Η παρακάτω παραδοχή που αναφέρεται στην πρακτική άσκηση «*Η Πρακτική Άσκηση σε σχολεία είναι απαραίτητη ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί*» βρίσκει απόλυτα σύμφωνο το 44% (N=65) των εκπαιδευτικών και σύμφωνο το 36% (N=54). Το 16% (N=24) δεν παίρνει θέση, ενώ το 4% (N=6) δηλώνει διαφωνία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: "Η Πρακτική Άσκηση σε σχολεία είναι απαραίτητη ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί"

"Η Πρακτική Άσκηση σε σχολεία είναι απαραίτητη ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	1%
Διαφωνώ	5	3%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	24	16%
Συμφωνώ	54	36%
Συμφωνώ απόλυτα	65	44%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 21: "Η Πρακτική Άσκηση σε σχολεία είναι απαραίτητη ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί"

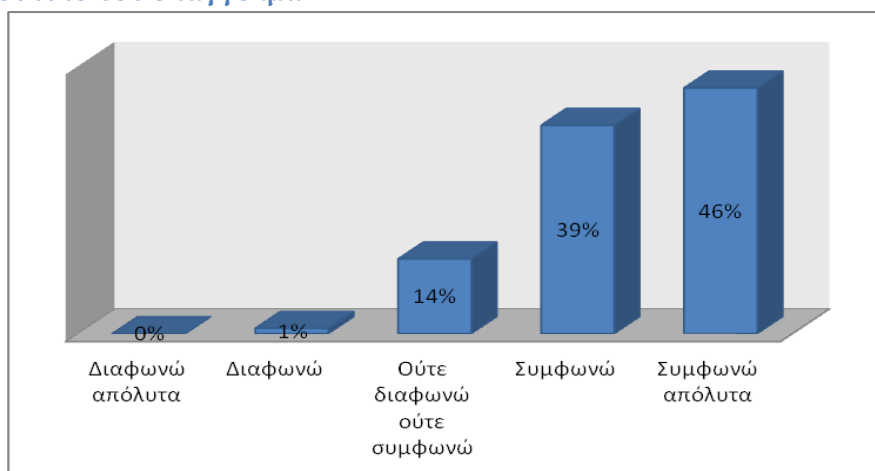


Η πρόταση «Η Πρακτική Άσκηση εξοικειώνει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό με το μελλοντικό του επάγγελμα» βρίσκει απόλυτα σύμφωνο και σύμφωνο το 46% (N=69) και 39% (N=58) των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, ενώ το 14% (N=21) δεν παίρνει κάποια θέση. Το 1% δηλώνει διαφωνία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22: "Η Πρακτική Άσκηση εξοικειώνει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό με το μελλοντικό του επάγγελμα"

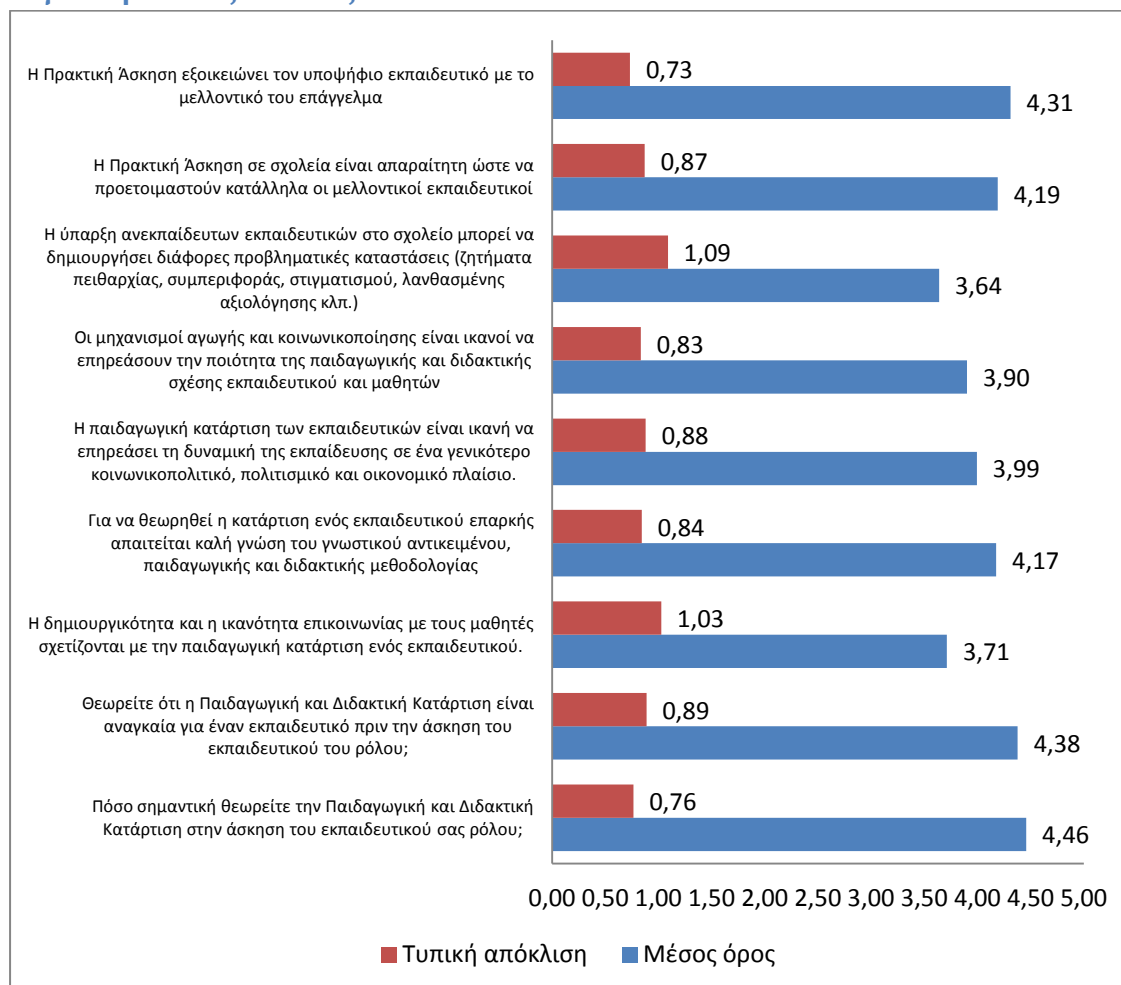
"Η Πρακτική Άσκηση εξοικειώνει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό με το μελλοντικό του επάγγελμα"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
Διαφωνώ	1	1%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	21	14%
Συμφωνώ	58	39%
Συμφωνώ απόλυτα	69	46%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 22: "Η Πρακτική Άσκηση εξοικειώνει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό με το μελλοντικό του επάγγελμα"



Παρακάτω παρουσιάζονται συνολικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων που αφορούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Παρατηρείται ότι η τυπική απόκλιση λαμβάνει τιμές μεταξύ του 0,73 και 1,09, βρίσκεται δηλαδή κοντά στη μονάδα και ο μέσος όρος κινείται σε τιμές κοντά στο 4, δηλαδή μεταξύ των τιμών 3,64 και 4,46. Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, τείνουν να απαντούν θετικά στις ερωτήσεις με τους περισσότερους να δηλώνουν τη συμφωνία τους ή τη θετική τους στάση στις ερωτήσεις που τίθενται.

Συγκεντρωτικός πίνακας 1^{ου} Ε.Ε.



4.4. Αίσθηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και πιθανές ελλείψεις/κενά

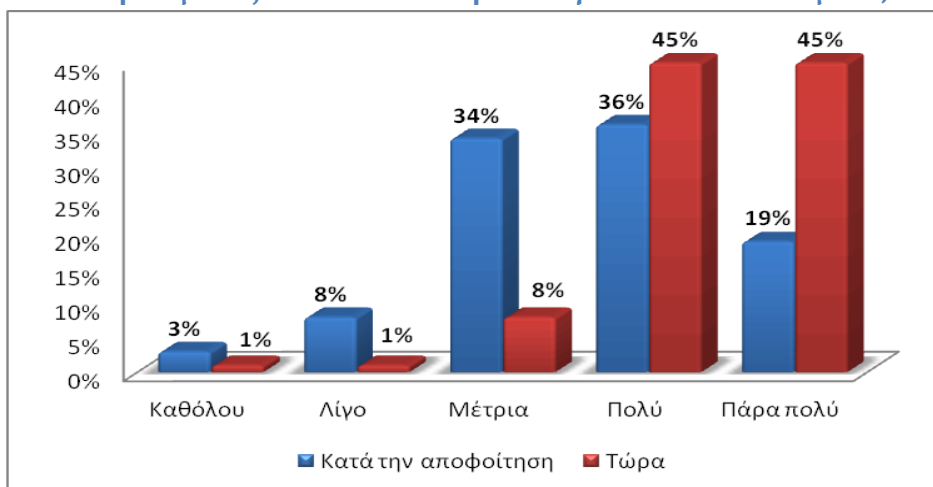
Στο υποκεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Πόσο καταρτισμένοι παιδαγωγικά και διδακτικά θεωρούν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί & ποιες ενδεχόμενες ελλείψεις/κενά εντοπίζουν κατά την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου;»

Στις ερωτήσεις «Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στο γνωστικό αντικείμενο;» παρατηρείται μια βελτίωση της αίσθησης των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτιση που νιώθουν ότι έχουν σήμερα στο γνωστικό αντικείμενο σε σύγκριση με την αίσθηση που είχαν όταν αποφοίτησαν. Πιο αναλυτικά, στην ερώτηση «Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε;» το 36% (N=54) δηλώνει πολύ, το 34% (N=51) μέτρια και το 19% (N=28) πάρα πολύ. Το 8% (N=11) δηλώνει λίγο και το 3% (N=5) καθόλου. Στην ερώτηση «Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα;» το 45% (N=67) δηλώνει πολύ και πάρα πολύ, το 8% (N=11) μέτρια και το 1% (N=2) λίγο και καθόλου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στο γνωστικό αντικείμενο;

Αίσθηση κατάρτισης στο γνωστικό αντικείμενο				
	Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε;		Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα;	
	N	%	N	%
Καθόλου	5	3%	2	1%
Λίγο	11	8%	2	1%
Μέτρια	51	34%	11	8%
Πολύ	54	36%	67	45%
Πάρα πολύ	28	19%	67	45%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 23: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στο γνωστικό αντικείμενο;



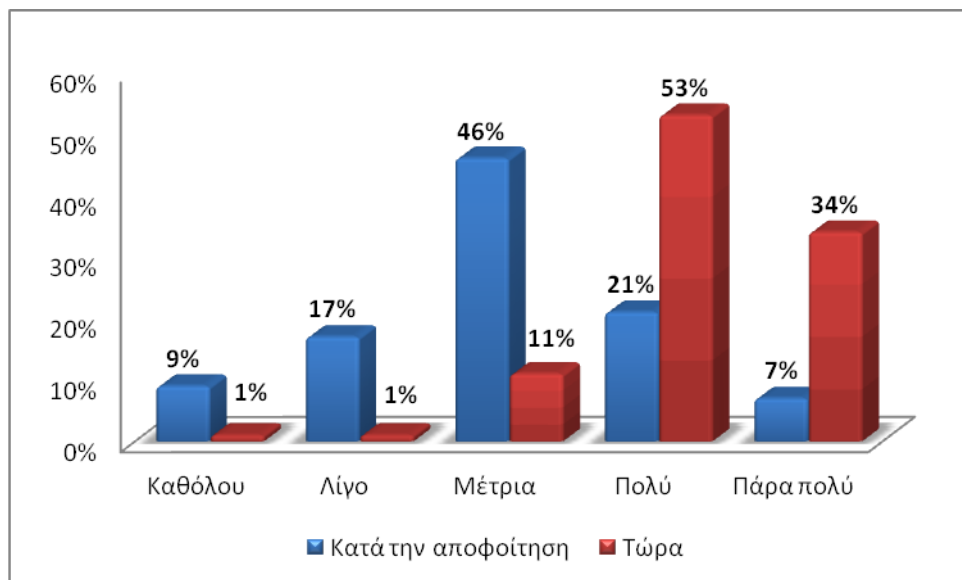
Στις ερωτήσεις «Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στην ικανότητα πραγματοποίησης διδασκαλίας (μορφές, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας κλπ);» παρατηρείται μια βελτίωση της αίσθησης των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτιση που νιώθουν ότι έχουν σήμερα στην ικανότητα πραγματοποίησης διδασκαλίας σε σύγκριση με την αίσθηση που είχαν όταν αποφοίτησαν. Πιο αναλυτικά, στην ερώτηση «Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε;» το 46% (N=69) δηλώνει μέτρια, το 21% (N=31) πολύ και το 17% (N=25) λίγο. Το 9% (N=13) δηλώνει καθόλου και το 7% (N=11) πάρα πολύ. Στην ερώτηση «Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα;» το 53% (N=79) δηλώνει πολύ, το 34% (N=50) πάρα πολύ, το 11% (N=17) μέτρια και το 1% λίγο και καθόλου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στην ικανότητα πραγματοποίησης διδασκαλίας (μορφές, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας κλπ);

Αίσθηση κατάρτισης στην ικανότητα πραγματοποίησης διδασκαλίας		
	Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν	Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα;

	αποφοιτήσατε ;			
	N	%	N	%
Καθόλου	13	9%	2	1%
Λίγο	25	17%	1	1%
Μέτρια	69	46%	17	11%
Πολύ	31	21%	79	53%
Πάρα πολύ	11	7%	50	34%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 24: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στην ικανότητα πραγματοποίησης διδασκαλίας (μορφές, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας κλπ);



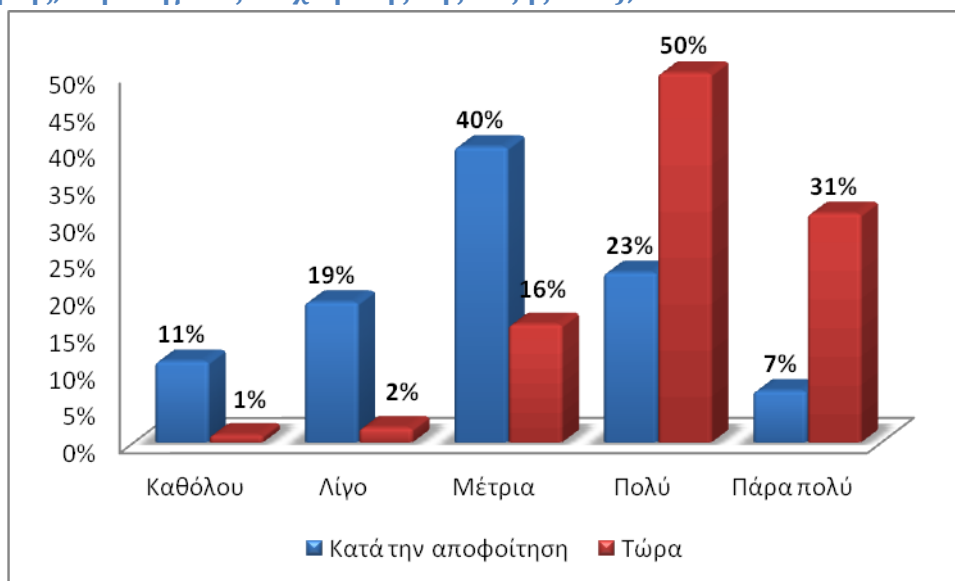
Στις ερωτήσεις «Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα; στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις (γενικότερη γνώση των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες

μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης κλπ.);» παρατηρείται μια βελτίωση της αίσθησης των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτιση που νιώθουν ότι έχουν σήμερα στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις σε σύγκριση με την αίσθηση που είχαν όταν αποφοίτησαν. Πιο αναλυτικά, στην ερώτηση «Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε;» το 40% (N=59) δηλώνει μέτρια, το 23% (N=34) πολύ και το 19% (N=28) λίγο. Το 11% (N=17) δηλώνει καθόλου και το 7% (N=11) πάρα πολύ. Στην ερώτηση «Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα;» το 50% (N=74) δηλώνει πολύ, το 31% (N=46) πάρα πολύ, το 16% (N=24) μέτρια, το 2% (N=3) λίγο και το 1% (N=2) καθόλου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 25: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις (γενικότερη γνώση των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης κλπ.);

Αίσθηση κατάρτισης στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις				
	Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε ;		Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα;	
	N	%	N	%
Καθόλου	17	11%	2	1%
Λίγο	28	19%	3	2%
Μέτρια	59	40%	24	16%
Πολύ	34	23%	74	50%
Πάρα πολύ	11	7%	46	31%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 25: Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθανόσασταν όταν αποφοιτήσατε και πόσο καταρτισμένος αισθάνεστε τώρα στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις (γενικότερη γνώση των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης κλπ.);

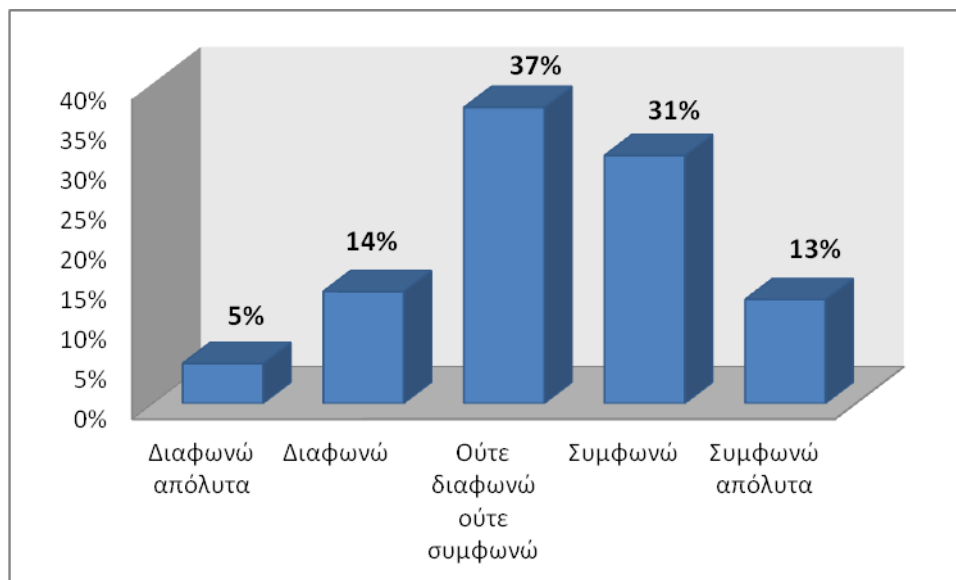


Στην πρόταση «*Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας είναι ανεπαρκής*» το 37% (N=55) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 31% (N=46) είναι σύμφωνο και το 13% (N=20) απόλυτα σύμφωνο. Το 14% (N=20) διαφωνεί με την παραδοχή και το 5% (N=8) διαφωνεί απόλυτα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 26: "Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας είναι ανεπαρκής"

"Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας είναι ανεπαρκής"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	8	5%
Διαφωνώ	20	14%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	55	37%
Συμφωνώ	46	31%
Συμφωνώ απόλυτα	20	13%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 26: "Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας είναι ανεπαρκής"

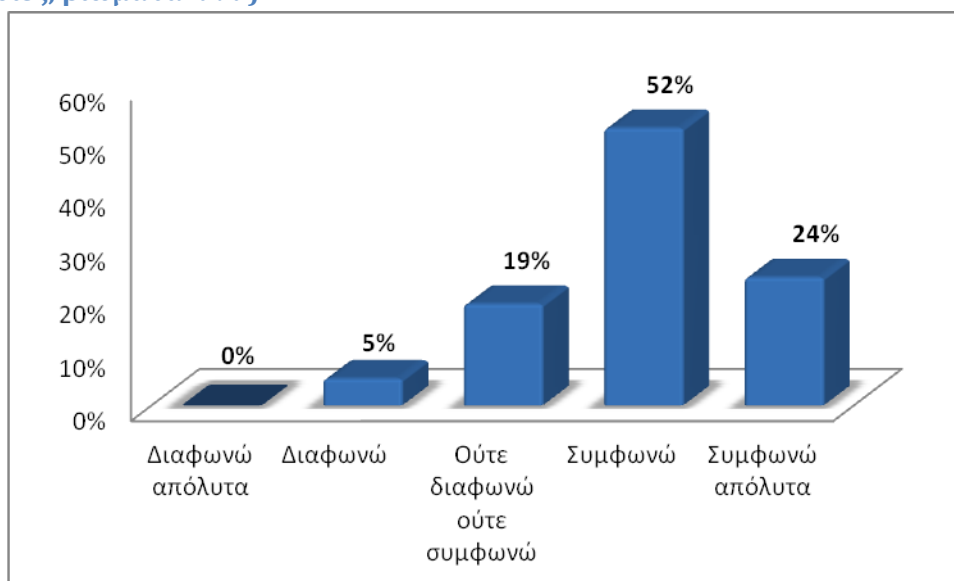


Με την πρόταση «Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης με εμπειρικό τρόπο (εμπειρίες, βιώματα κλπ.)» συμφωνεί το 52% (N=77) του συνόλου των συμμετεχόντων και το 24% (N=35) συμφωνεί απόλυτα. Το 19% (N=29) δεν συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 5% (N=8) διαφωνεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27: "Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης με εμπειρικό τρόπο (εμπειρίες, βιώματα κλπ.)"

"Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης με εμπειρικό τρόπο (εμπειρίες, βιώματα κλπ.)"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
Διαφωνώ	8	5%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	29	19%
Συμφωνώ	77	52%
Συμφωνώ απόλυτα	35	24%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 27: "Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης με εμπειρικό τρόπο (εμπειρίες, βιώματα κλπ.)"

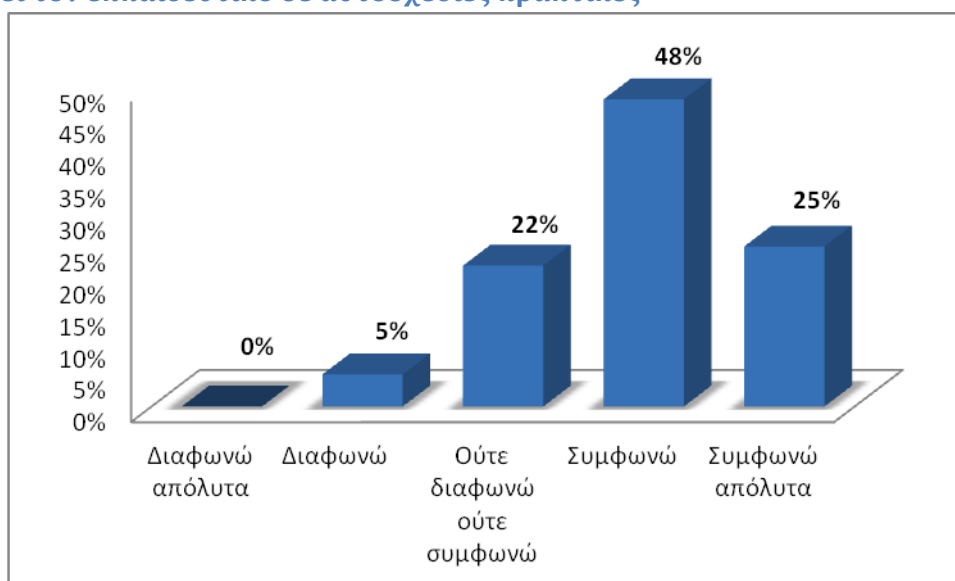


Η πρόταση «*Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αυτοσχέδιες πρακτικές*» βρίσκει σύμφωνο το 48% (N=71) των εκπαιδευτικών, ενώ το 25% (N=38) είναι απόλυτα σύμφωνο. Το 22% (N=33) είναι ουδέτερο και το 5% (N=7) διαφωνεί με την πρόταση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 28: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αυτοσχέδιες πρακτικές"

"Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αυτοσχέδιες πρακτικές"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
Διαφωνώ	7	5%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	22%
Συμφωνώ	71	48%
Συμφωνώ απόλυτα	38	25%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 28: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αυτοσχέδιες πρακτικές"



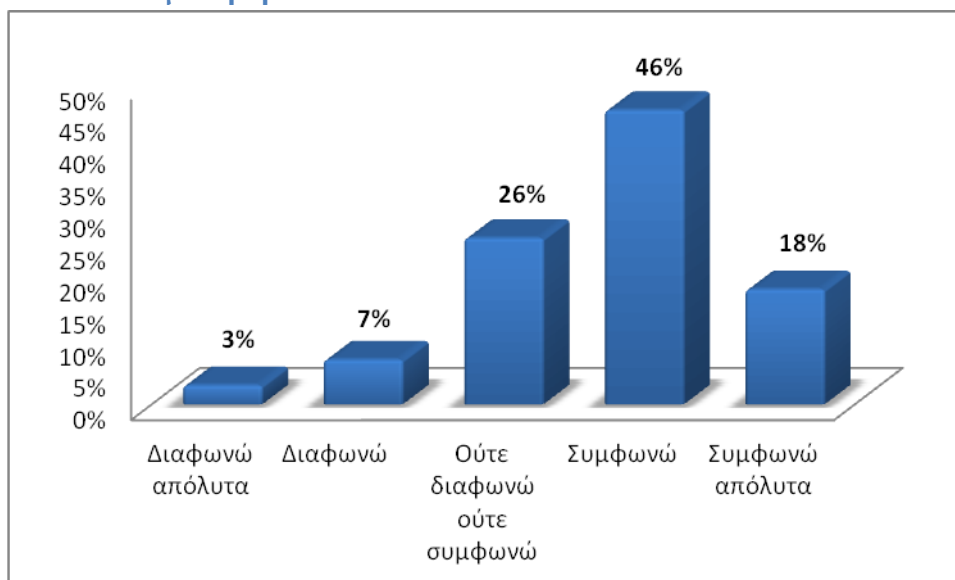
Η παραδοχή «Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης επηρεάζει την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή» βρίσκει σύμφωνο το 46% (N=68) των εκπαιδευτικών και απόλυτα σύμφωνο το 18% (N=26), ενώ το ποσοστό της τάξης του 26% (N=39) δηλώνει ουδέτερη στάση. Ακόμα, το 7% (N=11) διαφωνεί με την πρόταση και το 3% (N=5) διαφωνεί απόλυτα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 29: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης επηρεάζει την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή"

"Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης επηρεάζει την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	5	3%
Διαφωνώ	11	7%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	39	26%
Συμφωνώ	68	46%

Συμφωνώ απόλυτα	26	18%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 29: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης επηρεάζει την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή"



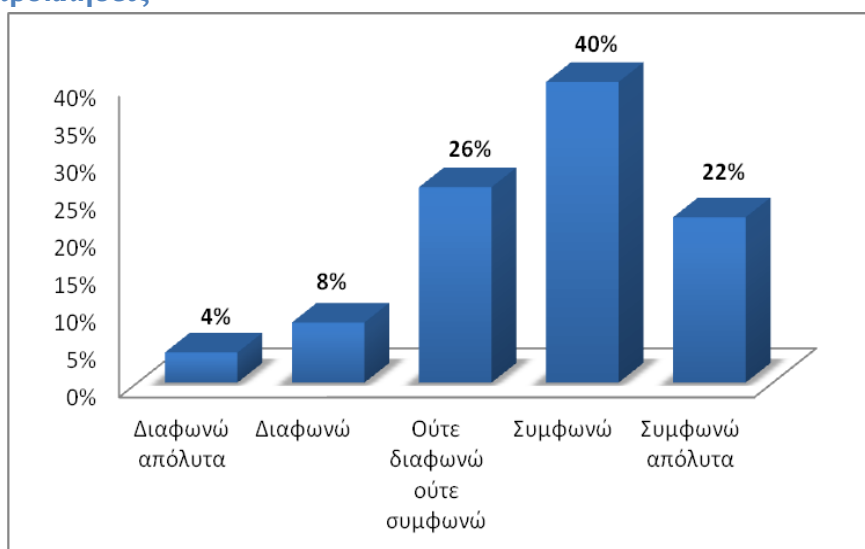
Η παραδοχή «Η έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις» βρίσκει σύμφωνο το 40% (N=60) των εκπαιδευτικών και απόλυτα σύμφωνο το 22% (N=32), ενώ το ποσοστό της τάξης του 26% (N=39) δηλώνει ουδέτερη στάση. Ακόμα, το 8% (N=12) διαφωνεί με την πρόταση και το 4% (N=6) διαφωνεί απόλυτα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 30: "Η έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις"

"Η έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις"		
	N	%

Διαφωνώ απόλυτα	6	4%
Διαφωνώ	12	8%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	39	26%
Συμφωνώ	60	40%
Συμφωνώ απόλυτα	32	22%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 30: "Η έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις"

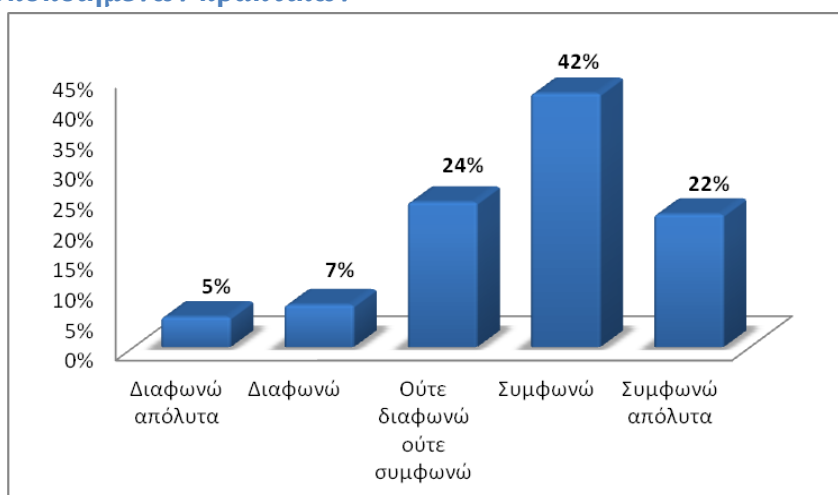


Η πρόταση «*Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης δημιουργεί στον εκπαιδευτικό αίσθημα ανασφάλειας οδηγώντας τον στην εφαρμογή τυποποιημένων πρακτικών*» βρίσκει σύμφωνο το 42% (N=62) των εκπαιδευτικών και απόλυτα σύμφωνο το 22% (N=33), ενώ το ποσοστό της τάξης του 24% (N=36) δηλώνει ουδέτερη στάση. Ακόμα, το 7% (N=11) διαφωνεί με την πρόταση και το 5% (N=7) διαφωνεί απόλυτα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 31: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης δημιουργεί στον εκπαιδευτικό αίσθημα ανασφάλειας οδηγώντας τον στην εφαρμογή τυποποιημένων πρακτικών"

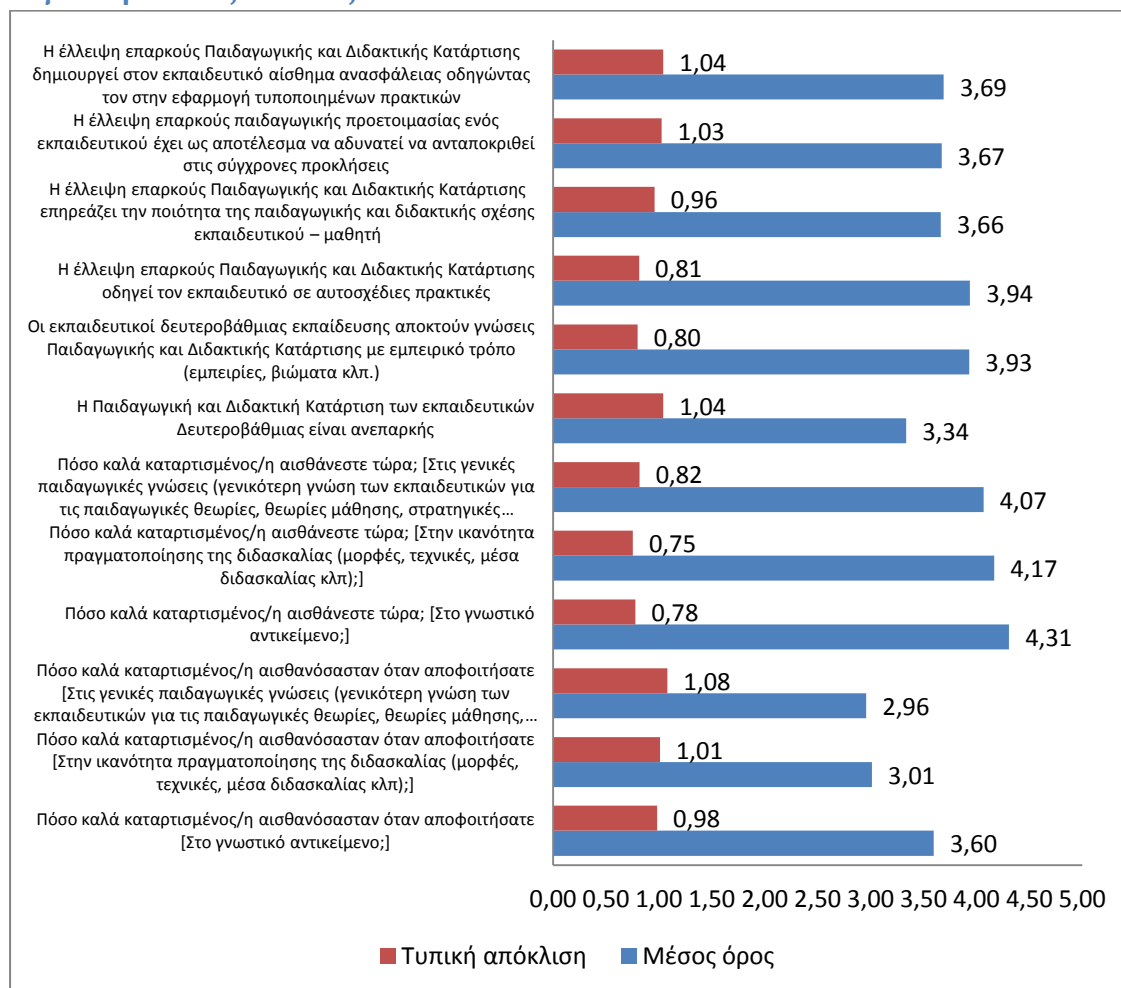
"Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης δημιουργεί στον εκπαιδευτικό αίσθημα ανασφάλειας οδηγώντας τον στην εφαρμογή τυποποιημένων πρακτικών"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	7	5%
Διαφωνώ	11	7%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	36	24%
Συμφωνώ	62	42%
Συμφωνώ απόλυτα	33	22%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 31: "Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης δημιουργεί στον εκπαιδευτικό αίσθημα ανασφάλειας οδηγώντας τον στην εφαρμογή τυποποιημένων πρακτικών"



Παρακάτω παρουσιάζονται συνολικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Παρατηρείται ότι η τυπική απόκλιση λαμβάνει τιμές μεταξύ του 0,75 και 1,08, βρίσκεται δηλαδή κοντά στη μονάδα και ο μέσος όρος κινείται σε τιμές κοντά στο 4, δηλαδή μεταξύ των τιμών 2,96 και 4,31. Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, τείνουν να απαντούν είτε ουδέτερα είτε θετικά στις ερωτήσεις με τους περισσότερους να δηλώνουν την ουδετερότητά τους ή τη συμφωνία τους στις ερωτήσεις που τίθενται.

Συγκεντρωτικός πίνακας 2^{ου} Ε.Ε.



4.5. Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και αποτελεσματικότητα

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους σε σχέση με τον σύγχρονο παιδαγωγικό τους ρόλο;»

Στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους;» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Όσον αφορά την **κατοχή του αντικειμένου διδασκαλίας** το 48% (N=72) θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ σημαντική και το 46% (N=68) τη θεωρεί πολύ σημαντική. Το 48% (N=71) θεωρεί την **παιδαγωγική κατάρτιση** πολύ σημαντική και το 36% (N=54) πάρα πολύ σημαντική, ενώ η

διδασκαλική κατάρτιση είναι για το 44% (N=66) των συμμετεχόντων πολύ σημαντική και για το 37% (N=55) πάρα πολύ σημαντική.

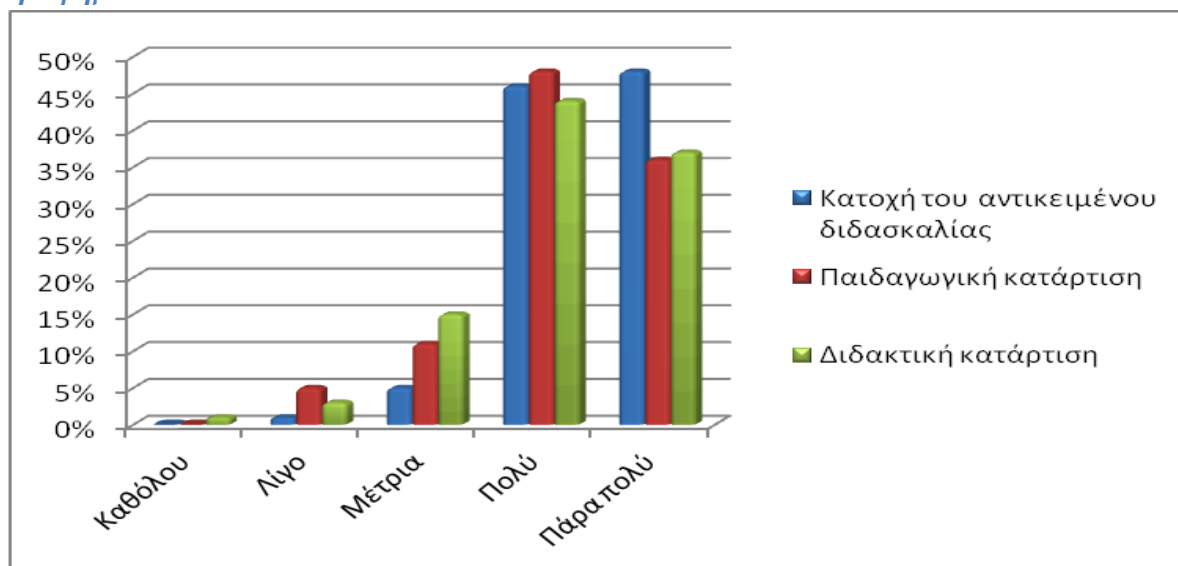
Το 46% (N=68) των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η επαγγελματική εμπειρία είναι πολύ σημαντική στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 42% (N=63) τη θεωρεί πάρα πολύ σημαντική. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι πάρα πολύ σημαντική για το 60% (N=90) των συμμετεχόντων και πολύ σημαντική για το 32% (N=48). Τέλος, όσον αφορά την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης το 45% (N=67) των εκπαιδευτικών τη θεωρεί πολύ σημαντική, το 25% (N= 37) πάρα πολύ σημαντική και το 23% (N=34) δηλώνει «Μέτρια».

ΠΙΝΑΚΑΣ 32: Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού εξαρτάται τόσο από στοιχεία της προσωπικότητάς του όσο και από τις σπουδές και την εμπειρία του. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους;

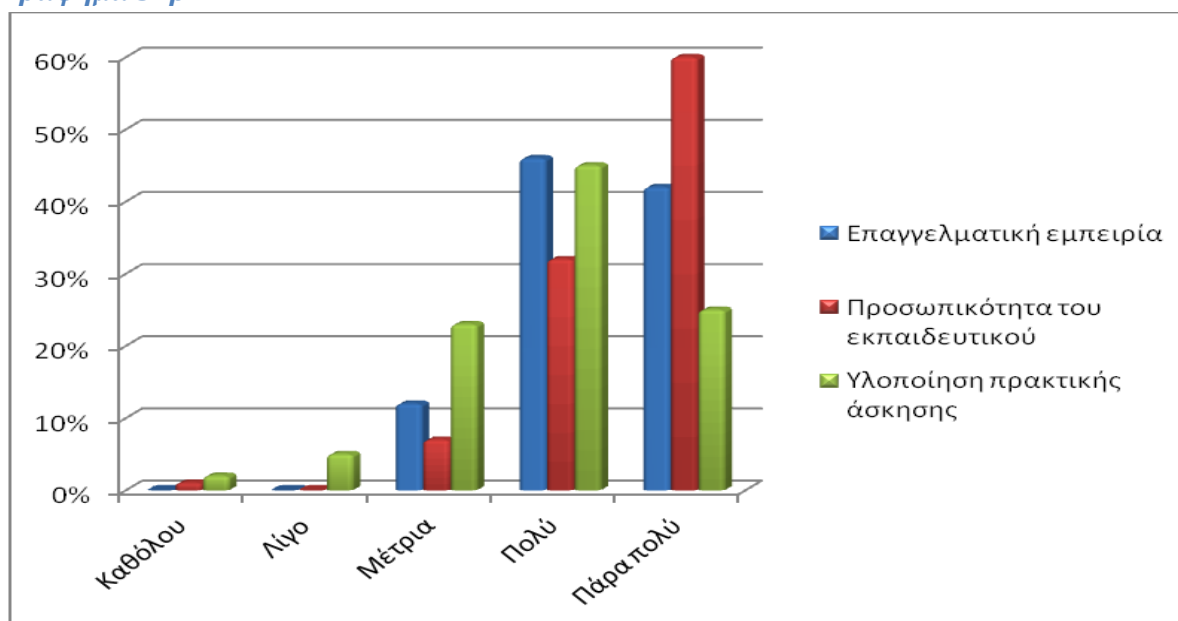
“Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους;”												
	Κατοχή του αντικειμένου διδασκαλίας		Παιδαγωγική κατάρτιση		Διδακτική κατάρτιση		Επαγγελματική εμπειρία		Προσωπικότητα του εκπαιδευτικού		Υλοποίηση πρακτικής άσκησης	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	1	1%	3	2%
Λίγο	1	1%	7	5%	4	3%	0	0%	0	0%	8	5%
Μέτρια	8	5%	17	11%	23	15%	18	12%	10	7%	34	23%
Πολύ	68	46%	71	48%	66	44%	68	46%	48	32%	67	45%
Πάρα πολύ	72	48%	54	36%	55	37%	63	42%	90	60%	37	25%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%	149	100%	149	100%	149	100%	149	100%	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 32: Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού εξαρτάται τόσο από στοιχεία της προσωπικότητάς του όσο και από τις σπουδές και την εμπειρία του. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους;

Γράφημα 32α



Γράφημα 32β

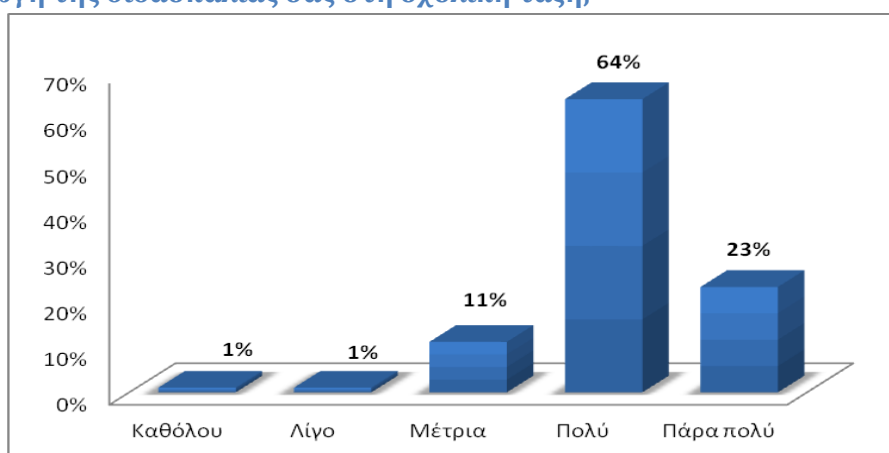


Στην ερώτηση «Πόσο αποτελεσματικός/ή αισθάνεστε ότι είστε κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σας στη σχολική τάξη;» το 64% (N=96) των συμμετεχόντων δηλώνει «Πολύ», το 23% (N=34) δηλώνει «Πάρα πολύ» και το 11% (N=16) δηλώνει «Μέτρια».

ΠΙΝΑΚΑΣ 33: "Πόσο αποτελεσματικός/ή αισθάνεστε ότι είστε κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σας στη σχολική τάξη;"

"Πόσο αποτελεσματικός/ή αισθάνεστε ότι είστε κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σας στη σχολική τάξη;"		
	N	%
Καθόλου	1	1%
Λίγο	2	1%
Μέτρια	16	11%
Πολύ	96	64%
Πάρα πολύ	34	23%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 33: "Πόσο αποτελεσματικός/ή αισθάνεστε ότι είστε κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σας στη σχολική τάξη;"

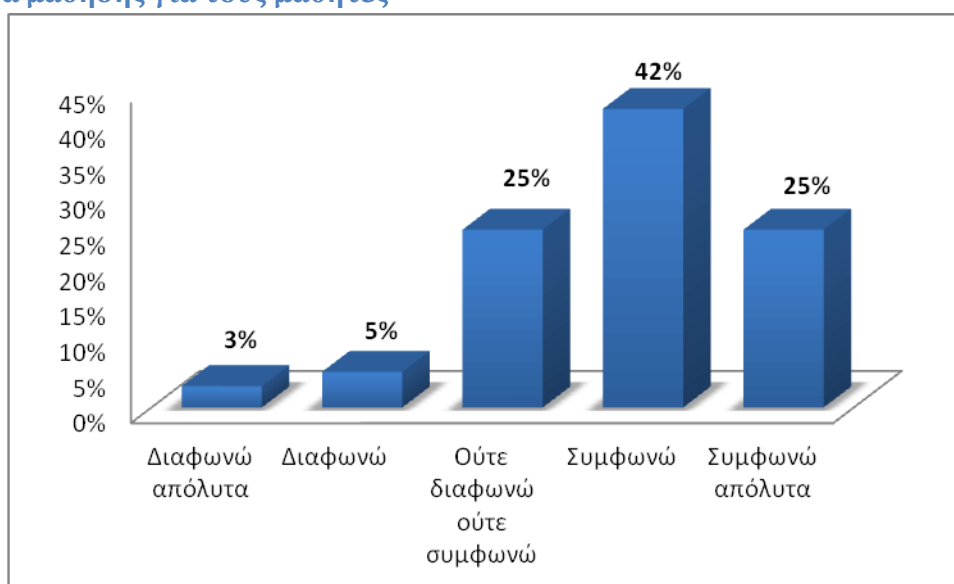


Με την πρόταση «*Η Παιδαγωγική Κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού αυξάνει τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές*» φαίνεται ότι συμφωνεί το 42% (N=62) των εκπαιδευτικών. Σε απόλυτη συμφωνία με την πρόταση βρίσκεται το 25% (N=38) των συμμετεχόντων, ενώ ουδέτερο είναι ένα ποσοστό της τάξης του 25% (N=37). Το 5% διαφωνεί και το 3% διαφωνεί απόλυτα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 34: "Η Παιδαγωγική Κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού αυξάνει τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές"

"Η Παιδαγωγική Κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού αυξάνει τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	4	3%
Διαφωνώ	8	5%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	37	25%
Συμφωνώ	62	42%
Συμφωνώ απόλυτα	38	25%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 34: "Η Παιδαγωγική Κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού αυξάνει τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές"

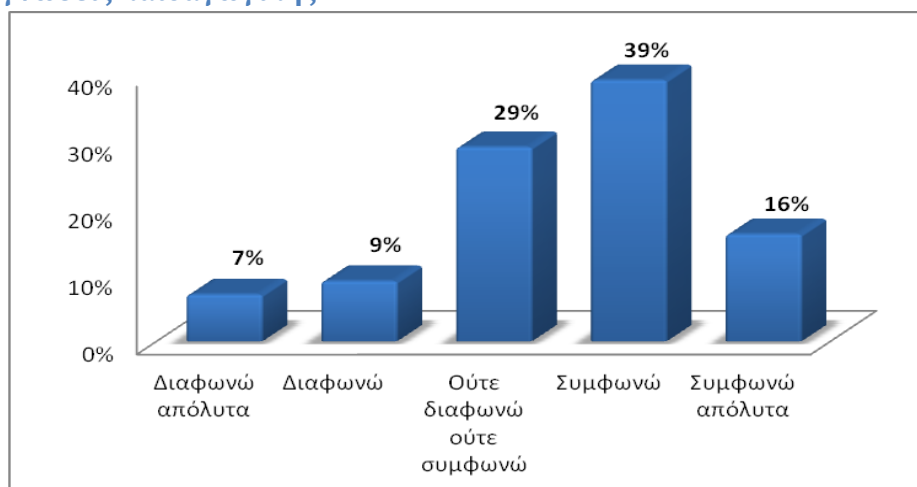


Στην πρόταση «Οι μαθητές προτιμούν να διδαχτούν από εκπαιδευτικούς που έχουν γνώσεις παιδαγωγικής» το 39% (N=58) δηλώνει ότι συμφωνεί, το 29% (N=43) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 16% (N=24) συμφωνεί απόλυτα. Το 9% (N=14) των συμμετεχόντων διαφωνεί με την πρόταση, ενώ το 7% (N=10) διαφωνεί απόλυτα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 35: "Οι μαθητές προτιμούν να διδαχτούν από εκπαιδευτικούς που έχουν γνώσεις παιδαγωγικής"

"Οι μαθητές προτιμούν να διδαχτούν από εκπαιδευτικούς που έχουν γνώσεις παιδαγωγικής"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	10	7%
Διαφωνώ	14	9%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	43	29%
Συμφωνώ	58	39%
Συμφωνώ απόλυτα	24	16%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 35: "Οι μαθητές προτιμούν να διδαχτούν από εκπαιδευτικούς που έχουν γνώσεις παιδαγωγικής"

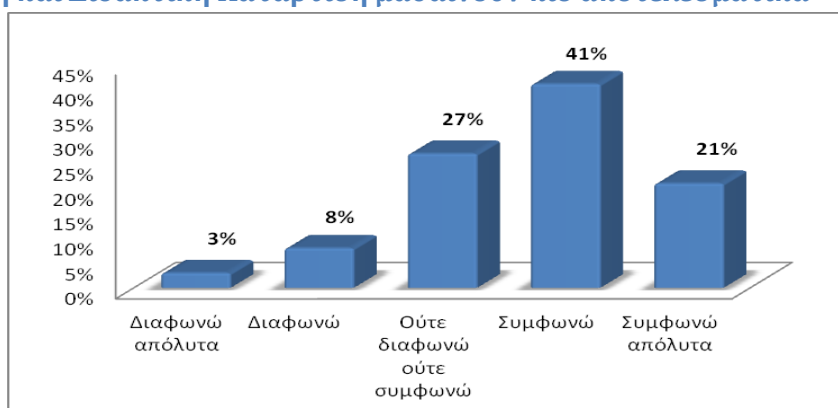


Η παραδοχή «Όταν οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά» βρίσκει σύμφωνο το 41% (N=62) των εκπαιδευτικών, ουδέτερο το 27% (N=40) και απόλυτα σύμφωνο το 21% (N=31). Το 8% (N=12) των συμμετεχόντων διαφωνεί και το 3% (N=4) διαφωνεί απόλυτα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 36: "Όταν οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά"

"Όταν οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	4	3%
Διαφωνώ	12	8%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	40	27%
Συμφωνώ	62	41%
Συμφωνώ απόλυτα	31	21%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 36: "Όταν οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά"



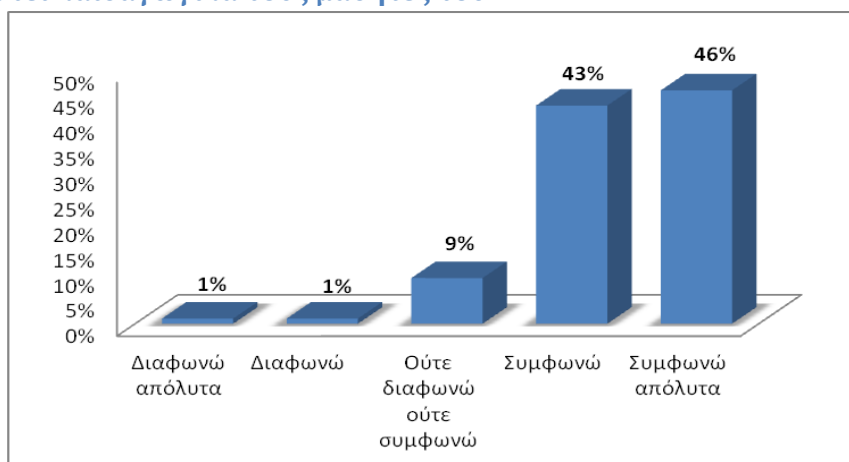
Με την πρόταση «*Είναι σημαντικό ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί παιδαγωγικά τους μαθητές του*» συμφωνεί απόλυτα το 46% (N=69) των εκπαιδευτικών, συμφωνεί το 43% (N=64), ενώ το 9% (N=14) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Τέλος, το 2% (N=2) δηλώνει διαφωνία και πλήρη διαφωνία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 37: "Είναι σημαντικό ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί παιδαγωγικά τους μαθητές του"

"Είναι σημαντικό ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί παιδαγωγικά τους μαθητές του"

	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	1%
Διαφωνώ	1	1%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	14	9%
Συμφωνώ	64	43%
Συμφωνώ απόλυτα	69	46%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 37: "Είναι σημαντικό ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί παιδαγωγικά τους μαθητές του"



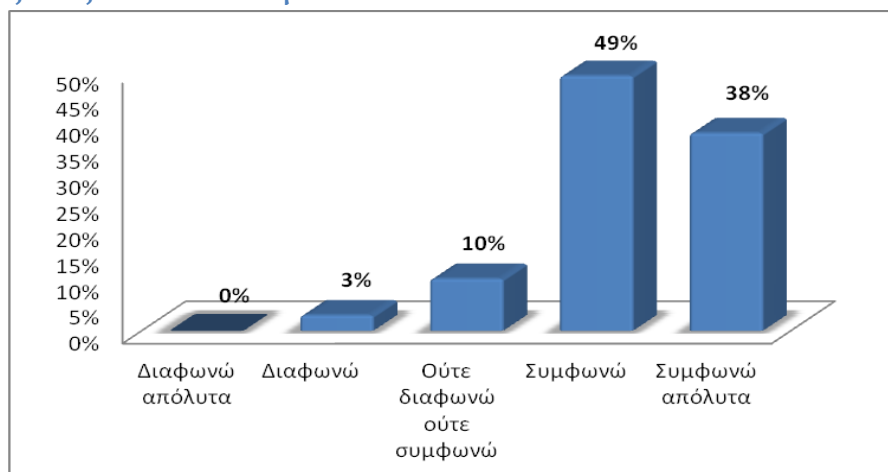
Με την παραδοχή «Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής προσεγγίζουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά» συμφωνεί το 49% (N=73) των συμμετεχόντων, ενώ συμφωνεί απόλυτα το 38% (N=56). Το 10% (N=15) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 3% (N=5) διαφωνεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 38: "Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής προσεγγίζουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά"

"Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής προσεγγίζουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά"		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0%
Διαφωνώ	5	3%

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	15	10%
Συμφωνώ	73	49%
Συμφωνώ απόλυτα	56	38%
ΣΥΝΟΛΟ	149	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 38: "Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής προσεγγίζουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά"



Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπάρχει η ανοιχτή ερώτηση «Σύμφωνα με το Άρθρο 54 του Νόμου 4589/2019 η κατοχή Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας αποτελεί πρόσθετο τυπικό προσόν και όχι κριτήριο εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με το θέμα αυτό;». Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες χαρακτηριστικές απαντήσεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

«Δεν αρκεί μια πιστοποίηση για όλη την καριέρα...το υπουργείο οφείλει ανά διαστήματα να ανανεώνει τη επάρκεια.»

«Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επάρκεια. Ο Νόμος αυτός κακώς δίνει πρόσβαση στους μη έχοντες επάρκεια.»

«Η επάρκεια πρέπει να είναι προαπαιτούμενο. Δεν νοείται να μπαίνει στην τάξη κάποιος να διδάξει χωρίς να ξέρει το τι και το πώς.»

«Θεωρώ πως για άλλη μια φορά και αυτό το νομοθέτημα έχει προκύψει από μη παιδαγωγικά κριτήρια»

«Θα πρέπει να είναι απαραίτητη προϋπόθεση διορισμού όπως συνέβαινε πριν από μερικά χρόνια. Κανένας δεν διοριζόταν αν δεν είχε παιδαγωγική επάρκεια είτε μέσα από τις βασικές του σπουδές, είτε μέσα από επιπλέον σπουδές όπως Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή ΑΣΠΑΙΤΕ»

«Πρέπει να γίνει υποχρεωτική για όλους, συνήθως οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν την παιδαγωγική επάρκεια δημιουργούν ανεπανόρθωτα προβλήματα κατά την εκπαιδευτική διεργασία δυσχεραίνοντας έτσι και το έργο των υπολοίπων»

«Συμφωνώ, γιατί αν θέλεις να είσαι καλός δεν αρκούν οι βεβαιώσεις, αλλά πρέπει ταυτόχρονα να αγαπάς το επάγγελμα τα παιδιά και να προσπαθείς κάθε μέρα για το καλύτερο.»

«Έπρεπε να υπάρχει μοριοδότηση και όχι να είναι προαπαιτούμενο. Ο άνθρωπος κάνει τον εκπαιδευτικό και όχι ένα χαρτί πιστοποίησης»

«Η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια θα έπρεπε να είναι κριτήριο εισόδου στο επάγγελμα. Ένας επιπλέον λόγος είναι ότι -λόγω της ανεργίας- πολλοί εισέρχονται σ αυτό το χώρο για αναζήτηση εργασίας, βλέποντάς την ως επάγγελμα και όχι από αγάπη που την καθιστά λειτούργημα.»

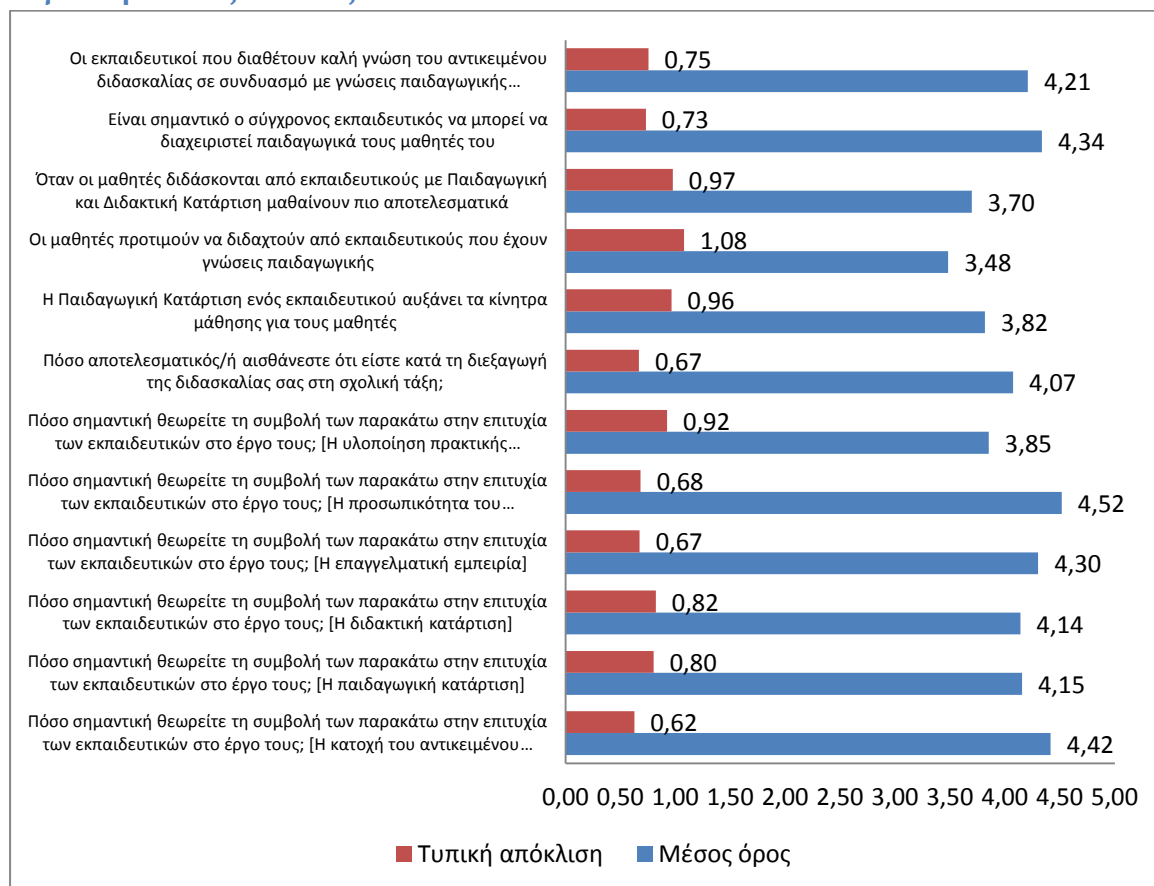
«Η αντικειμενική "μέτρηση" της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας είναι δύσκολη αν όχι αδύνατη. Άρα ορθώς δεν αποτελούν κριτήριο»

«Θεωρώ δίκαιο το παραπάνω καθώς ο αποκλεισμός των μη κατόχων Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας από τη δυνατότητα διορισμού θα ήταν υπερβολικός...»

Μέσα από τις απαντήσεις που παρουσιάστηκαν φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν για διάφορους λόγους. Ο καθένας «βλέπει» το θέμα από τη δική του οπτική γωνία και η τεκμηρίωση σίγουρα οδηγεί σε πολύτιμα συμπεράσματα.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνολικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Παρατηρείται ότι η τυπική απόκλιση λαμβάνει τιμές μεταξύ του 0,62 και 1,08, βρίσκεται δηλαδή κοντά στη μονάδα και ο μέσος όρος κινείται σε τιμές κοντά στο 4, δηλαδή μεταξύ των τιμών 3,48 και 4,52. Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, τείνουν να απαντούν θετικά στις ερωτήσεις με τους περισσότερους να δηλώνουν τη συμφωνία τους στις ερωτήσεις που τίθενται.

Συγκεντρωτικός πίνακας 3^{ου} Ε.Ε.



4.6. Συσχετίσεις μεταβλητών

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο θα πραγματοποιηθούν μερικοί έλεγχοι συσχέτισης. Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης μετρά το βαθμό συνάφειας ή αλληλεπίδρασης δυο μεταβλητών. Οι τιμές που λαμβάνει κυμαίνονται μεταξύ του -1 έως +1. Το -1 φανερώνει τέλεια αρνητική συσχέτιση και το +1 τέλεια θετική συσχέτιση, ενώ το 0 δεν δείχνει συσχέτιση. Γενικά, όσο πλησιέστερα στο 1 είναι ο δείκτης συμπεραίνουμε ότι τόσο πιο ισχυρή είναι η σχέση και όσο πιο κοντά στο 0 τόσο ασθενέστερη σχέση υπάρχει. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson. Επιπλέον, αν η τιμή του Sig > 0,05 τότε η υπόθεση ύπαρξης συσχέτισης απορρίπτεται, σε διαφορετική περίπτωση αποδεχόμαστε την υπόθεση (Αναστασιάδου, 2012).

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στη συσχέτιση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ του πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου σε σχέση με το αν η κατάρτιση είναι ικανή να επηρεάσει τη δυναμική της εκπαίδευσης βρέθηκε ότι υπάρχει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1%, Pearson 0,585). Αυτό δείχνει ότι υπάρχει σχέση. Αυτό σημαίνει ότι αφού θεωρείται σημαντική και επηρεάζει τη δυναμική της εκπαίδευσης πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο κομμάτι της κατάρτισης.

Πίνακας 39

Correlations			
		Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;	Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ικανή να επηρεάσει τη δυναμική της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο.
Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;	Pearson Correlation	1	,585**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	149	149
Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ικανή να επηρεάσει τη δυναμική της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο.	Pearson Correlation	,585**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	149	149

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο παρακάτω πίνακας εξετάζει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της κατοχής επάρκειας των εκπαιδευτικών μέσω των βασικών σπουδών με το βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική την ύπαρξη παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης. Η υπόθεση γίνεται δεκτή (Sig=0,012<0,05). Ωστόσο, το γεγονός ότι η τιμή συσχέτισης είναι Pearson = 0,205 (Επίπεδο σημαντικότητας 5%) μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση (επειδή αν $-0,3 < r < 0,3$ δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο υπό εξέταση μεταβλητών).

Πίνακας 40

Correlations			
		Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;	Το βασικό σας πτυχίο σας παρέχει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;
Πόσο σημαντική θεωρείτε την	Pearson Correlation	1	,205*

Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;	Sig. (2-tailed)		,012
	N	149	149
Το βασικό σας πτυχίο σας παρέχει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;	Pearson Correlation	,205*	1
	Sig. (2-tailed)	,012	
	N	149	149

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει μερικές ακόμα συσχετίσεις που αφορούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Η άποψη ότι η πρακτική άσκηση συμβάλλει στην κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών παρουσιάζει θετική υψηλή γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,710) με την άποψη ότι η πρακτική άσκηση βοηθά στην εξοικείωσή τους με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που πιστεύουν ότι η πρακτική άσκηση εξοικειώνει τον εκπαιδευτικό με το επάγγελμά του τη θεωρούν και απαραίτητη για την προετοιμασία του. Μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,689) προέκυψε και μεταξύ της σημασίας που έχει για τους εκπαιδευτικούς η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και της αναγκαιότητας ύπαρξής της πριν την άσκηση του επαγγέλματος. Επίσης, μέτρια θετική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,527) υπάρχει και μεταξύ της αναγκαιότητας ύπαρξης κατάρτισης πριν την άσκηση του επαγγέλματος και της πεποίθησης ότι η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 41

Correlations

	Κατά τις βασικές σας σπουδές υλοποιήσατε πρακτική άσκηση σε σχολείο;	Η Πρακτική Άσκηση σε σχολεία είναι απαραίτητη ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί	Η Πρακτική Άσκηση εξοικειώνει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό με το μελλοντικό του επάγγελμα	Το βασικό σας πτυχίο σας παρέχει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;	Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;	Θεωρείτε ότι η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση είναι αναγκαία για έναν εκπαιδευτικό πριν την άσκηση του εκπαιδευτικού του ρόλου;
--	--	---	--	--	--	--

Κατά τις βασικές σας σπουδές υλοποιήσατε πρακτική άσκηση σε σχολεία;	Pearson Correlation	1	,171*	,152	,307**	,107	,146
	Sig. (2-tailed)		,038	,064	,000	,192	,075
	N	149	149	149	149	149	149
Η Πρακτική Άσκηση σε σχολεία είναι απαραίτητη ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί	Pearson Correlation	,171*	1	,710**	-,049	,437**	,527**
	Sig. (2-tailed)	,038		,000	,553	,000	,000
	N	149	149	149	149	149	149
Η Πρακτική Άσκηση εξοικειώνει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό με το μελλοντικό του επάγγελμα	Pearson Correlation	,152	,710**	1	-,031	,360**	,370**
	Sig. (2-tailed)	,064	,000		,704	,000	,000
	N	149	149	149	149	149	149
Το βασικό σας πτυχίο σας παρέχει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια;	Pearson Correlation	,307**	-,049	-,031	1	,205*	,094
	Sig. (2-tailed)	,000	,553	,704		,012	,256
	N	149	149	149	149	149	149
Πόσο σημαντική θεωρείτε την Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας ρόλου;	Pearson Correlation	,107	,437**	,360**	,205*	1	,689**
	Sig. (2-tailed)	,192	,000	,000	,012		,000
	N	149	149	149	149	149	149
Θεωρείτε ότι η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση είναι αναγκαία για έναν εκπαιδευτικό πριν την άσκηση του εκπαιδευτικού του ρόλου;	Pearson Correlation	,146	,527**	,370**	,094	,689**	1
	Sig. (2-tailed)	,075	,000	,000	,256	,000	
	N	149	149	149	149	149	149

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ο παρακάτω πίνακας αφορά συσχετίσεις που σχετίζονται με το πόσο καταρτισμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπάρχει θετική υψηλή γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,788) μεταξύ της αίσθησης κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα πραγματοποίησης διδασκαλίας σε σχέση με την αίσθηση κατάρτισης στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν καταρτισμένοι παιδαγωγικά τείνουν να νιώθουν καταρτισμένοι και στην πραγματοποίηση διδασκαλίας. Μέτρια γραμμική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ της αίσθησης κατάρτισης στην πραγματοποίηση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,645) και μεταξύ της αίσθησης κατάρτισης στις παιδαγωγικές γνώσεις σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,613).

Πίνακας 42

Correlations				
		Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα; [Στο γνωστικό αντικείμενο;]	Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα; [Στην ικανότητα πραγματοποίησης της διδασκαλίας (μορφές, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας κλπ.);]	Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα; [Στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις (γενικότερη γνώση των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης κλπ.);]
Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα; [Στο γνωστικό αντικείμενο;]	Pearson Correlation	1	,645**	,613**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	149	149	149
Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα; [Στην ικανότητα πραγματοποίησης της διδασκαλίας (μορφές, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας κλπ.);]	Pearson Correlation	,645**	1	,788**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	149	149	149
Πόσο καλά καταρτισμένος/η αισθάνεστε τώρα; [Στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις (γενικότερη γνώση των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης κλπ.);]	Pearson Correlation	,613**	,788**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	149	149	149

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο παρακάτω πίνακας αφορά τις συσχετίσεις που έγιναν με αφορμή το δεύτερο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τις ελλείψεις ή κενά που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,726) μεταξύ της άποψης ότι η ελλιπής παιδαγωγική προετοιμασία του εκπαιδευτικού τον οδηγεί σε αδυναμία ανταπόκρισης στις

σύγχρονες προκλήσεις και της άποψης ότι η έλλειψη κατάρτισης επηρεάζει την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, τείνουν να πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός που δεν έχει την απαραίτητη κατάρτιση δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις σύγχρονες απαιτήσεις, ενώ η απουσία κατάρτισης έχει αντίκτυπο στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή. Υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,740) παρουσιάζεται και μεταξύ της άποψης ότι η ελλιπής παιδαγωγική προετοιμασία του εκπαιδευτικού οδηγεί σε αδυναμία ανταπόκρισης στις σύγχρονες προκλήσεις και της άποψης ότι αυτή δημιουργεί στον εκπαιδευτικό αίσθημα ανασφάλειας οδηγώντας τον σε χρήση τυποποιημένων πρακτικών.

Πίνακας 43

Correlations

		Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης με εμπειρικό τρόπο (εμπειρίες, βιώματα κλπ.)	Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αυτοσχέδιες πρακτικές	Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης επηρεάζει την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή	Η έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις	Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης δημιουργεί στον εκπαιδευτικό αίσθημα ανασφάλειας οδηγώντας τον στην εφαρμογή τυποποιημένων πρακτικών
Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης με εμπειρικό τρόπο (εμπειρίες, βιώματα κλπ.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 149	,541** ,000 149	,250** ,002 149	,169* ,039 149	,193* ,019 149
Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αυτοσχέδιες πρακτικές	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,541** ,000 149	1 149	,404** ,000 149	,274** ,001 149	,382** ,000 149
Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης επηρεάζει την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,250** ,002 149	,404** ,000 149	1 149	,726** ,000 149	,682** ,000 149
Η έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,169* ,039 149	,274** ,001 149	,726** ,000 149	1 149	,740** ,000 149
Η έλλειψη επαρκούς Παιδαγωγικής και Διδακτικής	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,193* ,019	,382** ,000	,682** ,000	,740** ,000	1

Κατάρτισης δημιουργεί στον εκπαιδευτικό αίσθημα ανασφάλειας οδηγώντας τον στην εφαρμογή τυποποιημένων πρακτικών	N					
		149	149	149	149	149

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ο παρακάτω πίνακας αφορά τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Στη συσχέτιση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ της πεποίθησης των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντική είναι η συμβολή της διδακτικής κατάρτισης στο έργο των εκπαιδευτικών και της πεποίθησής τους σχετικά με τη συμβολή της παιδαγωγικής κατάρτισης βρέθηκε ότι υπάρχει υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,775). Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που θεωρούν σημαντική τη συμβολή της παιδαγωγικής κατάρτισης τείνουν να θεωρούν σημαντική και τη συμβολή της διδακτικής κατάρτισης στην επιτυχία του ρόλου τους. Μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,632) βρέθηκε ότι υπάρχει μεταξύ της πεποίθησης των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντική είναι η συμβολή της διδακτικής κατάρτισης στο έργο των εκπαιδευτικών και της πεποίθησής τους σχετικά με την κατοχή του γνωστικού αντικείμενου.

Πίνακας 44

Correlations

		Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους; [Η κατοχή του αντικείμενου διδασκαλίας]	Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους; [Η παιδαγωγική κατάρτιση]	Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους; [Η διδακτική κατάρτιση]
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους; [Η κατοχή του αντικείμενου διδασκαλίας]	Pearson Correlation	1	,462**	,632**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	149	149	149
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους; [Η παιδαγωγική κατάρτιση]	Pearson Correlation	,462**	1	,775**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	149	149	149
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη	Pearson Correlation	,632**	,775**	1

συμβολή των παρακάτω στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους; [Η διδακτική κατάρτιση]	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	149	149	149

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει μια σειρά συσχετίσεων που αφορούν απόψεις σχετικά με το πώς η παιδαγωγική κατάρτιση συμβάλλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη διαχείριση της σχέσης με τους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχει υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,714) μεταξύ της άποψης ότι οι μαθητές προτιμούν διδάχτούν από εκπαιδευτικούς με γνώσεις παιδαγωγικής και της άποψης ότι όταν διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, τείνουν να πιστεύουν ότι οι γνώσεις παιδαγωγικής από πλευράς εκπαιδευτικού είναι κάτι που επιθυμούν οι μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά λόγω της ύπαρξης της απαραίτητης κατάρτισης. Υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,707) υπάρχει και μεταξύ της πεποίθησης των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και της πεποίθησης ότι η ύπαρξη παιδαγωγικής κατάρτισης αυξάνει τα κίνητρα μάθησης. Υψηλή θετική γραμμική συσχέτιση (Επίπεδο σημαντικότητας 1% Pearson 0,704) παρατηρείται και μεταξύ της άποψη ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διαχειρίζεται παιδαγωγικά τους μαθητές του και της άποψης ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν καλή γνώση του αντικειμένου σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής προσεγγίζουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές τους.

Πίνακας 45

Correlations						
		Η Παιδαγωγική Κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού αυξάνει τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές	Οι μαθητές προτιμούν να διδάχτούν από εκπαιδευτικούς που έχουν γνώσεις παιδαγωγικής	Όταν οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά	Είναι σημαντικό ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί παιδαγωγικά τους μαθητές του	Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής προσεγγίζουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά
Η Παιδαγωγική Κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού αυξάνει τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές	Pearson Correlation	1	,640**	,707**	,479**	,561**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

	N	149	149	149	149	149
Οι μαθητές προτιμούν να διδαχτούν από εκπαιδευτικούς που έχουν γνώσεις παιδαγωγικής	Pearson	,640**	1	,714**	,536**	,603**
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	149	149	149	149	149
Όταν οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά	Pearson	,707**	,714**	1	,577**	,616**
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	149	149	149	149	149
Είναι σημαντικό ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί παιδαγωγικά τους μαθητές του	Pearson	,479**	,536**	,577**	1	,704**
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	149	149	149	149	149
Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν καλή γνώση του αντικείμενου διδασκαλίας σε συνδυασμό με γνώσεις παιδαγωγικής προσεγγίζουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά	Pearson	,561**	,603**	,616**	,704**	1
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	149	149	149	149	149

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί

5.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ανέδειξε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας σχετικά με την αξία και το ρόλο που διαδραματίζουν για αυτούς η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Σε πρώτη φάση αξίζει να γίνουν ορισμένες παρατηρήσεις αναφορικά με τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Έτσι, άξιο προσοχής είναι το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό (62%) των συμμετεχόντων στην έρευνα έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κάτι που θα μπορούσε να μας οδηγήσει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην αναβάθμιση των προσόντων τους για διάφορους λόγους, όπως η προσωπική βελτίωση και η επαγγελματική εξέλιξη.

Όσον αφορά την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των συμμετεχόντων μέσα από τα αποτελέσματα μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι παρά το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (64%) δηλώνει ότι το βασικό του πτυχίο του παρέχει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια φαίνεται ότι αυτή περιορίζεται στην απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (63%) δηλώνει ότι δεν έχει υλοποιήσει πρακτική άσκηση. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δε συμφωνεί με τη βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία η πρακτική άσκηση στοχεύει στη σύνδεση παιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής πράξης με σκοπό την εξοικείωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με το επάγγελμα μειώνοντας έτσι την απόσταση θεωρίας και πράξης (Λιακοπούλου, 2010 · Αντωνίου, 2012 · Παπαδοπούλου, 2016).

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξέταζε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται πως τις θεωρεί πάρα πολύ σημαντικές κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού ρόλου. Η ιδιαίτερη αξία της έγινε ακόμα πιο εμφανής και από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών όταν τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν την απάντησή τους. Στις απαντήσεις τους κάνουν λόγο για τα οφέλη της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης, όπως η επικοινωνία με τους μαθητές, η βελτίωση των γνώσεων, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, η ιδιότητα του παιδαγωγού.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση πριν ο εκπαιδευτικός ασκήσει το επάγγελμα και με αυτό τον τρόπο γίνεται εμφανής η θέση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων για την αξία και τη βαρύτητα που πρέπει να δοθεί σε αυτή, κάτι που τονίζει στην έρευνά της και η Λιακοπούλου (2010). Όσον αφορά τη δημιουργικότητα και την ικανότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών και τη συσχέτισή τους με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, τα ευρήματα φανερώνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη θέση αυτή. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι για να θεωρηθεί κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού επαρκής απαιτείται ο συνδυασμός γνώσης αντικειμένου, παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η γνώση του γνωστικού αντικειμένου και της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης παρέχουν σημαντικό όφελος στους εκπαιδευτικούς κάτι που υποστηρίζουν και οι König et al. (2011) στην έρευνά τους. Μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών συνδέει την παιδαγωγική κατάρτιση με την ικανότητα μεταβίβασης στους μαθητές αξιών, κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς. Μέσα από τις απαντήσεις τους προκύπτει η σύνδεση της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης με την κοινωνία, κάτι που γίνεται φανερό και από τη θετική στάση να συμμετεχόντων στην άποψη ότι η δυναμική της εκπαίδευσης επηρεάζεται σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο από την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση. Οι απαντήσεις, δηλαδή, φανερώνουν γενικότερα μία θετική σχέση μεταξύ της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και των αποτελεσμάτων που αυτή έχει στην κοινωνία.

Ενδιαφέρουσες είναι οι θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα των εκπαιδευτικών που δεν έχουν λάβει παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και τη συσχέτιση που υπάρχει με τη δημιουργία προβληματικών καταστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών (58%) θεωρεί ότι η ύπαρξη ανεκπαιδευτων εκπαιδευτικών δημιουργεί προβληματικές καταστάσεις, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών είτε έχει ουδέτερη στάση είτε διαφωνεί θεωρώντας ότι δεν υπάρχει σύνδεση. Όσον αφορά την πρακτική άσκηση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η ύπαρξή της είναι απαραίτητη για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και συμβάλλει σημαντικά στην εξοικείωσή τους με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Άλλωστε, βασική επιδίωξη της πρακτικής άσκησης είναι η ελαχιστοποίηση του σοκ της μεταφοράς από τη θεωρία στην πράξη (Παπαδόπουλου

2016). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι μέσω της υλοποίησης της πρακτικής άσκησης είναι δυνατόν να αποκτήσουν εξοικείωση με το χώρο του σχολείου, γεγονός που θα τους ωφελήσει όταν θα μπου για πρώτη φορά στην τάξη να διδάξουν. Γενικότερα, η μελέτη των μέσων όρων θα μπορούσε να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική και απαραίτητη τη συμβολή της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και γενικά έχουν διαμορφώσει θετική στάση προς αυτή.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με το πόσο καταρτισμένοι παιδαγωγικά και διδακτικά θεωρούν ότι είναι εκπαιδευτικοί και τις πιθανές ελλείψεις ή κενά που εντοπίζουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν πιο καταρτισμένοι σήμερα σε σύγκριση με την περίοδο που αποφοίτησαν και εργάστηκαν για πρώτη φορά στην εκπαίδευση τόσο το γνωστικό αντικείμενο όσο και στην πραγματοποίηση διδασκαλίας και στις γενικές παιδαγωγικές γνώσεις, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ενασχόληση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η εμπειρία έχουν θετικές επιδράσεις και βελτιώνουν το έργο και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, μία μερίδα εκπαιδευτικών (44%) θεωρεί την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανεπαρκή, ενώ οι υπόλοιποι δεν υιοθετούν αυτή την άποψη. Από την άλλη, υιοθετείται η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής μέσω της εμπειρίας και αυτό οδηγεί σε αυτοσχέδιες πρακτικές και πιθανόν συνδέεται με την έλλειψη επαρκών γνώσεων μέσω της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης.

Ακόμα, η έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης φαίνεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα ότι είναι ικανή να επηρεάσει την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή και δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την έλλειψη παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης με το αίσθημα ανασφάλειας το οποίο μπορεί να τους οδηγήσει στην εφαρμογή τυποποιημένων πρακτικών. Όλα όσα προαναφέρθηκαν δείχνουν την αξία της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στην εκπαίδευση η έλλειψή τους. Μελετώντας τους μέσους όρους που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την έλλειψη επαρκούς κατάρτισης με μια σειρά αρνητικών

επιδράσεων τόσο στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή όσο και με τις επιδράσεις σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους κατά την άσκηση του επαγγέλματός του σε σχέση με το σύγχρονο παιδαγωγικό τους ρόλο. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τόσο η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου όσο και η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχή έκβαση του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικά θεωρούν, επίσης, την επαγγελματική εμπειρία και την υλοποίηση πρακτικής άσκησης, ενώ τονίζουν ιδιαίτερος το ρόλο που διαδραματίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί, σύμφωνα με τις απαντήσεις, ένα σύνολο παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν πολύ αποτελεσματικοί κατά τη διδασκαλία τους.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η παιδαγωγική κατάρτιση συμβάλλει στην αύξηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές προτιμούν να διδαχτούν από εκπαιδευτικούς που έχουν παιδαγωγικές γνώσεις και μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία που έχει το γεγονός να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να διαχειριστεί τους μαθητές του παιδαγωγικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν το τρίπτυχο σπουδών προσεγγίζουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά. Μέσα από τη μελέτη των μέσων όρων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν έντονα την αποτελεσματικότητά τους με την μεγάλη σημασία που έχει γι' αυτούς και για το έργο τους η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, η υλοποίηση πρακτικής άσκησης, η εμπειρία, η προσωπικότητα. Είναι χαρακτηριστικό, δηλαδή, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν άμεσα την αποτελεσματικότητα με την ύπαρξη παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και τονίζουν ότι η τελευταία επηρεάζει θετικά τη σχέση τους με τους μαθητές.

Όλα όσα προαναφέρθηκαν οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση είναι ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη και συμβάλλει τόσο στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των μαθητών όσο και στην καλύτερη προετοιμασία, την αίσθηση επάρκειας και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

5.2. Περιορισμοί – Μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης. Ωστόσο, η υπάρχουσα κατάσταση λόγω της πανδημίας δεν έδωσε την ευκαιρία στην ερευνήτρια να διερευνήσει το θέμα σε βάθος τόσο μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις όσο και μέσω της μελέτης μεγαλύτερου δείγματος. Έτσι, σίγουρα θα ήταν ωφέλιμο να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα σχετικά με το θέμα, καθώς στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες αναφορικά με το ζήτημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας. Επιπλέον, θα μπορούσαν μελλοντικά να πραγματοποιηθούν έρευνες για το θέμα ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε βελτιώσεις των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών των διάφορων ειδικοτήτων, αλλά και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την επικρατούσα κατάσταση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφορικά με το θέμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αναστασιάδου, Σ. (2012). *Στατιστική και μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Αντωνίου, Χ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000): Διδασκαλεία - Παιδαγωγικές Ακαδημίες - Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αντωνίου, Χ. (2008α). *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αντωνίου, Χ. (2008β). «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη», *Εισήγηση στο 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
(<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el&itemid706=1097>)
- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη*, Αθήνα
- Αντωνίου, Χ. (2011α). *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα..* Αθήνα: Πατάκης
- Αντωνίου, Χ. (2011β). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα (1899-1997)*. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις: Ιστοριογραφικά ρεύματα, μακρές περίοδοι, εκπαίδευση εκτός συνόρων, τοπική ιστορία (Τόμος Β')*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Αντωνίου, Χ. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αξιολόγηση του προγράμματος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Ένα μοντέλο υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης. Στο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου*

- Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμος Α΄, (37-53). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, 5η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης
 - Βεργίδης, Δ. Κ. (2008). *Η εκπαίδευση των δασκάλων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. (Διαθέσιμο στο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.phplib=EDULLL&item=1280&bitstream=1280_01#page/1/mode/2up)
 - Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Ο εκπαιδευτικός και η παιδαγωγική γνώση, Μέρος Α΄. Στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (15-116). Αθήνα: Gutenberg
 - Δόσης, Γ. (2017). *Εμπειρική διερεύνηση και αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
 - Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη, (2015α). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης
 - Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015β). *Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης
 - Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011). *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη – Προκλήσεις και Ευκαιρίες*. Odense, Denmark
 - Ζμας, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2007). Η σχέση θεωρίας-πράξης από φιλοσοφική σκοπιά και οι προεκτάσεις της στην εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 229-242.
 - Θεοδωρίτση Δ. & Καλογρίδη Σ. (2020). Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* . 16 (2). 110-127

- Ιστοσελίδα Υπηρεσίας για την Εισαγωγή στα Πανεπιστήμια και τα Κολέγια (UCAS). (Διαθέσιμο στο: <https://www.ucas.com/>)
- Καρράς, Κ. (2012). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα. Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική: μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις - διεθνής εκπαίδευση – εκπαίδευση εκπαιδευτικών - ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση - παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση* (675-695). Αθήνα: Gutenberg.
- Καρράς, Κ. & Wolhuter, C.C. (2012). *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες*. Αθήνα: Ίων.
- Καραφύλλης, Α. (2011). Η μόρφωση των δασκάλων και των δασκαλιστών κατά την περίοδο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1933-1990). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις: Ιστοριογραφικά ρεύματα, μακρές περιόδους, εκπαίδευση εκτός συνόρων, τοπική ιστορία (Τόμος Β')* (σσ. 837-850). Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Το ζήτημα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα: όψεις της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής και των συναφών προσπαθειών. Στο: Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (Επιμέλεια). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 318-345). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). Το πρόβλημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι προσπάθειες αντιμετώπισής του μετά την Μεταπολίτευση. *Συλλογικός τόμος Πρακτικών 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου ΣΕΠ-ΑΣΠΑΙΤΕ*. (σσ.293-318)
- Κουτσελίνη, Μ. (χ.χ.). *Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών και τα ΑΠ Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η περίπτωση της Κύπρου*. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου. (Διαθέσιμο στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/koutselini.htm>)
- Κωνσταντίνου, Χ. (2018). Παιδαγωγική κατάρτιση και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*

σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον». Τόμος Α. (29-39). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

- Λαγός, Δ. (2012). Ο ρόλος των Π.Α.Δ. στην παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των σπουδαστών της ΑΣΠΑΙΤΕ. Σχέδιο μαθήματος: από το χθές στο σήμερα. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμ. Β΄*, (372-388). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Λιακοπούλου, Μ. (2004). Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: περιεχόμενο και οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών. *3^ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης. Συμπόσιο IV: Εκπαίδευση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας* (Διδακτορική διατριβή). Τομέας Παιδαγωγικής Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Ματθαίου, Δ. (2011). Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση του ιδεολογικού και θεσμικού της χαρακτήρα. Στο: Δ. Ματθαίου (επιμ.), *“Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (15-63)*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Μόρφη, Α. (2017). *Το προφίλ του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο: έρευνα* (Διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη
- Μπίστα, Π., Κόκκινος, Θ. & Μάρκογλου, Α. (2016). Απόψεις Μελλοντικών Εκπαιδευτικών για τη Διδακτική Κατάρτιση και την Παιδαγωγική Επάρκεια. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 117-137
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996). *Η Κατάρτιση των Δασκάλων - Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Η Περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933 (I)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., & Ανθόπουλος, Κ. (2002). *Η Κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990 (Τόμος Β')*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2007). *Συγκριτική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικά συστήματα, Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. (Β' έκδοση συμπληρωμένη)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2012). Η κατάρτιση των Ελλήνων Δασκάλων (1834-2010): από το δάσκαλο του εθνικού κράτους στο δάσκαλο της διαπολιτισμικότητας και της ευρωπαϊκής διάστασης. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter, Κ. Καρράς & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα* (35-39). Αθήνα: Ίων.
- Μπρούσας, Π. (2017). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: το ιδιωτικό και το δημόσιο κόστος της* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Νασιρίδου, Ο. (2014). Η θέση της Πρακτικής Άσκησης στο Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμ. Β',* (612-626). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση. Η περίπτωση του ΑΠΘ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 89-102
- Ξωχέλλης, Π.(1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. *Φιλολόγος*, 94/91, 84-97.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις. *Μακεδόν*, 4, 3-19.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (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. Δ. (2010). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση σήμερα: Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Οικονομίδης, Β.Δ. (2011). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο
- Παπαδοπούλου, Β. (2015). *Παρατήρηση διδασκαλίας: θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Αφοί Κυριακίδη
- Παπαδοπούλου, Β. & Δημητριάδου, Αικ. (2007). Διδακτική Μεθοδολογία και Πρακτική Άσκηση στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΠΔΜ: Η αξιολόγηση της Α΄ Φάσης από τους φοιτητές. *Πρακτικά Συνεδρίου Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (436-445). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαδοπούλου, Β. (2016). Η Πρακτική Άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών ως σύνδεση της θεωρίας με την πράξη: δυνατότητες, όρια και προοπτικές. Στο: Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Τόμ. Α΄, (68-81). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπακώστα, Χ. (2010). *Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπ/κών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση (Διδακτορική διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο: Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) (2014), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (εγχειρίδιο επιμόρφωσης)*. Αθήνα: Access
- Παυλίδου, Ο. (2017). *Οι απόψεις των υποψήφιων δασκάλων (φοιτητών/τριών) για τα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ: μια απόπειρα χαρτογράφησης και συγκριτικής αποτίμησης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα
- Ραζή, Σ. (2017). *Το προφίλ του εκπαιδευτικού στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Ρέλλος, Ν. (2011). Η Εκπαίδευση του δασκάλου στη Γερμανία και την Ελλάδα με έμφαση στην πρακτική άσκηση. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.),

Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σελ. 483-494). Αθήνα: Πεδίο.

- Ροβιθάκου, Α. (2017). *Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Προγράμματα και διαδικασίες πιστοποίησης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος
- Σκούρα, Λ. (2006). Θέσεις και αντιπαραθέσεις σχετικά με την οργάνωση και αποστολή των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων. *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Σκούρα, Λ. (2011). Η Παιδαγωγική Κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια ιστορική αναδρομή. Στο: Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (64-91). Εκδόσεις: Διάδραση
- Σπανού, Κ. (2008). Το κριτήριο της παιδαγωγικής επάρκειας στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών. *Πόρισμα. Συνήγορος του Πολίτη*. (Διαθέσιμο στο: [ΚΥΚΛΟΣ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΡΑΤΟΥΣ ΠΟΛΙΤΗ \(synigoros.gr\)](http://www.synigoros.gr))
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα: καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρίδης, Π., Θεοδώρου, Δ. & Μπουνόβας, Ι. (2014). Αξιολόγηση της πρώτης φάσης του προγράμματος της πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας από τους φοιτητές: Μία συγκριτική εξέταση. Στο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμ. Β΄*, (672-684). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ταράτορη – Τσαλκατίδου, Ε. (1995). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ταράτορη -Τσαλκατίδου, Ε., (2000). *Η Επιμόρφωση από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσούλιας Ν. (2007), Αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Φιλολόγος*, 129, 383-400.

- Φούκας, Β. (2011). *Η Παιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα και την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα: πρόσωπα και προσπάθειες, πρόγραμμα και πραγματικότητα*. (Διαθέσιμο στο: [Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΤΑ ΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ ΤΟΥ 19ου αι. \(upatras.gr\)](http://www.upatras.gr)).
- Φτερνιάτη, Α. & Φρούντα, Μ. (2018). Αξιολόγηση της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Η περίπτωση των φοιτητών/τριών του 8ου εξαμήνου. Στο: *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον» Τόμος Β΄*, (422-431). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (1990). *Η ειδίκευση των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης: μια εμπειρική παιδαγωγική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη-Γιαπούλη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Χρηστίδη, Θ. (2019). *Απόψεις φοιτητών του ΕΚΠΑ και της ΑΣΠΑΙΤΕ ως υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα απόκτησης παιδαγωγικής επάρκειας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Ξενόγλωσσες

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc
- Barbieri, N.S. (2012). Εκπαίδευση δασκάλων στην Ιταλία. Στο Κ. Καρράς & C.C. Wolhuter (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες* (σελ. 177-192). Αθήνα: Ίων.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training (2009). *Vocational education and training in Sweden Short description*.

Cedefop Panorama series. Luxembourg: Publications Office of the European Union

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond L. & Baratz-Snowden J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85 (2), 111-132
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, (μτφ: Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Depaepe, F., Verschaffel, L. & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and teacher education*, 34, 12-125
- Djumanova, B. O. & Makhmudov, K. S.. (2020). Roles of Teachers in Education of the 21st Century. *Science and Education*, 1(3), 554-557
- Egado, I. (2012). Εκπαίδευση δασκάλων στην Ισπανία. Στο Κ. Καρράς & C.C. Wolhuter (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες* (σελ. 295-304). Αθήνα: Ίων.
- European Commision (2000). European report on the quality of school education:sixteen quality indicators. *Directorate-General for Education and Culture*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- European Commision – Eurydice (2020). Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. *Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την εκπαίδευση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο. (Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-1_en)
- European Commision – Eurydice (2020). Αρχική Εκπαίδευση για τους Εκπαιδευτικούς της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης. *Ευρωπαϊκό*

Δίκτυο Πληροφόρησης για την εκπαίδευση Ευρωδίκη. Λουξεμβούργο.
(Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-32_el)

- Fayzullayeva B.B. & Qadirova L.I. (2021). Improving Pedagogical Competence Through E-Learning Resources, *Scientific Collection «Interconf»*, 45, 68-74
- Fitria, H., & Suminah, S. (2020). Role of Teachers in Digital Instructional Era. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(1), 70-77
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education* 5 (1), 87-100
- Klassen, R.M. & Kim, L.E. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 26. 32-51
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W. & Hsieh, F. (2011). General Pedagogical Knowledge of Future Middle School Teachers: On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 188-201
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., & Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716–725
- Kyridis, A., Avramidou, M., Zagkos, C., Christodoulou, A. & Pavli-Korre, M. (2014). Who is the ideal teacher? Greek pre-service teachers express their views about the characteristics of the "perfect" teacher. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2)
- Liakopoulou, M. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education: Research, Development and Policy*. 46 (4). 474-488
- Liakopoulou, M. (2012). The role of field experience in the preparation of reflective teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 37 (6). 42-54

- Marina, M., Indrawati, H. & Suarman, S. (2019). Application of Moving Class Learning Models and Teacher Pedagogical Competence on Learning Motivation and Student Learning Discipline. *Journal of Educational Sciences*. 3 (1). 72-83
- National Center on Education and the Economy (2018). *Finland: Teacher and principal quality*. (Διαθέσιμο στο: [Finland: Teacher and Principal Quality - NCEE](#))
- Ningtiyas, F.A. & Jailani (2018). Does Teacher's Training Affect the Pedagogical Competence of Mathematics Teachers?. *Journal of Physics: Conference Series*. 1097. 1-8
- Odalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G., Karlsson Schaffer, J. & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38 (2), 339 – 353
- OECD (2014). *"TALIS" 2013.Results.An international perspective on teaching and learning*. (Διαθέσιμο στο: [TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning | READ online \(oecd-ilibrary.org\)](#))
- OECD (2020). *Education policy outlook – Greece* (Διαθέσιμο στο: [Greece-country-profile-2020 \(oecd.org\)](#))
- Olegovna, T., V.(2019). Essence of the concept "Didactic Competence of future teachers of higher education institutions". *Balkan Scientific Review*. T.3, 2(4). 60-63
- Phin, R. (2021). Will e-learning replace face-to-face learning? *Combodian Education Forum*. (Διαθέσιμο στο: [Will E-Learning Replace Face-to-Face Learning? | Cambodianess](#))
- Postareff, L., Lindblom-Ylanne S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557-571
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of thw new reform. *Harvand Educational Review*. 57 (1), 1-23

- Schwille J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning; improving policy and practice*. Paris: UNESCO.
- Susilo, H., Sudrajat, A., K. & Rohman, F. (2021). The importance of developing creativity and communication skills for teacher: Prospective teacher students perspective. *AIP Conference Proceedings*, 2330 (Διαθέσιμο στο: [The importance of developing creativity and communication skills for teacher: Prospective teacher students perspective \(scitation.org\)](#))
- Vlad, I.-E. & Ciascai, L. (2014). Students' Perception of the Personal Characteristics of Ideal Teacher (I). Pilot Study. *Acta Didactica Napociensia*. 7 (2). 41-47
- Weurlander, M. & Stenfors-Hayes, T. (2008). Developing medical teachers' thinking and practice: Impact of a staff development course. *Higher Education Research and Development* 27(2), 143-15

Νομοθεσία

- Νόμος 1566/1985, (ΦΕΚ 167 /Τ.Α/30-9-1985): “Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.”
- Νόμος 2525/1997,(ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997):”Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις”.
- Νόμος 3194/2003, (ΦΕΚ 267/Α/ 20-11-2003):“Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις.”
- Νόμος 3687/2008, (ΦΕΚ 159/Α/1-8-2008): “Θέματα προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις.”
- Νόμος 4547/2018, (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018): “Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.”
- Νόμος 4521/2018, (ΦΕΚ 38/Α/2-3-2018): “Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις.”
- Νόμος 4589/2019, (ΦΕΚ 13/Α/29-1-2019): “Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου

Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.”

- Προεδρικό Διάταγμα 320 (1983). Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι. (ΦΕΚ 116, 7/9/1983.)

Ιστοσελίδες

- Ιστοσελίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (<https://eled.uowm.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Βιολογίας ΑΠΘ (<https://www.bio.auth.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ (<https://www.frl.auth.gr/index.php/gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Γεωγραφίας Χαροκοπείου Πανεπιστημίου (<https://www.geo.hua.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας (<https://www.uom.gr/esp>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας (<https://www.uom.gr/dai>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ (<http://www.spanll.uoa.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας ΑΠΘ (<https://www.hist.auth.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ (<http://www.ill.uoa.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Κοινωνιολογίας Κρήτης (<http://sociology.soc.uoc.gr>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας (<https://www.uom.gr/fin>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Μαθηματικών ΑΠΘ (<https://math.auth.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ (<https://www.music.uoa.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Πληροφορικής ΑΠΘ (<https://www.csd.auth.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Φιλολογίας ΑΠΘ (<https://www.lit.auth.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Φιλολογίας Κρήτης (<http://www.philology.uoc.gr/>)
- Ιστοσελίδα τμήματος Φυσικής ΑΠΘ (<https://www.physics.auth.gr/>)

- Ιστοσελίδα τμήματος Χημείας ΑΠΘ (<https://www.chem.auth.gr/>)

Οδηγοί σπουδών

- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2020, *Οδηγός Σπουδών 2020/21*, Αθήνα
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 2020, *Οδηγός Σπουδών 2020/21*, Θεσσαλονίκη
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2020-2021, *Οδηγός Σπουδών 2020/21*, Ιωάννινα
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 2019, *Οδηγός Σπουδών 2019/20*, Πάτρα
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 2020, *Οδηγός Σπουδών 2020/21*, Ρέθυμνο
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2020, *Οδηγός Σπουδών 2020/21*, Ρόδος
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 2020, *Οδηγός Σπουδών 2020/21*, Φλώρινα
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, 2020, *Οδηγός Σπουδών 2019/20*, Αλεξανδρούπολη
- Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2020, *Οδηγός Σπουδών 2020-21*, Βόλος
- Ιστοσελίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Διαθέσιμο στο: [Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης | Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας \(uth.gr\)](http://www.uth.gr/))

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο:

https://docs.google.com/forms/d/1YwP5FgipFDxYyTlbgpfuK_k1Dx1bTLZQRxOQbzK70hY/edit