



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση

(Συμβατικές και e-Μορφές)

Διπλωματική εργασία

Θέμα εργασίας: *Διερεύνηση της πορείας του επιμορφωτικού προγράμματος δασκάλων Τ.Υ.- Φ.Τ. της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία»*

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Πασχάλη Ειρήνη

Μέλη Τριμερούς Επιτροπής

- κ. Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής, επιβλέπων
- κ. Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια
- κ. Κατσης Αθανάσιος, Αναπληρωτής καθηγητής

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2012

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Μανεσιώτη Αικατερίνη, που παρόλο το φόρτο εργασίας της, επιμελήθηκε φιλολογικά με ιδιαίτερο ζήλο την παρούσα εργασία. Ιδιαίτερες ευχαριστίες χρωστώ στον καθηγητή κύριο Μπαγάκη Γεώργιο που μου έδειξε εμπιστοσύνη και πάντα λειτουργούσε ως μέντορας σε κάθε ανησυχία μου δικαιολογημένη ή μη. Επιπλέον, τον ευχαριστώ ιδιαίτερα που με μύησε σε ένα διαφορετικό τρόπο εργασίας ο οποίος, παρόλο που ομολογουμένως με δυσκόλεψε αρχικά, εκ των υστέρων κατανόησα και εκτίμησα την αξία του.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευρετήριο γραφημάτων	σελ. 06
Συντμήσεις	σελ.08
Περίληψη	σελ. 10
Abstract	σελ. 11
Εισαγωγή	σελ. 12
1. Επισκόπηση βιβλιογραφίας	σελ. 15
1.1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	σελ. 15
1.1.1. Η επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη σήμερα	σελ. 19
1.1.2. Η ασκούμενη επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα σήμερα	σελ. 21
1.1.3. Κριτική για τη μέχρι τώρα ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική	σελ. 24
1.2. Η αναγκαιότητα διαπολιτισμική επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	σελ. 25
1.2.1. Εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστευτικών ομάδων στην Ευρώπη	σελ. 27
1.2.2. Εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστευτικών ομάδων στην Ελλάδα	σελ. 32
1.2.3. Πλαίσιο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων.....	σελ. 35
1.2.3.1. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας	σελ. 35

1.2.3.2. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα και οι προϋποθέσεις λειτουργίας τους	σελ. 39
1.2.3.2.1. Έρευνες για Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα	σελ. 42
1.3. Σύνοψη	σελ. 49
2. Το πλαίσιο του σεμιναρίου	σελ. 52
2.1. Η Πράξη « <i>ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία</i> »	σελ. 52
2.2. Η διοικητική δομή του έργου	σελ. 55
2.3. Σκοπός και στόχος του προγράμματος	σελ. 58
2.4. Φορέας υλοποίησης	σελ. 61
2.5. Φορέας χρηματοδότησης	σελ. 62
2.6. Επιμορφωτές	σελ. 70
2.7. Επιμορφούμενοι	σελ. 71
2.8. Εκπαιδευτικό υλικό	σελ. 71
2.9. Χώρος και χρόνος υλοποίησης	σελ. 73
2.10. Η αναγκαιότητα διερεύνησης της πορείας του προγράμματος – ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 75
2.11. Σύνοψη	σελ. 76
3. Μεθοδολογία	σελ. 78
3.1. Ερευνητικό εργαλείο	σελ. 78

3.2. Δείγμα διερεύνησης	σελ. 79
3.3. Σύνοψη	σελ. 80
4. Αναλύσεις δεδομένων	σελ. 81
4.1. Πρώτο επίπεδο ανάλυσης	σελ. 81
4.1.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	σελ. 81
4.1.2. Αποτελέσματα κλιμάκων διερεύνησης	σελ. 84
4.1.3. Κατηγοριοποίηση ανοιχτών ερωτήσεων	σελ. 86
4.2. Δεύτερο επίπεδο ανάλυσης	σελ. 99
4.2.1. Συγκρίσεις κατηγοριών ανοιχτών ερωτήσεων	σελ. 99
4.2.2. Συγκρίσεις ποσοτικών βαθμολογιών και αποτελεσμάτων ποιοτικών κατηγοριών.....	σελ. 104
5. Συμπεράσματα	σελ. 110
6. Περιορισμοί-προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση	σελ. 115
Επίλογος	σελ. 117
Βιβλιογραφία	σελ. 118
Παράρτημα	σελ. 127
• Φύλλο αξιολόγησης για τον/ην εκπαιδευτικό των Τ.Υ. – Φ.Τ.....	σελ. 128
• Φύλλο αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό	σελ. 130

Ευρετήριο γραφημάτων

Σχήμα 1	σελ. 57
Σχήμα 2 Αντιστοίχιση Στρατηγικών Στόχων - Αξόνων Προτεραιότητας	σελ. 68
Γράφημα 1: Κατανομή εκπαιδευτικών ανά Π.Ε.Κ.	σελ. 81
Γράφημα 2: Φύλο επιμορφούμενων εκπαιδευτικών	σελ. 82
Γράφημα 3: Τμήμα εργασίας επιμορφούμενων εκπαιδευτικών	σελ. 83
Γράφημα 4: Συχνότητα εργασίας σε Τ.Υ. ή Φ.Τ. και χρόνια προϋπηρεσίας	σελ. 83
Γράφημα 5: Χρόνια προϋπηρεσίας (χωρισμός ανά πενταετία) εκπαιδευτικών .	σελ. 84
Γράφημα 6: Μ.Ο. κλιμάκων βαθμολόγησης	σελ. 86
Γράφημα 7: Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών δυσκολίας	σελ. 88
Γράφημα 8: Συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών των θετικών	σελ. 91
Γράφημα 9: Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών “αρνητικών σεμιναρίου”	σελ. 93
Γράφημα 10: Συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών για τις προτάσεις	σελ. 96
Αρ. 1 Γράφημα δυσκολιών - Γράφημα αρνητικών	σελ. 99
Αρ. 2 Γράφημα προτάσεων	σελ. 100
Αρ. 3 Γράφημα αρνητικών Γράφημα θετικών Γράφημα προτάσεων	σελ. 101
Αρ. 4 Γράφημα προτάσεων Γράφημα θετικών	σελ. 102

Αρ. 5 Γράφημα θετικών	σελ. 102
Αρ. 6 Γράφημα αρνητικών Γράφημα προτάσεων	σελ. 103
Αρ. 7 Γράφημα αρνητικών Γράφημα προτάσεων	σελ. 104
Γράφημα Μ.Ο. βαθμολογιών ποσοτικής εκτίμησης	σελ. 105
Αρ. 8 Γράφημα αρνητικών Γράφημα θετικών Γράφημα προτάσεων	σελ. 106
Αρ. 9 Μ.Ο. ποσοτικής βαθμολογίας Γράφημα θετικών Γράφημα προτάσεων.	σελ. 106
Αρ. 10 Μ.Ο. ποσοτικής βαθμολογίας Γράφημα θετικών	σελ. 107
Αρ. 11 Μ.Ο. ποσοτικής βαθμολόγησης Γράφημα θετικών	σελ. 108

Συντμήσεις

Α.Ε.Ι.	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.με.Α.	Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
Α.Π.	Άξονας Προτεραιότητας
Β.Δ.	Βασιλικό Διάταγμα
Ε.Π.	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Εν.Φ.Τ.	Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα
Ε.Κ.Ο.	Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες
Ε.Κ.Τ.	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
Ε.Σ.Π.Α.	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
Ζ.Ε.Π.	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
Η.Π.Α.	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΚΕ.Δ.Α.	Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής
Μ.Ο.	Μέσος Όρος
Ο.ΕΠ.ΕΚ.	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	Σχολές Επιμόρφωσης Λαϊκής Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σ.Σ.	Στρατηγικός Στόχος

T.E.I.	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
T.P.E.	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
T.Y.	Τάξεις Υποδοχής
Φ.Ε.Κ.	Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
Φ.Τ.	Φροντιστηριακά Τμήματα
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.	Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
E.C.T.S.	European Credit Transfer and Accumulation System
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση της πορείας ενός επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα στα πλαίσια της Πράξης «*NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)–Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη Ε.Κ.Ο. στα Δημοτικά Σχολεία*» υπό το πρίσμα των επιμορφούμενων αυτού. Αυτή η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε με την επεξεργασία δεδομένων από ένα ήδη σχεδιασμένο, διανεμημένο και συλλεγμένο ερωτηματολόγιο του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. που περιλάμβανε πέραν των δημογραφικών στοιχείων, ερωτήσεις ποσοτικής βαθμολόγησης κομβικών σημείων του προγράμματος, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που ζητούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες, τα αρνητικά, τα θετικά του προγράμματος, καθώς και βελτιωτικές προτάσεις αυτού.

Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων, ως πλεονέκτημα του σεμιναρίου αναδείχθηκε ο ανθρώπινος παράγοντας υπό τη μορφή της συνεργασίας με τον επιμορφωτή και της αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους, ενώ ως μειονεκτήματα αναδείχθηκαν τόσο το ωράριο όσο και η χρονική επιλογή υλοποίησης του σεμιναρίου. Τέλος, δεν παραλήφθηκαν και οι προτάσεις για τη βελτίωση του σεμιναρίου.

Abstract

In this work it's attempted to investigate the march of an in-service seminar for teachers who work in reception classes and tutorial sections in the context of the Action "New School (School of the 21st century) The Shift: Culture and Accession of susceptible social teams in Primary Education under the attention of the teachers who attended the seminar.

This investigation was done by processing data of an already designed, shared and collected questionnaire which belongs in the Organization about the Training of Teachers, which has included apart from demographic data, open questions about difficulties, negatives, positives of the seminar and proposals for its improve.

After the processing of data, it was shown off the value of human figure for the success of the seminar by the corporation and quality of the teachers who had to train the teachers and the interaction between the fellows. As a disadvantage of the seminar was shown off the daily duration of the seminar and the choice of time during the school year that the seminar was done. Last, there were not skipped proposals that the trained teachers had done about seminar's improvement.

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ανήκει στο πεδίο εμβέλειας της δια βίου μάθησης. Σε ένα πλαίσιο συνεχώς μεταβαλλόμενο, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να λειτουργεί ως τροχοπέδη στις νέες συνθήκες, αν θέλει να ανταποκρίνεται στο ρόλο του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, να είναι αποτελεσματικός και να μην αφήνει τις εξελίξεις να τον προσπερνούν. Η υλοποίηση εστιασμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, ειδικά σε εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση κοινωνικά ευπαθών ομάδων (Ε.Κ.Ο.) αποτελεί αναγκαιότητα και όχι πολυτέλεια.

Σε αυτό το πλαίσιο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με κεντρικό έλεγχο, το εν λόγω επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων υπό το πρίσμα των στόχων του «Νέου Σχολείου». Η υλοποίηση όμως ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν αρκεί, αν αυτό δε συνοδεύεται με τη διερεύνηση της πορείας του με σκοπό να μελετηθούν τα εξαγόμενα συμπεράσματα και να γίνει βέλτιστη χρήση αυτών σε μετέπειτα σχεδιασμούς ανάλογων προγραμμάτων. Αυτό το έργο καλείται να επιτελέσει η παρούσα εργασία για την ολοκλήρωσή του, τη διερεύνηση της πορείας του επιμορφωτικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στις 30 και 31 Μαΐου 2010 για εκπαιδευτικούς που εργαζόταν σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα. Η διερεύνηση που πραγματοποιείται στην παρούσα εργασία ακολουθεί την εξής πορεία.

Αρχικά, παρατίθεται ένα θεωρητικό πλαίσιο σχετιζόμενο με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με έμφαση στη διαπολιτισμική επιμόρφωση. Στη συνέχεια ορίζεται το πλαίσιο του προγράμματος μέσω των δομικών στοιχείων αυτού, έπειτα ακολουθεί η μεθοδολογία και η ανάλυση των συλλεγμένων από τα ερωτηματολόγια

δεδομένων, για να ολοκληρωθεί η πορεία αυτής της διερεύνησης με την εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν την πορεία του προγράμματος.

Αναλυτικότερα τώρα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρώντας μια βιβλιογραφική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γίνεται μια συνοπτική αναφορά στην αναγκαιότητα της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών, καθώς και στην επιμορφωτική εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στον ελλαδικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες. Με γνώμονα την αναγκαιότητα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, πραγματοποιείται μια μικρή αναφορά στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε στον ευρωπαϊκό αλλά και στον ελλαδικό χώρο για τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι υπεύθυνοι για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων (εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής) εργάζονται σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα, σκιαγραφείται το πλαίσιο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την απαρίθμηση των προϋποθέσεων που πρέπει να ικανοποιούνται για τη λειτουργία των Τ.Υ. και Φ.Τ. και με αναφορά στα συμπεράσματα επιλεγμένων ερευνών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, ακολουθεί μια εστιασμένη προσέγγιση του πλαισίου που ορίζει το επιμορφωτικό πρόγραμμα, όπως αυτό αποτυπώνεται από τη διοικητική δομή του, το σκοπό και το στόχο του, το φορέα υλοποίησής του, το φορέα χρηματοδότησης, τους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους στους οποίους απευθυνόταν, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, το χώρο και το χρόνο υλοποίησής του, καθώς και τη διερεύνηση της πορείας που ακολουθήθηκε.

Το τρίτο κεφάλαιο αναλύει τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη διερεύνηση, αιτιολογώντας το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα των εκπαιδευτικών που επιλέχθηκε και τους περιορισμούς της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επιχειρείται η απλή αποτύπωση των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων που απορρέουν από αυτά. Στο δεύτερο επίπεδο επιδιώκεται η ανάλυση των δεδομένων συγκρίνοντας συναφή στοιχεία για ενδυνάμωση ή αποδυνάμωση της ισχύς των συμπερασμάτων που εξάχθηκαν από το πρώτο επίπεδο ανάλυσης.

Η ολοκλήρωση της εργασίας πραγματοποιείται με το πέμπτο κεφάλαιο, όπου γίνεται μια συγκεντρωτική αναφορά των βασικότερων από τα εξαγόμενα συμπεράσματα.

1. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

1.1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Ν.1566 /1985), σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι:

α) «η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου,

β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και

γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων» (σελ. 32).

Διευρύνοντας το παραπάνω πλαίσιο δύναται να ειπωθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία τόσο λόγω των νέων συνθηκών που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση, η απαιτούμενη μεταλαμπάδευση των νέων γνώσεων για προαγωγή της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης, δημιουργία νέων πολιτών που να ανταποκρίνονται επιτυχώς στα δεδομένα των νέων τεχνολογιών όσο και η ανταπόκριση του σχολείου στις πιέσεις από διάφορες κοινωνικές ομάδες για κοινωνική ισότητα. Η επιμόρφωση λόγω του ρόλου και της θέσης του εκπαιδευτικού απαιτείται να είναι πολυδιάστατη (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008).

Ο στόχος της είναι διττός, από τη μια η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και από την άλλη η συμπίεση των εθνικών συστημάτων με τις τρέχουσες εξελίξεις. (Παμουκτσόγλου, 2003 * Eurocon E.Π.Ε., 2007a * Επιστημονική Ομάδα Έρευνας, 2010 * Καλογρίδη, 2006). Στόχος που συμπορεύεται και με τα μοντέλα σχεδίασης και υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων. Τα μοντέλα αυτά είναι τα εξής [Καραγιάννης, Στάγια & Τσιρίκου, (n.d.) * Πετράκη, 2003]:

- *Μοντέλο εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος:* εκπαιδευτικοί φορείς σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο αναλαμβάνουν το ρόλο του σχεδιαστή και διοργανωτή επιμορφωτικών δράσεων για ενημέρωση του εκπαιδευτικού δυναμικού στην προωθούμενη εκπαιδευτική πολιτική, την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να δεχθεί χωρίς καμιά δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, καθώς λειτουργεί αποκλειστικώς ιεραρχικά. Κάτι που συμβαίνει και με την αξιολόγηση, η οποία επίσης σχεδιάζεται και υλοποιείται κεντρικά.
- *Μοντέλο εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών:* οι εκπαιδευτικοί ως γνώστες των επιμορφωτικών τους αναγκών αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών. Η αξιολόγηση προκύπτει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς.

Όπως αναφέρθηκε λοιπόν, ένας από τους ρόλους της επιμόρφωσης είναι η προώθηση των εκάστοτε εκπαιδευτικών αλλαγών που η πολιτεία κρίνει απαραίτητες και προχωρά στην υλοποίησή τους. Για την επίτευξη της, καθοριστικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικές

αλλαγές έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν γίνονται με τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα όταν γίνονται από τους εκπαιδευτικούς. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη χρονική περίοδο που υλοποίησαν τια σπουδές τους, την ειδικότητα και ίσως και το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα αποφοίτησης. Το κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να διερευνά τις ανάγκες της ομάδας-στόχου και όχι να υλοποιείται βάσει γενικών εκπαιδευτικών αναγκών. Έτσι είναι σημαντικό να διερευνώνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι εθνικοί-ευρωπαϊκοί φορείς να δημιουργούν εκείνες τις προϋποθέσεις για την υποστήριξη τους (Καλογρίδη, 2006 * Eurocon E.Π.Ε., 2007a).

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2005), ο εκπαιδευτικός διανύει περιόδους στη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, περιόδους που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις επιμορφωτικές του ανάγκες. Αναλυτικότερα,

α) φάση προσαρμογής (1-3 χρόνια) Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός διακρίνεται από μια έντονη προσπάθεια να σταθεί επαγγελματικά στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης, η οποία διαφέρει από αυτήν που είχε φανταστεί κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Σ' αυτή τη φάση έχει ανάγκη προγραμμάτων επιμόρφωσης που αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων για αποτελεσματική διδασκαλία.

β) φάση ένταξης (4-6 χρόνια) Αυτή η φάση χαρακτηρίζεται από προσπάθεια να σταθεί επαγγελματικά ως ισότιμο μέλος στην εκπαιδευτική κοινότητα τώρα. Σ' αυτή τη φάση έχει ανάγκη προγραμμάτων επιμόρφωσης που εστιάζονται στη διαχείριση μιας ανομοιογενούς τάξης και ανάπτυξης επαγγελματικής ταυτότητας.

γ) φάση πειραματισμού (7-11 χρόνια) Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση, αφού έχει ισχυροποιηθεί στην τάξη και έχει γίνει αποδεκτός στο χώρο του, αναζητά νέες

προσεγγίσεις με έντονες ανησυχίες με ό,τι αυτές συνεπάγονται σε όλα τα επίπεδα. Σε επίπεδο επιμόρφωσης η αιτιολόγηση των επιδράσεων αυτών των νέων προσεγγίσεων ικανοποιούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

δ) φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια). Σε αυτή την περίοδο ο εκπαιδευτικός κινείται σε φάση ματαίωσης και αμφισβήτησης του ρόλου του, μια φάση κρίσης. Η επιμόρφωση σε αυτή τη φάση είναι επιτυχής όταν διευρύνει τις πρακτικές και εντάσσει τον εκπαιδευτικό σε συλλογικές μορφές δράσης (π.χ. έρευνα δράσης).

ε) φάση επαγγελματικής ωρίμανσης (20-30 χρόνια). Ο τρόπος που βιώνεται αυτή η φάση εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο που έχει βιωθεί η προηγούμενη φάση. Έτσι ένα μέρος εμφανίζει σημάδια εξουθένωσης, ένα άλλο μέρος σημάδια συντηρητισμού ενώ το τρίτο παραμένει ενεργό. Σε αυτή τη φάση η επιμόρφωση θα πρέπει να ικανοποιεί συνθήκες μη παγίωσης πρακτικών και διερεύνησης του ρόλου εντός και εκτός σχολικής τάξης.

στ) φάση ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια). Είναι μια άμεσα συνδεδεμένη με την προηγούμενη φάση και εξαρτάται απόλυτα από τον τρόπο που βιώθηκε η προηγούμενη .

Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο επόμενο δεν είναι γραμμική, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι μια ανομοιογενείς ομάδα και σημαντικό ρόλο κατέχουν τα προσωπικά στοιχεία. Επιπλέον, διαφορετικοί τύποι επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κατάλληλοι για διαφορετικούς εκπαιδευτικούς ανάλογα και με τη φάση της υπηρεσιακής τους εξέλιξης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

1.1.1. Η επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη σήμερα

«Στο Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) τέθηκαν οι ακόλουθοι στρατηγικοί στόχοι:

1. υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας,
2. βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της κατάρτισης,
3. προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
4. ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Επιστημονική Ομάδα Έρευνας, 2010 σελ. 44).

Η επιμόρφωση στις ευρωπαϊκές χώρες δεν ταυτίζεται, αλλά αντίθετα παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν το συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό τρόπο σχεδιασμού, τη σύνδεση με την ιεραρχική εξέλιξη, την υποχρεωτικότητά της, τη χρονική διάρκεια αλλά και την κατεύθυνση της (Επιστημονική Ομάδα Έρευνας, 2010 * Eurocon Ε.Π.Ε., 2007a).

Με μια άκρως συνοπτική αναφορά, οι φορείς που στον ευρωπαϊκό χώρο σχεδιάζουν και υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς εντάσσονται σε μια από τις παρακάτω κατηγορίες:

- Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης
- Ιδρύματα Αρχικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών
- Δημόσια Κέντρα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών
- Συνδικαλιστικές και επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών
- Ιδιωτικά Κέντρα Επιμόρφωσης
- Άλλοι φορείς, όπως μη κυβερνητικές οργανώσεις κλπ.

Όσον αφορά το οικονομικό επίπεδο της επιμόρφωσης, σε περιπτώσεις που η επιμόρφωση δεν αφορά την ενημέρωση για εφαρμογή μεταρρυθμιστικών αλλαγών, (όπου σε αυτές τις περιπτώσεις η επιμόρφωση είναι δωρεάν), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεισφέρουν στο κόστος, χαρακτηριστικά παραδείγματα η Γερμανία, η Αυστρία, η Δανία, η Ολλανδία και η Βρετανία. Σε άλλες χώρες το σύνολο των επιμορφωτικών προγραμμάτων παρέχονται εντελώς δωρεάν, όπως είναι οι περιπτώσεις των χωρών της Σουηδίας και της Βόρειας Ιρλανδίας, ενώ υπάρχουν ασφαλώς και περιπτώσεις χωρών όπως είναι η Γαλλία και η Ουγγαρία όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να συνεισφέρει το σύνολο ή μέρος των χρημάτων που απαιτούνται (Eurocon E.P.E., 2007a).

Μετά τη συνθήκη του Μάαστριχ υπάρχει μια προσπάθεια σύγκλισης των εκπαιδευτικών πολιτικών όλων των κρατών μελών σε μια κοινή πορεία. Δεν επαναδομούνται τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών με στόχο την ταύτιση τους, αλλά προωθούνται διαδικασίες ώστε να ικανοποιούνται οι συνθήκες για κινητικότητα των εργαζομένων και φοιτητών και η δημιουργία θεσμών που λειτουργούν υποστηρικτικά στην εφαρμογή οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μαυρογιώργος, 2003).

Τα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ρυθμίζονται θεσμικά ανάλογα με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας. Με τη συνθήκη της Λισσαβόνας (Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010) όμως, ορίστηκαν οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να δημιουργηθούν για μια ανταγωνιστική Ευρώπη στα πλαίσια της παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης. Λέξη κλειδί αποτελεί το ανθρώπινο κεφάλαιο. Αναγνωρίστηκε ιδιαίτερα ο στρατηγικός ρόλος της εκπαίδευσης στην επίτευξη αυτού του στόχου και κατ' επέκταση της δια βίου μάθησης. Σε ένα τέτοιο

πλαίσιο δημιουργήθηκε και το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που αφορά την περίοδο 2007-2013. Το πλαίσιο που δημιουργεί αυτή η στρατηγική είναι η τήρηση των κοινά συμφωνηθέντων στη συνθήκη της Λισσαβόνας, η κινητικότητα μεμονωμένων εκπαιδευτικών, σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με ευρωπαϊκά κονδύλια, συμμετοχή σε πιλοτικές δράσεις έως και συμμετοχή συλλογικών φορέων και οργάνων σε ευρωπαϊκές δράσεις (VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, 2011 * Eurocon Ε.Π.Ε., 2007a).

Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ο εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σε εθνικό επίπεδο από πλευράς πολιτικού συστήματος οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί προς αυτή την κατεύθυνση εκφράζονται με:

- το πολιτικό κείμενο Ε.Σ.Π.Α. για την περίοδο 2007-2013
- το Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2005-2008 στηριζόμενο στους στόχους της στρατηγικής της Λισσαβόνας
- το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη 2006-2008

Το Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» κατευθύνεται με τέσσερις στρατηγικούς στόχους οι οποίοι εκφράζονται με Άξονες Προτεραιότητας καθένας από τους οποίους επαναλαμβάνεται από τρεις φορές, μια για κάθε κατηγορία Περιφερειών (αμιγούς σύγκλισης, σταδιακής εισόδου, σταδιακής εξόδου).

1.1.2. Η ασκούμενη επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα σήμερα

Οι επιμορφωτικές δράσεις που μπορούν να λάβουν χώρα στο ελλαδικό χώρο, εμφανίζουν κάποια σχετική ευρύτητα. Βάσει του νομοθετικού συγκείμενου (Ν.1566 /1985. κεφάλαιο Θ'. άρθρο 28), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε:

α) *Εισαγωγική επιμόρφωση των υποψήφιων για διορισμό ή νεοδιοριστών*¹ εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων, που έχει ως στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται τα όργανα, η διάρκεια της επιμόρφωσης και κάθε σχετική λεπτομέρεια. Στη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν διδασκαλίες σε σχολεία και διδάσκουν οι ίδιοι σε αυτά παράλληλα με τη θεωρητική τους επιμόρφωση. Σε όσους καλούνται στην εισαγωγική επιμόρφωση πριν από το διορισμό τους καταβάλλεται αποζημίωση, το ύψος της οποίας καθορίζεται με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

β) *Περιοδική επιμόρφωση, που επαναλαμβάνεται για τους εκπαιδευτικούς κάθε τέσσερα έως έξι έτη και έχει σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα των πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.*

¹ Οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη περάσει μια περίοδο μαθητείας όντες οι ίδιοι μαθητές, οι οποίοι καλούνται να εξασκήσουν το επάγγελμά τους σε ένα διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο. Μετά την άτυπη αυτή μαθητεία ο εκπαιδευτικός σπουδάζει στο Πανεπιστήμιο όπου έρχεται σε πιθανή αντίθεση από τις απλοϊκές ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αυτό που αρχίζει να γνωρίζει με τις σπουδές του. Ερχόμενος στο σχολείο επιστρέφει στο σχολείο καλούμενος να ενταχθεί σε ένα ήδη υπάρχον πλαίσιο. Σημαντικός ρόλος είναι αυτός του μέντορα στην ένταξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική πραγματικότητα. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού δε διαμορφώνεται σε άγραφο χάρτη αλλά καλείται να αντιμετωπίσει τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις από την περίοδο της μαθητείας του. Ο αναστοχασμός και η ανάλυση είναι αυτά που μετατρέπουν την εμπειρία σε μετασχηματιστικό όπλο [Μαυρογιώργος, (n.d.)* Μαυρογιώργος, (2005)]

γ) *Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων.»*

Οι προβλεπόμενες επιμορφωτικές δράσεις δύναται να είναι υποχρεωτικές ή προαιρετικές. Οι υποχρεωτικές είναι οι εξής (Διατμηματική Επιτροπή για την αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία, 2009 * Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008):

- Εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Περιοδική επιμόρφωση για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας που αφορούν όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς
- Επιμορφωτικά προγράμματα τύπου: επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης, ιδιωτικών εκπαιδευτικών, ομογενών εκπαιδευτικών αποσπασμένων σε ελληνικά σχολεία, εκπαιδευτικών εκκλησιαστικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών στα πλαίσια προγραμμάτων ευρωπαϊκών όπως το Comenius, Lingua, Arion, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας

Σε προαιρετικό επίπεδο περιλαμβάνονται σεμινάρια που αφορούν θέματα καινοτόμων δράσεων όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κα. (Διατμηματική Επιτροπή για την αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία, 2009).

Τα οργανωμένα, σταθερά και επαναλαμβανόμενα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι αυτά της «Εισαγωγικής Επιμόρφωσης» των νεοδιόριστων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. στα πλαίσια του προγράμματος της

«Κοινωνία της Πληροφορίας». Για κανένα από τα δύο παραπάνω προγράμματα δε γίνεται διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών αλλά το αναλυτικό τους πρόγραμμα συντάσσεται από μια ομάδα ειδικών (Διατμηματική Επιτροπή για την αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία, 2009).

Οι φορείς που έχουν τη δυνατότητα σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι το Π.Ι., ο Ο.ΕΠ.ΕΚ., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., το Ε.Α.Π., τα Α.Τ.Ε.Ι., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), στελέχη της εκπαίδευσης κ.α. (Eurocon Ε.Π.Ε., 2007a * Διατμηματική Επιτροπή για την αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία, 2009).

1.1.3. Κριτική για τη μέχρι τώρα ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική

Η επιμορφωτική πολιτική ενός κράτους αποτελεί τμήμα της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται. Οι ευρωπαϊκές τάσεις επηρεάζουν την εθνική πολιτική και κατ' επέκταση την επιμορφωτική πολιτική της. Η άμεση εφαρμογή «καλών πρακτικών» στον ελληνικό χώρο χωρίς την προσαρμογή στα τοπικά δεδομένα οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια σε πληθώρα δυσκολιών. Έτσι μπορεί να γίνει κατανοητό ότι η επαφή με κάτι διαφορετικό (η εφαρμογή πρακτικών από άλλες χώρες) δεν είναι κάτι κατ' ανάγκη κακό. Απλώς χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο τρόπο προσαρμογής τους σε ένα διαφορετικό πλαίσιο (Eurocon Ε.Π.Ε., 2007a).

Ασφαλώς δε λείπουν και φωνές που ασκούν έντονη κριτική στον τρόπο που τα ευρωπαϊκά κονδύλια επηρέασαν την επιμορφωτική πολιτική της χώρας μας και κυρίως σε εφαρμοσμένες πρακτικές, οι οποίες δεν είχαν θετικά αποτελέσματα στις χώρες που πρωτοεφαρμόστηκαν. Η ένταση τους εξαρτάται άμεσα από τους ίδιους

τους εκπαιδευτικούς. Κι αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί φέρουν κοινωνικά και πολιτικά προτάγματα που ασυνείδητα ή μη επαναλαμβάνουν στο διδακτικό τους έργο. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή αποτελούν ταυτόχρονα υποκείμενα και αντικείμενα της υφιστάμενης και σχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής [Μαυρογιώργος, (n.d.)].

1.2. Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Οι εθνικές ιδεολογίες και η παράδοση συχνά εμφανίζονται ιδιαίτερα ανθεκτικές σε απόπειρες εκσυγχρονισμού λόγω του γεγονότος ότι μια αποδοχή πιθανόν να θέσει σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή. Στην αντιμετώπιση τέτοιων εμποδίων ενισχυτικό ρόλο κατέχει η δύναμη της εκπαίδευσης (Μπαλίας, 2006).

Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός διαθέτει ήδη ένα υπόβαθρο αξιών και αρχών που έχει εσωτερικεύσει από την οικογένεια του και τις εμπειρίες του στο σχολείο. Στοιχεία που επιδρούν καθοριστικά στο τι λαμβάνουν από την εκπαίδευσή τους και στο πώς εξελίσσονται ως εκπαιδευτικοί. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι ουδέτερος. Έχει και αυτός το δικό του πολιτισμικό σύστημα που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης του. Έτσι κατ' επέκταση ο τρόπος αντίληψης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων έχει άμεση σύνδεση με το ήδη υπάρχον υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισης διαφορετικών από τη δικιά του πολιτισμικών ομάδων, μπορούμε να διακρίνουμε έξι είδη πολιτισμικά υπεύθυνων εκπαιδευτικών (Mueller & Hindin, 2011* Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998 * Czop Assaf, Garza & Battle, 2010 * Peterson & Davila, 2011):

1. Οι κοινωνικοπολιτισμικά συνειδητοί, όπου αναγνωρίζουν ότι η οπτική που διαχειρίζονται την πραγματικότητα βασίζεται στο παρελθόν τους.

2. Αυτοί που έχουν θετική συμπεριφορά στους διαφορετικούς μαθητές και έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους.
3. Αυτοί που θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί και μπορούν να κάνουν τη διαφορά στον τρόπο που το σχολείο αντιμετωπίζει τους μαθητές.
4. Αυτοί που κατανοούν πως οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση και τους βοηθούν σε αυτή τη δόμηση.
5. Αυτοί που ενδιαφέρονται για τις ζωές των μαθητών τους.
6. Και τέλος, αυτοί που χρησιμοποιούν την κατανόηση τους στο σχεδιασμό μαθησιακών ευκαιριών για τη δόμηση της γνώσης και βελτίωση της μελλοντικής εξέλιξης των παιδιών.

Πολλοί εκπαιδευτικοί, προερχόμενοι από μη μειονεκτικά περιβάλλοντα, δεν μπορούν να αντιληφθούν την κοινωνική ανισότητα που εσωκλείεται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι βασικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πράγματα για το διαφορετικό πολιτισμό των μαθητών τους. Δεν πρέπει να προβαίνουν σε γενικεύσεις, καθώς ακόμα και αν δύο μαθητές ανήκουν στην ίδια πολιτισμική ομάδα, αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μελών της ίδιας πολιτισμικής ομάδας. Έτσι, απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει ο ίδιος, για να είναι στη θέση να προβεί στη διδασκαλία της διαφορετικότητας. Είναι βασικό οι εκπαιδευτικοί να σταθούν κριτικά απέναντι και στη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Με αυτό νοείται η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εθνική/πολιτισμική ομάδα στην οποία ο ίδιος ανήκει, επηρεάζει την ταυτότητα των διδασκαλιών, τις πρακτικές που εφαρμόζονται μέσα στη σχολική τάξη και τη σχέση με τους μαθητές του. Είναι σημαντική η αντίληψη του εαυτού ως φορέα μια εθνικής ταυτότητας και η διαφορά αυτής του της ταυτότητας με

αυτή ενός μαθητή, σε επίπεδο προνομιών, ισότητας και εξουσίας. Η αλήθεια είναι συνδεδεμένη με την οπτική που κανείς επιλέγει. Μια σειρά δραστηριοτήτων που φαίνεται να αναπτύσσουν την ανοχή στη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών είναι το άκουσμα περιπτώσεων από τα ίδια άτομα άλλης πολιτισμικής ομάδας, η συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας και η παράλληλη διδασκαλία με εκπαιδευτικούς. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι είναι καλά προετοιμασμένοι, εμφανίζονται πιο ενθουσιώδεις και θετικοί στην αντίληψη ότι μπορούν να αλλάξουν την υπάρχουσα κατάσταση. Στοιχείο ανατροπής είναι τελικά η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Sleeter & Owuor, 2011 * Santoro, 2009 * Ζωγράφου, 2003 * Μπαλασά – Φλέγκα, 2009).

Στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής επιμόρφωσης ακολουθούνται τα εξής στάδια (Μπαλασά – Φλέγκα, 2009):

- αρχικά προσεγγίζουμε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό στον οποίο εμβαθύνουμε
- έπειτα οδηγούμαστε στον πολιτισμό της χώρας των συμμετεχόντων και
- τέλος ασχολούμαστε ενδελεχώς με τις χώρες υποδοχής-προορισμού-καταγωγής.

1.2.1. Εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστευτικών ομάδων στην Ευρώπη

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα διδασκαλίας των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες προήλθε από την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων. Κατάσταση που ήρθε στο προσκήνιο, με πιο έντονη μορφή στην Ελλάδα τουλάχιστον, τις τελευταίες δεκαετίες. Αρχικά δεν υπήρχαν πολιτικές εκπαίδευσης

των αλλοδαπών μεταναστευτικών ομάδων, διότι δεν είχαν συνειδητοποιήσει τη μονιμότητα του χαρακτήρα τους. Με τη σταδιακή αύξηση της μονιμοποίησης τους και συνδυαστικά με το φόβο μιας κοινωνικής έκρηξης, λόγω των «απαίδευτων» αλλοδαπών, εντάθηκε η αναζήτηση λύσεων (Ζωγράφου, 2003).

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων του 1948 (Μπαλασά-Φλέγκα, 2009, σελ. 700) *«η Παιδεία/Εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενδυνάμωση του σεβασμού των Ανθρώπινων και Θεμελιωδών Ελευθεριών. Οφείλει να ευνοεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών και όλων των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων, καθώς και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης».*

Τις δεκαετίες 1970-1980 εμφανίστηκε έντονη ενασχόληση τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο με την πολιτική που θα έπρεπε να ακολουθηθεί για την εκπαίδευση των μεταναστευτικών ομάδων. Και στις δύο περιπτώσεις η εκπαιδευτική πολιτική είχε διττό στόχο, αφενός την ένταξη και αφετέρου την προετοιμασία για ενδεχόμενη παλιννόστηση (Μάρκου, 1995).

Ενεργό ρόλο ανέλαβαν και σημαντικοί οργανισμοί, (Ο.Ο.Σ.Α., Ε.Ε., Συμβούλιο της Ευρώπης και U.N.E.S.C.O.) προς αυτή την κατεύθυνση, οι οποίοι δραστηριοποιήθηκαν συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών ή και των εκπαιδευτικών τους αντίστοιχα. (Μάρκου, 1995).

Οι λογικές που ακολουθήθηκαν διαχρονικά για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών είναι οι εξής, η αφομοιωτική, αυτή της ενσωμάτωσης, η πολυπολιτισμική, η αντιρατσιστική και η διαπολιτισμική. Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά, τα κομβικά σημεία της κάθε προσέγγισης προς κατανόηση τους .

Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι τα παρακάτω μοντέλα δεν εμφανίζουν κάποιου είδους γραμμικότητα στον τρόπο εμφάνισης τους. Επίσης δεν υπάρχει κάποια σαφής διαχωριστική γραμμή στη διάκρισή τους, καθώς το ένα αποτελεί συμπλήρωμα ίσως και συνέχεια του άλλου. Πολλές χώρες δεν χρησιμοποίησαν το πρώτο (με χρονολογική σειρά εμφάνισης) μοντέλο και συνέχισαν στο δεύτερο, ενώ άλλες πάλι χρησιμοποίησαν «πρακτικές» που εμπεριέχουν στοιχεία από φαινομενικά διαφορετικά μοντέλα.

Εκτενέστερα τώρα, χρονολογικά πρώτη εμφανίζεται η *αφομοιωτική* λογική, η οποία και κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, το έθνος νοείται ως ένα ενιαίο σύνολο, όπου οι διαφορετικές πληθυσμιακές-πολιτισμικές ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από το γηγενή ομοιογενή πληθυσμό με σκοπό τη διατήρηση της συνοχής της κοινωνίας σε μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική κατεύθυνση. Άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης συμμετέχουν στην κοινωνία χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετική τους προέλευση (Γεωργογιάννη, 1999* Ζωγράφου, 2003* Μάρκου, 1995 & Νικολάου, 2000).

Σε επίπεδο εκπαίδευσης, τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζονται ως ελλειμματικά. Οι εκπαιδευτικές προσπάθειες προσανατολίζονται στην εντατική εκμάθηση της επίσημης εθνικής γλώσσας και πολιτισμού. Ενδεικτικά αναφέρεται ο ποσοτικός περιορισμός αυτών στο 30% επί του συνολικού αριθμού των παιδιών της τάξης προς αποφυγή του ενδεχομένου ανομοιογένειας της τάξης. Η ενασχόληση με διαφορετικούς πολιτισμούς θεωρείται ότι θέτει σε κίνδυνο την εθνική συνοχή. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αντιμετωπίζεται ως υπόθεση των ιδίων των ατόμων και όχι του κράτους με στόχο την αποκοπή από το παρελθόν ή απλώς τη χρήση της

ως μέσο πίεσης για ενδεχόμενη παλιννόστηση (Γεωργογιάννη, 1999* Ζωγράφου, 2003* Μάρκου, 1995 & Νικολάου, 2000).

Η δεύτερη χρονολογικά λογική είναι αυτή της *ενσωμάτωσης*, η οποία αναπτύχθηκε το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 λόγω αδυναμίας του προηγούμενου μοντέλου. Η λογική της ενσωμάτωσης αναγνωρίζει την πολιτισμική ετερογένεια, η οποία γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν τίθεται σε κίνδυνο ο κυρίαρχος πολιτισμός. Δεν επιδιώκεται η απόλυτη συμμόρφωση, αλλά η αφομοίωση εκείνων των σημείων που αποτελούν τη βάση της κοινωνίας (Γεωργογιάννη, 1999* Ζωγράφου, 2003* Μάρκου, 1995 & Νικολάου, 2000).

Στην εκπαίδευση, εκτός από την εκμάθηση της γλώσσας, δίνεται η δυνατότητα παρέμβασης με προγράμματα που βοηθούν τα παιδιά στην ενσωμάτωση της κυρίαρχης κουλτούρας, ώστε να διασφαλιστεί και πάλι η πολιτισμική ομοιογένεια της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννη, 1999* Ζωγράφου, 2003* Μάρκου, 1995 & Νικολάου, 2000).

Στη συνέχεια ακολουθεί η λογική της *πολυπολιτισμικότητας*. Εμφανίστηκε τη δεκαετία του '70 στις Η.Π.Α. και αργότερα στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία λόγω της μη αποτελεσματικότητας του προηγούμενου μοντέλου. Η αντίσταση και η απαίτηση διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων, και κυρίως των μαύρων, για πολιτικά δικαιώματα και ισότητα ευκαιριών έπαιξε καθοριστικό ρόλο. Στο εν λόγω μοντέλο υποστηρίζεται η συνύπαρξη όλων των πολιτισμών έως το σημείο όπου δεν τίθεται σε κίνδυνο η συνοχή του κυρίαρχου πολιτισμού (Γεωργογιάννη, 1999 * Ζωγράφου, 2003 * Μάρκου, 1995 * Μπαλασσά-Φλέγκα, 2009 & Νικολάου, 2000).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η γνώση της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού με στόχο την καλλιέργεια της ανοχής των ατόμων με διαφορετική προέλευση θεωρείται απαραίτητη. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκαν προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας για παιδιά μεταναστών. Η κοινωνία αφομοιώνει το μετανάστη εξολοκλήρου και όχι το αντίθετο. Μια ενδιάμεση κατάσταση δε βρίσκει περιθώρια ανάπτυξης (Γεωργογιάννη, 1999 * Ζωγράφου, 2003 * Μάρκου, 1995 * Μπαλασά-Φλέγκα, 2009 & Νικολάου, 2000).

Στη συνέχεια εμφανίζεται η *αντιρατσιστική* λογική. Αναπτύχθηκε στην Αμερική και την Αγγλία στα μέσα και τέλη της δεκαετίας του '80. Στην εν λόγω προσέγγιση υποστηρίζεται ότι ο ρατσισμός βρίσκεται στη δομή και στους θεσμούς της κοινωνίας, χωρίς να δίνεται ανάλογη βαρύτητα στα χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι δεν αρκεί η αλλαγή των στάσεων των ατόμων, αλλά απαιτείται η αλλαγή των δομών της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Γεωργογιάννη, 1999* Μάρκου, 1995 & Νικολάου, 2000).

Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (1999) βασικοί στόχοι του μοντέλου είναι οι εξής:

- ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά κάτι που απαιτεί - οδηγεί και σε αλλαγή των δομών που ευνοούν την ανισότητα
- δικαιοσύνη στην παροχή ίσων ευκαιριών
- απομάκρυνση ρατσιστικών προτύπων

Πιο πρόσφατη χρονολογικά είναι η *διαπολιτισμική* λογική. Το ρεύμα της διαπολιτισμικότητας εμφανίζεται τη δεκαετία του '80 στον ευρωπαϊκό χώρο. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης, την U.n.e.s.c.o. και την Ευρωπαϊκή Ένωση ως αρχή που επιδρά συνολικά στο σύστημα. Προσεγγίζεται ως

μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας διαφόρων πολιτισμικών ομάδων. Βασικό στοιχείο για τη συμβίωση των πολιτισμικών ομάδων, κάτω από την ίδια εθνική στέγη, είναι η ανεκτικότητα, η συνύπαρξη, η κατανόηση, ο σεβασμός και ο διάλογος διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (Γεωργογιάννη, 1999* Ζωγράφου, 2003 * Μάρκου, 1995 * Μπαλασά-Φλέγκα, 2009 & Νικολάου, 2000).

Η τακτική των χωρών της Ευρώπης που ακολουθήθηκε για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών κινήθηκε συνολικά στα ίδια περίπου πλαίσια, είτε με τη δημιουργία προπαρασκευαστικών τάξεων ή τάξεων υποδοχής (Γαλλία, Γερμανία, Σουηδία) είτε με τη δημιουργία Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Αγγλία, Γαλλία) (Μάρκου, 1995).

1.2.2. Εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστευτικών ομάδων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το Νικολάου (2000, 2005) η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, σε θέματα εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών, χωρίζεται σε τρεις περιόδους:

α)μέχρι τη δεκαετία του 70

β) δεκαετία του 80 έως το 1996

γ)1996 ως σήμερα

α' περίοδος

Στη δεκαετία του 70 η εκπαιδευτική πολιτική λειτουργεί με τη λογική της πίστωσης χρόνου και μείωσης των απαιτήσεων. Τα Βασιλικά και Προεδρικά

Διατάγματα (Β.Δ. 585/72, Π.Δ. 417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ. 155/78) ορίζουν μειωμένη βάση για την εισαγωγή και προαγωγή των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως για τα γλωσσικά μαθήματα και τα πρώτα έτη φοίτησης με βαθμολογική έκπτωση σε αυτά, καθώς και ισοτιμία των τίτλων των ελληνικών σχολείων με τα αντίστοιχα του εξωτερικού. Αντίθετα, η ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται θέμα των ιδίων των ατόμων (Δαμανάκης, 2005 & Μάρκου, 1995).

Αυτή την περίοδο δημιουργείται και το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 που αφορά την ίδρυση σχολείων Παλιννοστούντων μαθητών. Μέριμνα για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών λαμβάνεται μετά το 1970, όπου γίνεται πλέον εντονότερο το ρεύμα παλιννόστησης από τη δυτική Ευρώπη, Αμερική, Αφρική και Ωκεανία (Νικολάου, 2000).

Τα Πρωτόκολλα του 1954 και 1968 ρύθμισαν θέματα που αφορούσαν την εκπαίδευση της μουσουλμανικής και ελληνικής μειονότητας, ενώ καθιερώθηκε η τούρκικη γλώσσα ως βασική σε αυτές τις ομάδες, αγνοώντας τις γλώσσες των άλλων δύο ομάδων που εντάσσονται στη μουσουλμανική μειονότητα, αυτή των Πομάκων (σλαβικής καταγωγής-εξισλαμισθέντες Θράκες) και των Τσιγγάνων. Τα αναλυτικά προγράμματα κατανέμουν τα γνωστικά αντικείμενα και τις ώρες διδασκαλίας ανάμεσα στην ελληνική και τούρκικη γλώσσα, ενώ η τούρκικη ωριαία διδασκαλία ευνοείται ιδιαίτερα υπέρ της ελληνικής (Μάρκου, 1995).

β' περίοδος

Το 1980 πλέον και με τη Φ.818-2/Ζ/4139/20.10.80 δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) για πρώτη φορά, ενώ το 1983 με το Ν.1404/83, αρ.45 αυτές νομοθετούνται. Η νομοθεσία αυτή

συμπληρώθηκε με νόμο του 90 Ν. 1894/90 που δίνει τη δυνατότητα για πρώτη φορά φοίτησης σε αυτές παιδιά επαναπατριζόμενων Ελλήνων, ενώ με την Υ.Α. Φ.2/378/Γ1/1124 μπαίνουν και αλλοδαποί μαθητές στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. (Δαμανάκης, 2005 * Μάρκου, 1995 & Νικολάου, 2000).

Με το Π.Δ. 494/83 γίνεται ρητή διάκριση για την εκπαίδευση των παιδιών εργαζομένων που κινούνται στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Για αυτά τα παιδιά δίνεται η δυνατότητα δίγλωσσης εκπαίδευσης στα πλαίσια των Τ.Υ. μέχρι να μπορέσουν να εναρμονιστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι γονείς αυτών των παιδιών και πάλι προτιμούν να στέλνουν τα παιδιά τους σε ξένα σχολεία. Παρατηρείται λοιπόν μια διαφορετική αντιμετώπιση σε επίπεδο εκπαίδευσης από πλευράς πολιτικής, ανάλογα με το υπόβαθρο των παιδιών (Νικολάου, 2000).

γ' περίοδος

Το 1996 ψηφίζεται νόμος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Με το νόμο αυτό δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης διαπολιτισμικών σχολείων, μετατροπής άλλων δημοσίων σχολείων σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή ορισμού ως Πειραματικών και υπαγωγή τους σε Α.Ε.Ι. ή ίδρυση Τ.Υ. ή Φ.Τ. σε δημόσια σχολεία, έπειτα από εισήγηση του νομαρχιακού συμβουλίου με σύμφωνη γνώμη του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών ή από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικά ιδρύματα ή φιλανθρωπικά ιδρύματα μη κερδοσκοπικά. (Δαμανάκης, 2005* Νικολάου, 2000 & Μάρκου, 1995).

Παράλληλα, υπάρχει συνεργασία της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, της U.n.e.s.c.o. και της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης για παραγωγή

εκπαιδευτικού υλικού και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τους τσιγγάνους (Μάρκου,1995).

1.2.3. Πλαίσιο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων

Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αποτελούν λοιπόν ένα εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από διαφορετικές χώρες στην προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών κατά βάση των μεταναστευτικών ομάδων.

Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, των οποίων οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα, λειτουργούσαν στα πλαίσια των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Η ερμηνεία του όρου της ένταξης σε μια Ζ.Ε.Π. επιχειρείται παρακάτω να επεξηγηθεί με μια σκιαγράφηση του πλαισίου λειτουργίας αυτών των Ζωνών, αρχικά αναφέροντας κάποια πράγματα για το τι είναι οι Ζ.Ε.Π. και στη συνέχεια με αναφορά στις προϋποθέσεις που πρέπει να ικανοποιούνται για τη λειτουργία τόσο των Τ.Υ. όσο και των Φ.Τ.

1.2.3.1. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) αποτελούν εφαρμογή ενός προγράμματος που υλοποιείται στα πλαίσια των Πράξεων «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ1», «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – ΑΠ2» και «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ3» (15/6/2010–30/10/2013) του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ. Οι Ζ.Ε.Π. αποτελούν ένα πιλοτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε πιλοτικά τη σχολική χρονιά 2010-2011 με σχέδιο

σταδιακής επέκτασης. Η Πράξη με συνολικό προϋπολογισμό 24.930.000€ (ΑΠ1:5.000.000€, ΑΠ2:19.230.000€, ΑΠ3:700.000€) έχει σκοπό την υποστήριξη των Ζ.Ε.Π. Οι Ζ.Ε.Π. στηρίζονται στη λογική της θετικής διάκρισης, προσεγγίζουν τη διδασκαλία με ολιστικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη και το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (π.χ. τοπική κοινωνία, κλπ.) και εφαρμόζεται μονιμοποίηση θεσμού ένταξης περιοχών και σχολείων Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (Ε.Κ.Ο.) [Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), (n.d.)] Στόχος είναι:

- η ανάπτυξη Ολοκληρωμένων και Ευέλικτων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για τη Σχολική Επιτυχία μαθητών προερχόμενων από Ε.Κ.Ο.
- η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων διαφοροποιημένης συνεκπαίδευσης σε εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο για την επίτευξη των σκοπών μάθησης και ολόπλευρης ανάπτυξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης
- η ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων μάθησης και ανάπτυξης για να διασφαλισθούν η σχολική επιτυχία και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικής και πολιτισμικής προέλευσης
- η διευκόλυνση της μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και της ομαλής προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο υποδοχής
- η πρόληψη και η αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής βίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου

- η ανάπτυξη της συνεργασίας των σχολείων σε κάθε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας τόσο μεταξύ των σχολείων της αυτής βαθμίδας όσο και μεταξύ των βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά και μεταξύ σχολείων και τοπικής κοινότητας
- η αναβάθμιση υποδομών και εκπαιδευτικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος
- η ανάπτυξη του δικτύου προσχολικής αγωγής για την έγκαιρη αντισταθμιστική παρέμβαση στα προνήπια των ΖΕΠ μέσω βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών» [Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας στους Α.Π. 1,2,3 (n.d.). σελ. 8-10].

Με βάση το νόμο 3879/2010 τα χαρακτηριστικά ένταξης μιας περιοχής σε ΖΕΠ είναι:

- χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη
- υψηλή σχολική διαρροή
- χαμηλή πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- χαμηλοί κοινωνικοοικονομικοί δείκτες όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο [Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), (n.d.), σελ. 2], σκοπός των Ζ.Ε.Π. είναι «να διαμορφώσει και να δοκιμάσει σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης εναλλακτικές και ευέλικτες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις «καλών πρακτικών», διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εκπαίδευσης οι

οποίες θα διασφαλίζουν την ισότιμη ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών από περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες».

Η φιλοσοφία τους στηρίζεται στην παραδοχή ότι μια επιτυχημένη επέμβαση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται ο μαθητής και όχι μόνο τον ίδιο το μαθητή. Για την επίτευξη αυτού του στόχου κρίνεται αναγκαία η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών και τους φορείς της τοπικής κοινότητας.

Στη Γαλλία τέθηκαν σε εφαρμογή το 1982 εφαρμόζοντας τη στρατηγική της θετικής διάκρισης με πρωταρχικό στόχο την ισότητα στην εκπαίδευση. Οι Ζ.Ε.Π. κινούνται στα πλαίσια της αποκέντρωσης. Δημιουργούν σχήματα αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου-εξωτερικών συνεργατών και όχι μόνο (Τουρκάκη, Βεργίδης & Κασσίμη, 2001).

Οι Ζ.Ε.Π. έχουν δεχθεί εντονότατη κριτική. Οι αξιολογήσεις που έγιναν σε Ολλανδία και Γαλλία έδειξαν ότι δεν υπήρξε καμία επίδραση στη μείωση του χάσματος των κοινωνικών ανισοτήτων και κατ' επέκταση και των εκπαιδευτικών (Plewis, 1998). Συνήθως οι ΖΕΠ έχουν έλλειψη επαγγελματιών εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν διαφορετικές περιοχές για να ζήσουν. Δεν έχουν λείψει λάθη που έχουν γίνει στο χαρακτηρισμό περιοχών ως ΖΕΠ, καθώς πολλές περιοχές που θα έπρεπε να ενταχθούν δεν εντάχθηκαν και το αντίστροφο [Donnison, (n.d.)]. Μια άλλη κριτική επίσης που ασκείται στις ΖΕΠ είναι ότι δίνεται έμφαση στα αναλυτικά προγράμματα των μαθητών περιορίζοντας την προσοχή που θα πρέπει να δοθεί στις ατομικές μαθησιακές δυσκολίες. (Sammons, Kysel & Morimore, 1983).

Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων για χαρακτηρισμό μιας περιοχής ως Ζ.Ε.Π. έχει υποστεί επίσης έντονη κριτική. Ένα άλλο σημείο κριτικής είναι το γεγονός ότι ακόμα και τα μη μειονεκτούντα παιδιά, όταν βρίσκονται σε σχολεία που

φοιτούν πολλά παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία των μειονεκτούντων, έχουν μικρότερες επιδόσεις απ' ότι αν φοιτούσαν σε άλλα σχολεία [Smith & Smith, (n.d.)].

1.2.3.2. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα και οι προϋποθέσεις λειτουργίας τους

Με την αρ. ΑΦ. 821/3412P/157476/Z1 της 31-12-2010 αποφασίστηκε στο πλαίσιο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. Η ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ., όπως σημειώθηκε και παραπάνω δεν είναι κάτι καινούριο. Τ.Υ. εφαρμόζονται με παραλλαγές κατά καιρούς ήδη από το τις αρχές της δεκαετίας του '80. Πώς όμως αυτές μπορούν να λειτουργήσουν σήμερα;

Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως έχει αναφερθεί, γίνεται με δύο μορφές (ΑΠΟΦΑΣΗ Φ. 1.Τ.Υ / 1339 / 100642 /Γ1 της 14.09.2007):

- με τη φοίτηση σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και/ή
- τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ)

Ο Σύλλογος Διδασκόντων, εξετάζοντας τις τοπικές ανάγκες, επιλέγει ποια μορφή ικανοποιεί αυτές τις ανάγκες. Πιο διαδεδομένη σε τοπικό επίπεδο λειτουργίας είναι αυτή των Τ.Υ. και Φ.Τ. Οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. μπορούν, όπου υπάρχουν οι προϋποθέσεις, να λειτουργήσουν χωρίς χαρακτηρισμό του σχολείου ως διαπολιτισμικό.

Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (Εν.Φ.Τ.) Ζ.Ε.Π., ιδρύονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μετά από αίτημα της σχολικής

μονάδας στις Διευθύνσεις που ανήκουν και λειτουργούν κατ' εφαρμογή της υπ' αριθμ. Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999, (ΦΕΚ 1789, τ. Β') Υπουργικής Απόφασης, πλην των παραγράφων Β, Δ, Ε του άρθρου 7 αυτής (ΑΠΟΦΑΣΗ Φ. 1 ΤΥ / 809/101455/Γ1 της 07.09.2011).

Την ευθύνη για υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τ.Υ. και Φ.Τ. έχει ο Σχολικός Σύμβουλος. Για την τυπική ευθύνη τήρησης του ωραρίου λειτουργίας των Τ.Υ. και Φ.Τ. αρμόδιοι είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος Προϊστάμενος.

Για να φοιτήσει ένας μαθητής σε Τ.Υ. απαιτείται:

α. Διαπιστωτικό τεστ ανίχνευσης της ελληνομάθειας του μαθητή.

β. Δήλωση έγκρισης του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του σε Τ.Υ..

Η συγκέντρωση των παραπάνω εγγράφων με πράξη του Συλλόγου Διδασκόντων υποβάλλονται στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο ο οποίος σε συνεργασία με το Διευθυντή Εκπαίδευσης προτείνουν τη λειτουργία των Τ.Υ.. Για τη λειτουργία Φ.Τ. απαιτείται απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων μετά από εισήγηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στην πράξη του Συλλόγου διδασκόντων αναφέρονται: α) τα ονόματα των μαθητών που θα παρακολουθήσουν τα Φ.Τ., β) τα ονόματα των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σ' αυτά και γ) το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, τα οποία συγκεντρωτικά υποβάλλονται στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο (ΑΠΟΦΑΣΗ Φ. 1.Τ.Υ / 1339 / 100642 /Γ1 της 14.09.2007).

Οι Τ.Υ. αποτελούν πιστή εφαρμογή από το εξωτερικό και προσανατολίζονται στην αντιστάθμιση των ελλείψεων για ένταξη στην κανονική τάξη. Αυτό επιτυγχάνεται με εντατικοποίηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ξεχωριστές, από τους γηγενείς μαθητές, τάξεις. Μέχρι σήμερα δόθηκε αποκλειστική

έμφαση στις γλωσσικές δυσκολίες που συνοδεύουν τους μη γηγενείς μαθητές, ενώ δεν υπήρχε καμιά μέριμνα για διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό, καθώς χρησιμοποιούταν τα ίδια βιβλία με αυτά του γηγενή πληθυσμού. Το 1982 δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης Φροντιστηριακών Τμημάτων, όπου πέραν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, γίνεται διδασκαλία φυσικής, χημείας και μαθηματικών. Οι μαθητές παρακολουθούσαν σε «κανονικές» τάξεις και παράλληλα έκαναν και εκείνα τα μαθήματα στα οποία εμφάνιζαν δυσκολίες (Μάρκου, 1995).

Η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. εμφανίζουν κάποιες διαφοροποιήσεις. Όσον αφορά Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής, εντάσσεται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (ΑΠΟΦΑΣΗ Φ. 1.Τ.Υ / 1339 / 100642 /Γ1 της 14.09.2007):

α. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών για τη λειτουργία των Τ.Υ. είναι εννιά και ο μεγαλύτερος δεκαεπτά. Σε περίπτωση που σε γειτονικά σχολεία υπάρχουν μαθητές που έχουν την ανάγκη να φοιτήσουν σε Τάξεις Υποδοχής, μπορούν να μεταγραφούν με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολείων με απόφαση του Διευθυντή Εκπαίδευσης ή του Προϊσταμένου Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ένα σχολείο στο οποίο τηρούνται οι προϋποθέσεις ίδρυσης Τάξης Υποδοχής.

β. Η Τ.Υ. λειτουργεί παράλληλα με την «κανονική» τάξη με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξη στην «κανονική» τάξη και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα και το κοινωνικό περιβάλλον. Διδάσκονται τα μαθήματα του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος προσαρμοσμένου στις δυνατότητες των εκάστοτε μαθητών. Η κατανομή των διδακτικών ωρών των μαθημάτων συναποφασίζεται από το Σύλλογο διδασκόντων και το Σχολικό Σύμβουλο.

Στα Φ.Τ. από την άλλη ισχύουν τα εξής:

α. Τα Φ.Τ. αφορούν παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές που φοίτησαν σε Τ.Υ. και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, ακόμα και μετά την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων, είτε δυσκολεύονται γλωσσικά στην ένταξή τους στην «κανονική» τάξη είτε δεν μπορεί να συγκεντρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός για λειτουργία Τ.Υ..

β. Φροντιστηριακό Τμήμα, μπορεί να ιδρυθεί με ελάχιστο αριθμό μαθητών τους τρεις και μέγιστο τους οκτώ μαθητές. Μαθητές ευρύτερων περιοχών, μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των Γραφείων Εκπαίδευσης ώστε να εξασφαλίζεται η ίδρυση Φ.Τ., ενώ μπορούν να φοιτούν μαθητές σε Φ.Τ. στα πλησιέστερα σχολεία που λειτουργούν Φ.Τ. εφόσον εξασφαλιστεί η έγκριση των γονέων τους.

γ. Στα Φ.Τ. παρέχεται πρόσθετη διδακτική βοήθεια και λειτουργούν εκτός του διδακτικού ωραρίου, ως οχτώ ώρες την εβδομάδα. Διδάσκονται τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Ελληνικής Ιστορίας, και όποια άλλα κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο (ΑΠΟΦΑΣΗ Φ. 1.Τ.Υ / 1339 / 100642 /Γ1 της 14.09.2007).

1.2.3.2.1. Έρευνες για Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Η λειτουργία των Τ.Υ. δεν είναι μια νέα πρακτική. Υφίσταται στο ελληνικό χώρο ήδη από τις πρώτες κινήσεις εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Έτσι, όπως είναι λογικό έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους σε πολλά επίπεδα, από το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται σε αυτές έως και το διδακτικό προσωπικό που τις επανδρώνει.

Σε έρευνα του Νικολάου (2000) με στόχο την ανάδειξη αδυναμιών στη λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. αναδείχτηκε ότι οι Τ.Υ. εμφανίζουν αδυναμίες στα εξής σημεία:

- καθυστερημένη έναρξη στη σχολική χρονιά
- πλήρωση των θέσεων με αναπληρωτές περιορισμένης διάρκειας
- μη ύπαρξη οικονομικών κινήτρων
- καθυστερημένη υποβολή υποστηρικτικού υλικού ως απόρροια της καθυστερημένης έναρξης
- ανομοιογένεια του επιπέδου των μαθητών
- μη σωστή κατάταξη των μαθητών στα επίπεδα των Τ.Υ. και προσαρμογή της διδασκαλίας στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών
- εκτίμηση του αλλοδαπού μαθητή με μόνο κριτήριο το ηλικιακό
- αγνόηση της μητρικής γλώσσας
- ημερολόγιο της εξέλιξης μαθητή
- συνεργασία Τ.Υ. Δημοτικού με αυτές του Γυμνασίου
- αποκλειστική παρακολούθηση στις Τ.Υ. και όχι ορισμένες ώρες στις κανονικές τάξεις
- ασάφεια του πλαισίου σχετικά με το πότε ένας μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει σε «κανονική» τάξη
- εναπόθεση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε Τ.Υ.
- αναπλήρωση από το δάσκαλο της Τ.Υ. του απόντα δασκάλου του σχολείου
- ελλιπής υποστήριξη εκπαιδευτικών των Τ.Υ. από τους Σχολικούς Συμβούλους
- αντίδραση του Συλλόγου διδασκόντων στην ίδρυση Τ.Υ. λόγω πιθανού μη αποδεκτού χαρακτηρισμού του σχολείου

- αντίδραση οικογενειών μεταναστών στη φοίτηση των παιδιών τους σε Τ.Υ.

Στην ίδια έρευνα του Νικολάου, τα Φ.Τ. εμφάνιζαν τις παρακάτω ελλείψεις:

- καθυστερημένη έναρξη
- καθυστερημένη αποστολή υλικού
- απροθυμία εκπαιδευτικών να διδάξουν σε αυτά τα τμήματα λόγω πενιχρής αμοιβής
- λειτουργία των τμημάτων μετά από το πέρας του κανονικού ωραρίου-κούραση μαθητών και εκπαιδευτικών-βαρεμάρα μαθητών
- έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας-μαθησιακά κενά
- εναπόθεση στο ίδιο τμήμα και γηγενών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
- μεθοδολογικό έλλειμμα (στη διδασκαλία)
- έλλειψη αρχείου προόδου του μαθητή
- εγκατάλειψη πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς

Σύμφωνα με τη Ζωγράφου (2003) οι Τ.Υ. εμφανίζουν ελλείψεις που αφορούν:

- το αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικού υλικού
- το ακατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό
- το ασαφές θεσμικό πλαίσιο και ασαφείς στόχοι
- τα προπαρασκευαστικά μαθήματα εξελίχθηκαν σε μόνιμη μορφή εκπαίδευσης
- τα εν λόγω σχολεία λειτουργούν ως θεσμός περιχαράκωσης και αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών ή και γκετοποίησης

- την ελλιπή ενασχόληση του Υπουργείου Παιδείας

Στα παραπάνω συμπεράσματα οι Κύρδη και Παπαδόπουλος (2003) συμπληρώνουν στις ελλείψεις αυτή του συντονισμού, την ασυνέχεια στη λειτουργία τους, την απουσία παιδαγωγικής καθοδήγησης και αξιολόγησης και την ασυνεχή επικοινωνία και συνεργασία με τις «κανονικές» τάξεις, ενώ, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Τ.Υ. και Φ.Τ., αυτοί εμφανίζονται να είναι απροετοίμαστοι για διδασκαλία παιδιών που δεν έχουν μητρική γλώσσα τα ελληνικά και τη γενικότερη διαχείριση των δυσκολιών απ' τη συμβίωση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο.

Σε έρευνα του Νικολούδη (2005) που έγινε παίρνοντας συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς των Τ.Υ διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Η προσπάθεια τους σε διδακτικό επίπεδο δεν είναι συστηματοποιημένη και επηρεάζεται από την εμπειρία τους, ενώ εμφανίζονται ιδιαίτερα προβληματισμένοι για τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν στις Τ.Υ.
- Η γλώσσα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αγνοείται.
- Οι προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι παραδοσιακές.
- Οι ανάγκες διδασκαλίας της μητρικής με τη δεύτερη γλώσσα δεν είναι ίδιες κάτι που αγνοείται και δεν εφαρμόζεται από πλευράς εκπαιδευτικών.
- Οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν στοιχεία της σκέψης με τα οποία κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους.
- Ως ισάξιες γλώσσες τα υποκείμενα θεωρούν τις γλώσσες που έχουν την ίδια αντιμετώπιση με τη μητρική τους, επομένως η απουσία της γλώσσας των αλλοδαπών από το σχολείο μπορεί να οδηγήσει στην απαξίωσή της.

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν πέρα του ρόλου της γλώσσας για τη διατήρηση του πολιτισμικού στοιχείου και την λειτουργική αξία της γλώσσας κάτι που στηρίζει την ιδέα της παλιννόστησης.
- Οι εκπαιδευτικοί κάνουν προσπάθεια προσαρμογής του λόγου τους στα δεδομένα των μαθητών τους, για καλύτερα επικοινωνιακά αποτελέσματα.
- Παρατηρείται υπεροχή στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου σε βάρος του προφορικού με απουσία συστηματικών στρατηγικών για βελτίωση και κατανόηση του γραπτού λόγου.
- Δεν εφαρμόζονται επικοινωνιακές πρακτικές
- Αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου το οποίο δεν έχει δημιουργηθεί λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των αλλοδαπών αλλά τη διδασκαλία είτε των γηγενών μαθητών είτε των ελληνόπουλων του εξωτερικού.
- Μηδαμινή συνεργασία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών για ποικίλους παράγοντες.

Η Γλένη (n.d.) αναφέρει ότι η πρακτική που ισχύει στις Τ.Υ. είναι αφομοιωτική, ενώ λειτουργούν διαχωριστικά σε σχέση με τις «κανονικές» τάξεις. Στο ίδιο συνηγορούν οι Ευαγγέλου-Χαμπέση και Δημητρακοπούλου (n.d.). Σχετικά με τις Τ.Υ. αναφέρουν την ύπαρξη προβλημάτων που αφορούσαν την έλλειψη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικού υλικού, τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, τις δυσκολίες των μαθητών στην κοινωνική προσαρμογή τους, την αδιαφορία της πολιτείας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των σχολείων αυτών και τη νοοτροπία των γονιών των μαθητών αυτών καθώς και τις προσδοκίες για τα παιδιά τους. Όσον αφορά τα Φ.Τ. αναφέρουν δυσκολίες σχετικά με την πρόσθετη παρακολούθηση, τη διδακτική ανεπάρκεια των διδασκόντων και την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Σοβαρότατες δυσκολίες προέκυψαν από την έλλειψη

κατάλληλου διδακτικού/εποπτικού υλικού και αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίσης, οι παλινοστούντες μαθητές εμφανίζονται να θέλουν να παρακολουθήσουν σε Φ.Τ. παρόλο που επιβαρύνεται το πρόγραμμά τους.

Έρευνα των Νικολάου, Βασιλείου, Γιώτη, Δούκα, Κοριλάκη, Λώλη & Χριστοπούλου που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2003-04 με δείγμα όλους τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων που λειτούργησαν Τ.Υ. και χρησιμοποιώντας ως εργαλείο διαφορετικά ερωτηματολόγια ανέδειξε τα εξής συμπεράσματα:

1. εμφάνιση μιας βελτίωσης της λειτουργίας των Τ.Υ. συγκρινόμενες με άλλες μελέτες σε επίπεδο:
 - νωρίτερη έναρξη στο σχολικό έτος
 - αύξηση της διάρκειας λειτουργίας τους
 - έγκαιρη άφιξη του εκπαιδευτικού υλικού
2. υπολειτουργία και μείωση του αριθμού των Τ.Υ.
3. οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Τ.Υ. συχνά καλούνται να αναπληρώσουν εκπαιδευτικούς άλλων τάξεων
4. συχνά γίνεται συνδιδασκαλία μαθητών των Τ.Υ. με μαθητές των τμημάτων ένταξης
5. δε χωρίζονται σε επίπεδα οι μαθητές (αρχάριοι – προχωρημένοι)

Η διερεύνηση της πορείας του επιμορφωτικού προγράμματος που αφορά τους δασκάλους των Τ.Υ. και των Φ.Τ., η οποία είναι το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και της εταιρείας VFA [VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, (2011)]. Η εν λόγω εταιρεία ανέλαβε τη

διερεύνηση της πορείας του συνόλου των επιμορφωτικών προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της Πράξης «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)*–*Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία*» και αφορούσε τις ειδικότητες αισθητικής αγωγής, θεατρικής αγωγής, πληροφορικής και δασκάλων Τ.Υ. ή Φ.Τ.. Δεδομένου ότι το ενδιαφέρον κινείται αναφορικά με τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. παρακάτω παρατίθενται μόνο τα συμπεράσματα της έρευνας που αφορούν το επιμορφωτικό πρόγραμμα των δασκάλων των Τ.Υ. και των Φ.Τ.

Σύμφωνα με τη VFA (2011) λοιπόν από τη διερεύνηση του εν λόγω επιμορφωτικού προγράμματος των δασκάλων, κάνοντας μια επιλεκτική αναφορά των κυριότερων συμπερασμάτων, αναδείχθηκε:

- καθυστερημένη επιμόρφωση των δασκάλων
- πιεσμένη επιμόρφωση σε διημερίδα είκοσι ωρών
- ελάχιστη αξιοποίηση των προνομίων της εξ αποστάσεως διαδικτυακής υποστήριξης
- έλλειψη υποστηρικτικού υλικού διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης
- εξοικείωση με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θεμάτων διδασκαλίας που αφορούσαν παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο
- εξοικείωση με βασικές πτυχές της διδασκαλίας στα πλαίσια του πολιτικού κειμένου «*Νέο Σχολείο*»
- δημιουργία κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφούμενων

Η πληθώρα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί με έμμεσο ή άμεσο αντικείμενο τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. το γεγονός ότι έχουν προσελκύσει το ερευνητικό

ενδιαφέρον δηλαδή, δηλώνει αφενός την αξία που έχει η λειτουργία τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και αφετέρου την αναγκαιότητα διαθρωτικών βελτιωτικών αλλαγών στο τρόπο λειτουργίας τους.

1.3. Σύνοψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Αυτές επιτάσσονται άλλοτε από το εκπαιδευτικό σύστημα και άλλοτε από καθαρά προσωπικά κίνητρα που δεν είναι ομοιογενή για όλες ομάδες εκπαιδευτικών. Η ύπαρξη λοιπόν επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αναγκαία.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται κατά περιόδους σε μια χώρα επηρεάζονται αρκετά από τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Η ένταξη στην ευρωπαϊκή κοινότητα προϋποθέτει τη συμπίεση σε κοινές κατευθύνσεις, σεβόμενη τα εθνικά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας. Έτσι, πέραν των πολλών ομοιοτήτων δικαιολογούνται και οι διαφοροποιήσεις που εμφανίζουν τα επιμορφωτικά προγράμματα. Σε εθνικό επίπεδο τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν καθιερωθεί διακρίνονται σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, περιοδικής επιμόρφωσης και επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας. Τι μπορεί όμως να καταφέρει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Ο εκπαιδευτικός ως άνθρωπος δεν παύει να είναι φορέας μιας σειράς αξιών και οπτικών που δημιουργήθηκαν από τη διαδρομή που χρειάστηκε να κάνει μέχρι να γίνει εκπαιδευτικός. Ως άνθρωπος λοιπόν, είναι αδύνατο να μη διαθέτει τα δικά του στερεότυπα. Η άρση των πιθανών στερεοτύπων, που αφορούν τις διαφορετικές από

τη δική του πολιτισμικές ομάδες συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωση του. Η διαπολιτισμική επιμόρφωση όμως προέκυψε λόγω των μεταναστευτικών ομάδων.

Φαινόμενο που επεκτείνεται πέρα των εθνικών συνόρων, η εκπαίδευση των μεταναστευτικών ομάδων πέρασε διάφορα μοντέλα όχι αναγκαστικά με γραμμικό τρόπο. Από το μοντέλο της αφομοίωσης, σε αυτό της ενσωμάτωσης, για να ακολουθήσει το πολυπολιτισμικό και στη συνέχεια το αντιρατσιστικό και να μεταβεί στο διαπολιτισμικό. Στην αναγκαιότητα ομαλής συμβίωσης στη βάση του σεβασμού, της αλληλοκατανόησης και της ενσυναίσθησης.

Σε εθνικό επίπεδο, τα μέτρα της εκπαιδευτικής πολιτικής για τις μεταναστευτικές ομάδες διακρίνονται σε τρεις χρονικές ομάδες, από τη λογική της απόλυτης ένταξης στο κυρίαρχο πολιτισμό, στην ανοχή του διαφορετικού και στην προσπάθεια της ουσιαστικής γνώσης του διαφορετικού.

Οι άμεσα εμπλεκόμενοι με τις μεταναστευτικές ομάδες και αυτοί που εφαρμόζουν την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική είναι οι εκπαιδευτικοί μέσω των Τ.Υ. και των Φ.Τ.

Οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. των οποίων οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν το εν λόγω επιμορφωτικό πρόγραμμα εντάσσονται στο πλαίσιο λειτουργίας των ΖΕΠ. Οι ΖΕΠ. είναι ένα πιλοτικό πρόγραμμα με επεκτατικές προοπτικές. Η φιλοσοφία τους στηρίζεται στην παραδοχή ότι μια επιτυχημένη επέμβαση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται ο μαθητής και όχι μόνο τον ίδιο το μαθητή. Για την επίτευξη αυτού του στόχου κρίνεται αναγκαία η συνεργασία με οικογένειες των μαθητών και τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Έτσι περιοχές με ΕΚΟ χαρακτηρίζονται ως ΖΕΠ και εφαρμόζεται το πιλοτικό πρόγραμμα. Εφαρμογή

ενός προγράμματος προερχόμενο από το εξωτερικό έχει δεχθεί έντονη κριτική σε βασικά σημεία λειτουργίας του.

Ο τρόπος λειτουργίας τόσο της Τ.Υ. όσο και του Φ.Τ. προϋποθέτει την κοινή συναίνεση και δραστηριοποίηση των γονέων, των εκπαιδευτικών, του συλλόγου διδασκόντων, του διευθυντή και του Περιφερειακού Διευθυντή. Οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. έχουν απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα και αυτό επιβεβαιώνεται και από την πληθώρα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για θέματα άμεσα συνδεδεμένα με τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. και που αφορούν από το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται ως και το εκπαιδευτικό προσωπικό με το οποίο επανδρώνεται.

2. Το πλαίσιο του σεμιναρίου

Για να έχουμε μια σαφέστερη εικόνα του πλαισίου του επιμορφωτικού προγράμματος γίνεται μια προσπάθεια σκιαγράφησης των βασικών του παραγόντων .

Η σταδιακή δόμηση του πλαισίου θα γίνει με βάση τους εξής άξονες:

- Η Πράξη *«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)–Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία»*
- Η διοικητική δομή του έργου
- Σκοπός και στόχος του προγράμματος
- Φορέας υλοποίησης
- Φορέας χρηματοδότησης
- Επιμορφωτές
- Επιμορφούμενοι
- Εκπαιδευτικό υλικό (αναλυτικό πρόγραμμα, συνοδευτικό υλικό)
- Χώρος και χρόνος υλοποίησης
- Διαδικασία διερεύνησης της πορείας του προγράμματος

2.1. Η Πράξη *«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)–Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία»*

Το «Νέο Σχολείο» είναι ένα κείμενο όπου αναφέρεται η φιλοσοφία που στοχεύει να ακολουθήσει το ελληνικό σχολείο στις επόμενες δεκαετίες. Ρίχνοντας μια ματιά στους επιγραμματικούς του στόχους, που καταθέτονται παρακάτω, μπορούμε να κατανοήσουμε την κατεύθυνση στην οποία επιδιώκεται να κινηθεί στο άμεσο και έμμεσο μέλλον το «Νέο Σχολείο».

«1. Προτεραιότητα έχει ο μαθητής.

2. *Κανένα σχολείο και κανένα παιδί δεν αφήνουμε να μείνει πίσω.*
3. *Νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες διδακτικές μέθοδοι, καινοτόμες δράσεις, πολιτιστική ζωή και με σύγχρονα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα.*
4. *Ένα σχολείο ανοικτό στις ιδέες, και στην κοινωνία, στην γνώση και το μέλλον, που αξιολογεί κάθε σύγχρονο εργαλείο: τον διαδραστικό πίνακα, το ηλεκτρονικό βιβλίο, το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, τον προσωπικό μαθητικό υπολογιστή.*
5. *Έμφαση το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό.*
6. *Με πρωταγωνιστή το μαχόμενο εκπαιδευτικό στην τάξη, το Νέο Σχολείο θα πετύχει τους στόχους του. Το Νέο Σχολείο δίνει έμφαση στη συνάρθρωση, τη συνέργεια και τον συντονισμό μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ισχυροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναβάθμισης του σχολείου, με πρωτοβουλίες αυτενέργειας και κίνητρα καινοτομίας, με τις γνώσεις που χρειάζεται για να ανταποκριθεί στην υψηλή αποστολή του και με αντίστοιχο υψηλό κύρος, θέση στην κοινωνία και αμοιβή.*
7. *Πράσινο σχολείο*
8. *Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, σε αρμονική σύνδεση με τη Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης.*
9. *Δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους.» [Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (n.d.a)].*

Στο Νέο Σχολείο, όπως υπογραμμίζεται από το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., υπηρετούνται κοινοί σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, όπως [Επιστημονική Ομάδα Έρευνας, 2010]):

- η προώθηση της δια βίου μάθησης,
- η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης,

- η προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
- η ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος.

Η Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)–Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη Ε.Κ.Ο. στα Δημοτικά Σχολεία» στους Α.Π. 1, 2 & 3» αφορά την εφαρμογή των στόχων του Νέου Σχολείου στα Δημοτικά Σχολεία και ειδικά σε αυτά με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο προϋπολογισμός αυτής της Πράξης ανέρχεται στα 46.511.353,78 €, ενώ στα πλαίσια αυτής δίνεται έμφαση:

- στη θεατρική παιδεία των μαθητών
- μουσική παιδεία
- αισθητική καλλιέργεια
- την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών και ιδιαιτέρως αυτών που ανήκουν σε Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες (Ε.Κ.Ο.) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και κατ' επέκταση τη διδακτική στήριξη και σε άλλα αντικείμενα.

Για την επίτευξη του στόχου της ομαλής ένταξης των μαθητών προερχόμενων από Ε.Κ.Ο. στην κοινωνία δρομολογήθηκε ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού, όσων δημοτικών σχολείων χρήζουν υποστήριξης, με εκπαιδευτικούς που θα απασχοληθούν στις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και στα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση [Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (n.d.b)].

2.2.Η διοικητική δομή του έργου

Μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» σχεδιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης το «Νέο Σχολείο-Σχολείο του 21^{ου} αιώνα». Η πρόταση αυτή υλοποιείται με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο).

Στα πλαίσια της εν λόγω πρότασης υιοθετούνται αντισταθμιστικές πολιτικές που εκφράζονται με την εφαρμογή των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Υποστηρίζονται οι Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες (Ε.Κ.Ο.)² με ενεργοποίηση προγραμμάτων που αφορούν τα παιδιά των Ρομά, των παλιννοστούντων, των μεταναστών και της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.

Αυτή η επιμορφωτική διαδικασία αφορούσε εκπαιδευτικούς των οχτακοσίων ολοήμερων Δημοτικών σχολείων που λειτούργησαν με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα. Η επιμόρφωση αφορά εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (πληροφορικής, καλλιτεχνικών, μουσικής και θεατρικής αγωγής) και δασκάλους που εργάζονται σε

² Άτομα που ανήκουν στις Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες νοούνται τα άτομα με χαμηλή σχολική επίδοση, μαθησιακές δυσκολίες, οικογενειακές δυσκολίες, άτομα που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο, μετανάστες, πρόσφυγες και άτομα εθνικών μειονοτήτων. Η πρόσβαση αυτών των ατόμων στην αγορά εργασίας και η δυνατότητα δια βίου μάθησης αποτελούν προϋποθέτουν ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στη μάθηση. Σε αυτή την κατεύθυνση προωθούνται παρεμβάσεις όπως (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2007):

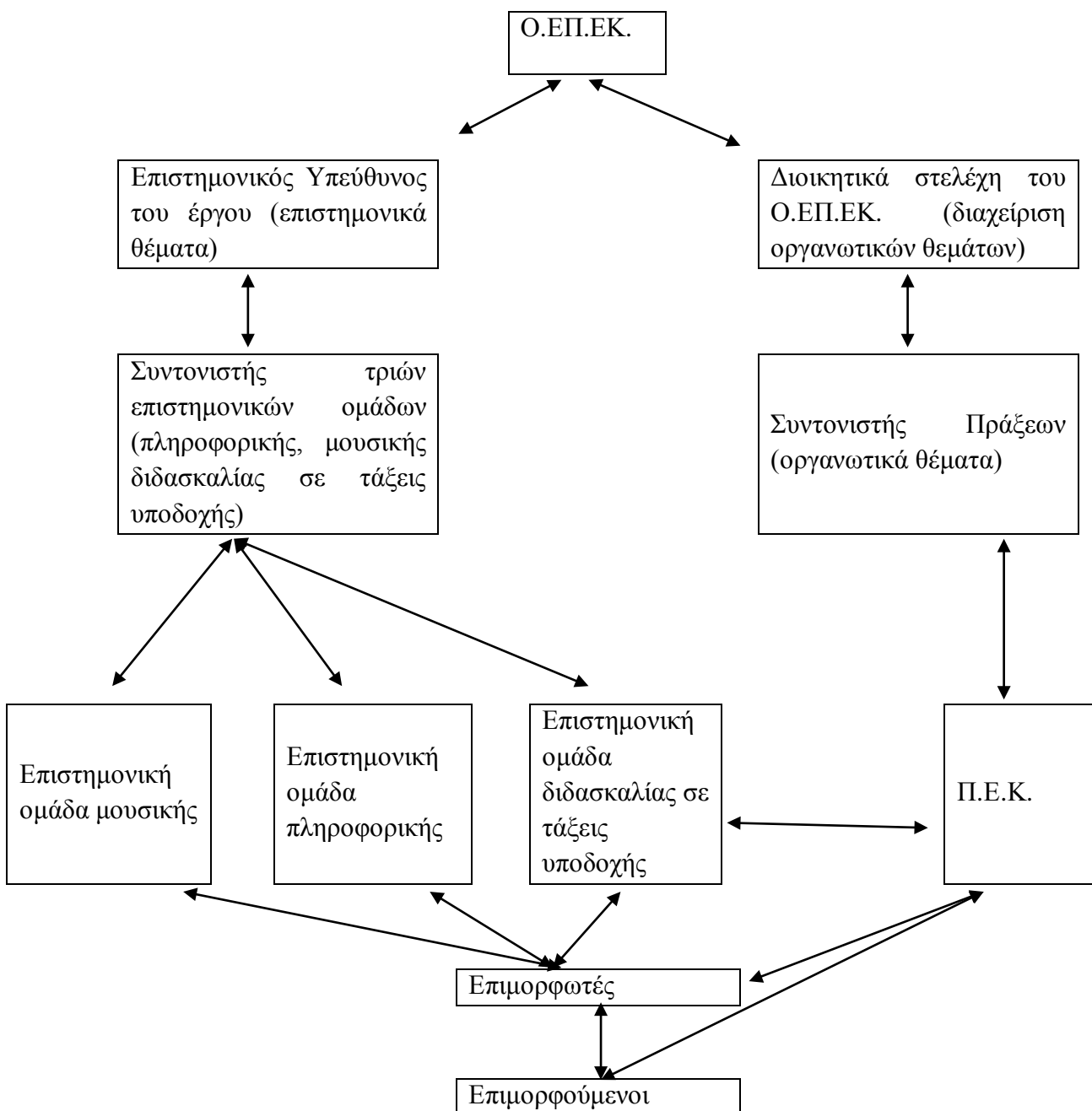
- * ενίσχυση της διαπολιτισμικής πτυχής της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων μέσω διδασκαλίας για την απόκτηση αλληλοσεβασμού με την κυρίαρχη ομάδα
- * ανάπτυξη προγραμμάτων που με προτεραιότητα να απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες
- * επέκταση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα (VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, 2011).

Τη διοικητική ευθύνη του έργου την είχε ο Ο.ΕΠ.ΕΚ.. Για το συντονισμό του προγράμματος ορίστηκε ένας Επιστημονικός Υπεύθυνος που είχε την ευθύνη των επιστημονικών θεμάτων, ενώ τα διοικητικά στελέχη του Ο.ΕΠ.ΕΚ. είχαν την ευθύνη για τα οργανωτικά θέματα του επιμορφωτικού προγράμματος. Τα Διοικητικά Στελέχη όρισαν ένα Συντονιστή Πράξεων, ο οποίος διευθέτησε όλα τα οργανωτικά θέματα που προέκυψαν (ορθή προετοιμασία και λειτουργία των Π.Ε.Κ.), ώστε να είναι σε θέση να υποδεχτούν τους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους. Ο Επιστημονικός Υπεύθυνος του έργου, όρισε έναν Συντονιστή για τις τρεις επιστημονικές ομάδες (πληροφορικής, μουσικής και διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής), καθώς στο έργο αυτό παράλληλα είχε την ευθύνη και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που δίδασκαν σε σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα. Η επιστημονική ομάδα που είχε την ευθύνη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε Τ.Υ. ή Φ.Τ. υπαγόταν ιεραρχικά στο Συντονιστή των τριών ομάδων (Σχήμα 1). Το Μάρτιο και Απρίλιο του 2010 συστάθηκε η επιστημονική ομάδα της διδασκαλίας των τάξεων υποδοχής. Ευθύνη τους ήταν:

- να θέσουν στόχους επιμόρφωσης
- να δημιουργήσουν αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό για τους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους
- να δομήσουν το πρόγραμμα
- να ορίσουν τις προδιαγραφές για την επιλογή των επιμορφωτών
- να επιμορφώσουν τους επιμορφωτές

- να υποστηρίζουν τους επιμορφωτές συμβουλευτικά κατά τη διάρκεια του προγράμματος
- να απαντούν σε πιθανά ερωτήματα επιμορφωτών-επιμορφούμενων στο διαδικτυακό χώρο του Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- να υλοποιήσουν εσωτερική αξιολόγηση



Σχήμα 1

2.3.Σκοπός και στόχος του προγράμματος

Γενικός σκοπός του προγράμματος είναι «η επιμόρφωση εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) για την ομαλή ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011. σελ. 6).

Με τη βοήθεια του υλικού που δόθηκε οι επιμορφωτές έπρεπε να λειτουργήσουν με γνώμονα την ικανοποίηση των παρακάτω ειδικών στόχων:

- *«Τη συνειδητοποίηση της δυνατότητας (και της ευθύνης) του κάθε εκπαιδευτικού να ενδυναμώσει την ταυτότητα των παιδιών κάνοντας την τάξη του έναν μικρόκοσμο ζεστασιάς, αποδοχής, σεβασμού και στήριξης όλων των παιδιών για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.*
- *Την παρώθηση των εκπαιδευτικών των Τ.Υ./Φ.Τ. να υιοθετήσουν τη διαπολιτισμική παιδαγωγικο-φιλοσοφική αντίληψη και να οργανώνουν τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες μέσα από μια αντιρατσιστική οπτική.*
- *Την εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – όπως έχει εξελιχθεί μέσα από τα νέα παγκόσμια δεδομένα– και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Την αποσαφήνιση και εξοικείωση με όρους και την εμπέδωση βασικών αρχών, στόχων και πρακτικών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.*
- *Την εναλλακτική προσέγγιση της σημασίας των πολιτιστικών συμβόλων.*
- *Την εισαγωγή στην έννοια «Κοινωνία των Πολιτών», την ανάδειξη των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών ορισμένων ομάδων μαθητών (π.χ. πρόσφυγες), την προσέγγιση της παιδικής εργασίας ως αιτίου αποτυχίας ή ελλιπούς φοίτησης στο σχολείο.*

- Την ανάδειξη κοινών ιδεολογικών γεωμετρικών τόπων: Οι Αναπτυξιακοί Στόχοι της Χιλιετίας, Η Διακήρυξη του Ντακάρ, ο Διάλογος των Πολιτισμών–Η Διακήρυξη της Unesco για την ποικιλότητα των πολιτισμών, Η Παγκόσμια Αναπτυξιακή Εκπαίδευση ως μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση.
- Την προσέγγιση του ρατσισμού (μορφές, στρατηγικές, κριτήρια ανίχνευσης των διακρίσεων- προκαταλήψεων) του εθνικισμού, των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και της μισαλλοδοξίας.
- Την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών που παρακολουθούν Τ.Υ./Φ.Τ..
- Την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς επίσης και με τους γονείς των μαθητών που παρακολουθούν Τ.Υ./Φ.Τ..
- Την ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Τ.Υ./Φ.Τ. (ίδρυση και λειτουργία, φοίτηση των μαθητών, εκπαιδευτικό υλικό κ.λπ.).
- Την παρουσίαση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για την αντιμετώπιση στερεοτύπων, προκαταλήψεων, ρατσιστικών συμπεριφορών.
- Την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για βασικές πτυχές των σύγχρονων θεωρητικών αναπτύξεων περί διγλωσσίας και τις άμεσες συνεπαγωγές τους για την εκπαιδευτική πράξη.
- Την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τη σημασία της αποδοχής της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των μαθητών και ειδικότερα του σεβασμού της μητρικής τους γλώσσας.
- Την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της μεθοδικής συστηματικής διδακτικής παρέμβασης, που έχει ως σημείο εκκίνησης την αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού.

- Την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο των διαγνωστικών κριτηρίων 1 και 2 για την «αρχική εκτίμηση του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας» του Π.Ι.
- Το περιεχόμενο των 6 τεστ του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) με τίτλο «Σκέπτομαι και γράφω ελληνικά», για την αξιολόγηση και τον καθορισμό του επιπέδου γλωσσομάθειας των αλλόγλωσσων μαθητών.
- Τον σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο που οφείλουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ./Φ.Τ. μέσα στο σχολείο για την εκπλήρωση των ψυχικών και εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών» (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011. σελ.6-7).

Συνοπτικότερα, στόχος του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην ομαλή πολιτισμική διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων των παιδιών στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε να δοθεί έμφαση σε ζητήματα όπως (VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, 2011):

- διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- πληροφόρηση με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.
- σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις
- συνεργασία των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. και Φ.Τ. με τους συναδέλφους τους και με τους γονείς
- επαφή με τα διαγνωστικά εργαλεία καθορισμού της γλωσσομάθειας
- ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ψυχοκοινωνική ένταξη των μαθητών

2.4. Φορέας υλοποίησης

Φορέας υλοποίησης της Πράξης είναι ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. ο οποίος εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Στην ενέργεια 2.1.1. του Ε.ΠΕ.Α.ΕΚ. Π σχεδιάστηκαν τρεις άξονες. Στα πλαίσια του δεύτερου («Ενίσχυση του σχεδιασμού και του συντονισμού της επιμόρφωσης και των επιμορφωτικών προγραμμάτων») ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ). Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ ιδρύθηκε με το Ν.2986/2002 (αρθ.6-ΦΕΚ24, τ.Α'-13/2/02). Είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και μετά από απόφαση του Υπουργού Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων ορίζεται Διοικητικό Συμβούλιο, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη λειτουργία του [Ο.ΕΠ.ΕΚ., (n.d.) * Επιστημονική Ομάδα Έρευνας, 2010].

Έργο του είναι [Ο.ΕΠ.ΕΚ., (n.d.) * Επιστημονική Ομάδα Έρευνας, 2010]:

- Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία επιβάλλεται μετά από έγκριση του Υπουργού Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων.
- Ο συντονισμός και η εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορά τους εκπαιδευτικούς.
- Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων για επιμορφωτικούς φορείς πάντα μετά από έγκριση τους από τον Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων.
- Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.
- Η διαχείριση πόρων που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

- Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Αρμοδιότητες του Ο.ΕΠ.ΕΚ. είναι [Ο.ΕΠ.ΕΚ., (n.d.) * Επιστημονική Ομάδα Έρευνας, 2010]:

- ο σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- σχεδιασμός μελετών τα συμπεράσματα των οποίων χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων
- διοργάνωση ημερίδων και σεμιναρίων

Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. είχε τη δυνατότητα να συνεργαστεί με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, με δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς, με ελληνικά ή μη Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και με ερευνητικά κέντρα (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008).

2.5. Φορέας χρηματοδότησης

Η επιμορφωτική δράση χρηματοδοτήθηκε με κονδύλια του Ε.Σ.Π.Α., εθνικών πόρων και χρήματα από το Ε.Κ.Τ. (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011).

Το Ε.Σ.Π.Α. 2007-2013 αποτελεί έγγραφο αναφοράς για τον προγραμματισμό των Ταμείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε εθνικό επίπεδο για την περίοδο 2007-2013. Στηρίχθηκε στην Πολιτική Συνοχής για τη δημιουργία του όπου *«εξασφαλίζει ότι η συνδρομή από τα Ταμεία συμβαδίζει με τις κοινοτικές στρατηγικές κατευθυντήριες γραμμές για τη συνοχή και προσδιορίζει το σύνδεσμο μεταξύ των κοινοτικών*

προτεραιοτήτων αφενός και του εθνικού προγράμματος μεταρρυθμίσεων αφετέρου» [Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς, (n.d.)]. Ανάμεσα στα άλλα κείμενα που λήφθηκαν σοβαρά υπόψη ήταν και η αναθεωρημένη Στρατηγική της Λισσαβόνας και το Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση 2005-2008. Η στοχοθεσία του Ε.Σ.Π.Α. διατυπώθηκε σε τέσσερα επίπεδα (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2007):

- στρατηγικοί στόχοι
- θεματικές και χωρικές προτεραιότητες
- γενικοί στόχοι για την κάθε θεματική προτεραιότητα
- ειδικοί στόχοι και κύρια μέσα επίτευξης

Ο σχεδιασμός του επιχειρησιακού προγράμματος για την παιδεία για την περίοδο 2007-2013 κινήθηκε στα πλαίσια που δημιουργούν το τετράπτυχο «Ανάπτυξη-Ανταγωνιστικότητα-Εκπαίδευση-Απασχόληση». Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στα συμπεράσματα της Εαρινής Συνόδου στις 23-24.3.2006 έθεσε τα ζητήματα της ανταγωνιστικότητας και κοινωνικής συνοχής όπως αυτά μπορούν να προωθηθούν μέσω της εκπαίδευσης. Αριστεία, καινοτομία, αποτελεσματικότητα, δια βίου μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων που δημιουργούν ευέλικτους εργαζόμενους είναι το πλαίσιο που κινούνται.

«Στόχος είναι η αύξηση της ποσότητας, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο προκειμένου να αναβαθμιστεί το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης» (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2007. σελ. 67). Το εθνικό πλαίσιο χρήσης του Ε.Σ.Π.Α. δίνει έμφαση στην βελτίωση της ποιότητας της

παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2007).

Στα πλαίσια του Ε.Σ.Π.Α. η εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση αφορά τον προγραμματισμό πράξεων που να στοχεύουν στα εξής:

- ανάδειξη της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης
- ενίσχυση και βελτίωση της λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων
- έμφαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- περιορισμός της σχολικής αποτυχίας, πρόωρης εγκατάλειψης και ανεπάρκειας βασικών δεξιοτήτων
- πλαίσιο πιστοποίησης προσόντων εναρμονισμένο με τα ευρωπαϊκά πρότυπα
- ανάπτυξη της ελκυστικότητας και της ποιότητας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- βελτίωση ποιότητας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
- ανάπτυξη αυτονομίας σχολικής μονάδας και του ευρύτερου πλαισίου που αυτή συνδιαλέγεται προς αυτό το σκοπό
- ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης
- ενίσχυση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (αυτονομία-έρευνα-καινοτομία)
- ευκαιρίες για εκπαίδευση ενηλίκων
- ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- εναρμόνιση-ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στην αγορά εργασίας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη της μάθησης
- ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης-επαγγελματισμού
- μείωση εκπαιδευτικών ανισοτήτων

- διατομεακές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση
- συνεργασία φορέων για την υλοποίηση των άνωθεν (μεταξύ υπουργείων, τοπικών φορέων κλπ)

Το σύνολο του στρατηγικού προγράμματος που αφορά την παιδεία χρηματοδοτείται από τρεις πυλώνες (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2007):

- το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.), το οποίο συγχρηματοδοτεί το τομεακό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης
- το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (Ε.Τ.Π.Α.), το οποίο συγχρηματοδοτεί στα Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα υποδομές και εξοπλισμό σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης & της δια βίου μάθησης.
- εθνικούς πόρους μέσα από το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων και τον τακτικό προϋπολογισμό.

Το Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» επικεντρώνεται σε τέσσερις Στρατηγικούς Στόχους (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2007):

1ος Στρατηγικός Στόχος: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης»

2ος Στρατηγικός Στόχος: «Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας»

3ος Στρατηγικός Στόχος: «Ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων»

4ος Στρατηγικός Στόχος: «Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την

προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας»

1ος Στρατηγικός Στόχος: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης»

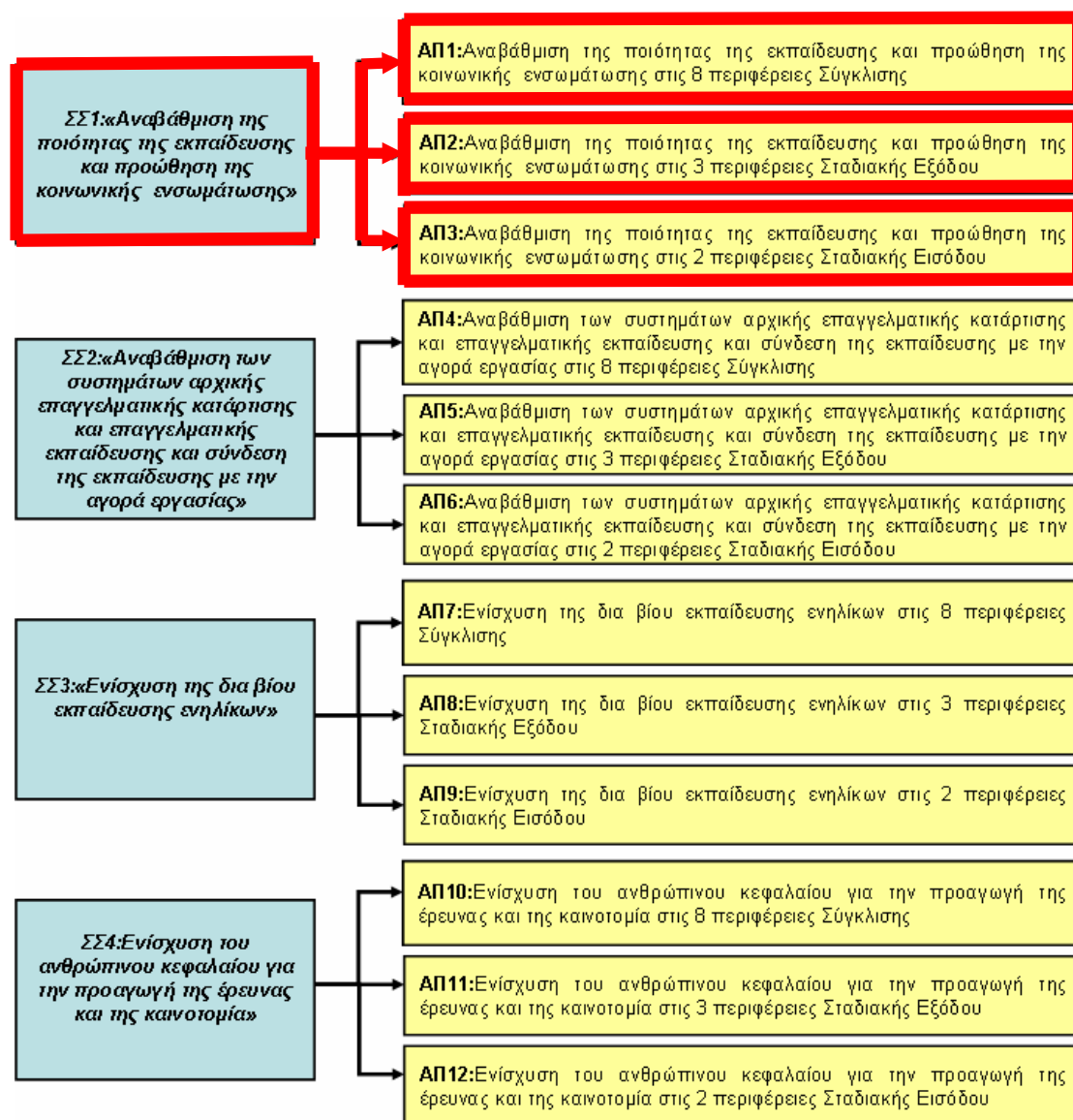
Η σημαντικότητα αυτού του στόχου κρίνεται από την αναγκαιότητα αντιμετώπισης του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος που οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό. Για την αντιμετώπιση αυτού δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ενίσχυση της συμμετοχής στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην προσχολική αναφερόμενοι κυρίως στις Ε.Κ.Ο. και τα Α.με.Α.. Στα πλαίσια αυτού του στόχου δίνεται επιπλέον έμφαση και στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.. Έτσι λοιπόν προωθούνται (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2007. σελ. 76):

- i) η αναμόρφωση, ο εκσυγχρονισμός και η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος,*
- ii) η ενίσχυση της κινητικότητας του μαθητικού πληθυσμού,*
- iii) η συστηματική μέτρηση της προόδου που επιτελείται με την*
 - α) ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση*
 - β) την ανάπτυξη ενός εθνικού συστήματος αξιολόγησης, διασφάλισης της ποιότητας και τεκμηρίωσης των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, η επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*
- iv) η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας (συμπεριλαμβανομένου της προσχολικής εκπαίδευσης) και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στην καινοτομία και τις Τ.Π.Ε..*

- ν) *η ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία (Α.μ.Ε.Α) και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ε.Κ.Ο.).*

Ο στρατηγικός στόχος 1 «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης», λαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό χρηματοδότησης (39,9%) και αυτό γιατί αφορά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο στόχος αυτός υλοποιείται με παρεμβάσεις που αφορούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, η κοινωνική ενσωμάτωση και οι παρεμβάσεις ανθρώπινου δυναμικού (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2007).

Κάθε Στρατηγικός Στόχος περιλαμβάνει τρεις θεματικούς Άξονες Προτεραιότητας του Επιχειρησιακού Προγράμματος. Κάθε θεματικός Άξονας Προτεραιότητας αντιστοιχεί σε μια κατηγορία περιφερειών (Σύγκλισης, Σταδιακής Εξόδου και Σταδιακής Εισόδου), ενώ υπάρχουν και άλλοι τρεις Άξονες Προτεραιότητας για την υποστήριξη του Προγράμματος.



Σχήμα 2 Αντιστοίχιση Στρατηγικών Στόχων - Αξόνων Προτεραιότητας.

ΑΞΟΝΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 1,2,3: Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης (ανά κατηγορία Περιφερειών). Οι ειδικοί στόχοι του άξονα είναι:

«• *Αναμόρφωση, εκσυγχρονισμός και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος– ενίσχυση της κινητικότητας του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού*

- Αποτίμηση της προόδου στην εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας-αξιολόγησης των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος
- Επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία (Α.μ.Ε.Α.) και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ε.Κ.Ο.)
- Ενίσχυση και βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στην καινοτομία και στην χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνιών Τ.Π.Ε.»
(Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2007. σελ.105)

Άξονας προτεραιότητας «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης»



- * αναμόρφωση, εκσυγχρονισμός και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος – ενίσχυση του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού
- * αποτίμηση της προόδου στην εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας-αξιολόγησης των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος

- * ενίσχυση του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση
- * ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) και στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ε.Κ.Ο.)
- * ενίσχυση και βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στην καινοτομία και τις τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

2.6.Επιμορφωτές

Με την υπ'αρ. 639/01-09-2010 πρόσκληση κοινοποιήθηκε η αναζήτηση επιμορφωτών, όπου ο κάθε ενδιαφερόμενος μπορούσε να δηλώσει συμμετοχή. Η επιλογή των επιμορφωτών έγινε τον Απρίλιο και η επιμόρφωση αυτών (δέκα ώρες) έγινε τις 20 Μαΐου. Τα κριτήρια επιλογής ήταν τα υψηλά τυπικά προσόντα, ενώ συνυπολογιζόταν και η εμπειρία στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η συνάφεια των τυπικών προσόντων με τα προς επιμόρφωση αντικείμενα και η εργασιακή εμπειρία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστά 50%-30%-20% αντίστοιχα. Η επιλογή των επιμορφωτών έγινε από το Διοικητικό Συμβούλιο του Ο.ΕΠ.ΕΚ. μετά από σύσταση των Επιστημονικών Ομάδων, τα ονόματα των οποίων κοινοποιήθηκαν στο διαδικτυακό τόπο του Ο.ΕΠ.ΕΚ. Για τους επιμορφωτές προβλέφθηκε τόσο η ωριαία αποζημίωση, όσο και τα έξοδα μετακίνησης από και προς τα Π.Ε.Κ τα οποία επέλεξαν [VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, 2011 * Ανακοίνωση υλοποίησης σεμιναρίου, (n.d.)].

2.7.Επιμορφούμενοι

Στο επιμορφωτικό πρόγραμμα κλήθηκαν να συμμετέχουν υποχρεωτικά οι δάσκαλοι που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα στα οχτακόσια ολόημερα δημοτικά σχολεία με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.) στα οποία εφαρμόζεται πιλοτικά η στοχοθεσία του πολιτικού κειμένου «Νέο Σχολείο». Οι επιμορφούμενοι λάμβαναν πιστοποίηση έπειτα από επιτυχή παρακολούθηση του προγράμματος, που απαιτούσε την παρακολούθηση του 80% των ωρών αυτού. Δινόταν δικαίωμα απουσιών ισόποσα κατανεμημένων, δικαιολογημένων και μη στο υπόλοιπο 20%. Την ευθύνη τήρησης αυτού, την είχαν μέσω παρουσιολογίων τα Π.Ε.Κ. (VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, 2011).

2.8.Εκπαιδευτικό υλικό

Δημιουργήθηκε υλικό για τους επιμορφωτές και για τους επιμορφούμενους, ο «Οδηγός του επιμορφωτή» και το «Υλικό για τον επιμορφούμενο» αντίστοιχα. Το υλικό εκδόθηκε από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ. και μέσω των Π.Ε.Κ. διανεμήθηκε στους επιμορφούμενους, ενώ οι επιμορφωτές είχαν λάβει το υλικό τους κατά τη διάρκεια της δικής τους επιμόρφωσης (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011* VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, 2011).

Ο οδηγός που δόθηκε στους επιμορφωτές, περιλάμβανε το γενικό σκοπό της δράσης, τους ειδικούς σκοπούς που θα έπρεπε να κατακτήσουν, ενημέρωση σχετικά με το συνοδευτικό υλικό που δόθηκε στους επιμορφούμενους, γενικές πληροφορίες για τη διάρκεια, το χώρο, το μέγιστο αριθμό επιμορφούμενων ανά τμήμα και αυστηρά δομημένα τον τρόπο υλοποίησης του σεμιναρίου (προφανώς για αποφυγή

παρεκκλίσεων στον τρόπο υλοποίησης της επιμορφωτικής δράσης) (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011).

Το υλικό που δόθηκε στους επιμορφούμενους ήταν έντυπο και ψηφιακό. Το ψηφιακό υλικό περιείχε (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011):

- τη βιβλιοθήκη: περιλάμβανε υποστηρικτικό υλικό για ορισμένες από τις ενότητες
- Διαγνωστικά κριτήρια: περιλάμβανε τα διαγνωστικά κριτήρια για την αρχική εκτίμηση του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.-Π.Ι. και του ΚΕ.Δ.Α

και υλικό που αφορούσε:

- την εκπαίδευση αλλοδαπών
- την εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων
- την εκπαίδευση Ρομά μαθητών
- Εκπαιδευτική τηλεόραση / Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – επιλογή ψηφιακού υλικού με διαπολιτισμικό περιεχόμενο
- Διάφορα (π.χ. στατιστικά αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών)

Το έντυπο υλικό που δόθηκε στους επιμορφούμενους περιλάμβανε δραστηριότητες και θεωρητικό υλικό που συνόδευε τις εν λόγω δραστηριότητες. Το θεωρητικό υλικό αφορούσε θέματα:

- διαπολιτισμική εκπαίδευση, στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσισμός
- θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Τ.Υ. και Φ.Τ.
- διγλωσσία και οι ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών
- παιδαγωγική – διδακτική παρέμβαση

2.9. Χώρος και χρόνος υλοποίησης του σεμιναρίου

Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. μέσω των Π.Ε.Κ. ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το επιμορφωτικό πρόγραμμα, τα ονόματα των οποίων αναρτήθηκαν και στο διαδικτυακό τόπο του Ο.ΕΠ.ΕΚ.. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το επιμορφωτικό πρόγραμμα έγινε σε μικρό χρονικό διάστημα πριν την έναρξη αυτού. Η επιμορφωτική δράση υλοποιήθηκε στις 30 και 31 Μαΐου 2010 και είχε συνολική διάρκεια είκοσι ωρών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε δύο ημέρες. Η ώρα έναρξης ήταν 9.00 και με ενδιάμεσα διαλλείματα η ώρα λήξης ήταν στις 18.00. Τα τμήματα είχαν από είκοσι έως είκοσι πέντε άτομα και τα έξοδα μετακίνησης και διαμονής, όπου αυτό επιτρεπόταν από τη σχετική νομοθεσία, καλύπτονταν από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ.. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έγινε στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα της περιοχής διορισμού τους ή τοποθέτησής τους [ΑΔΑ: 4ΑΓ3469ΒΒΩ-7 * Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011 * Ανακοίνωση υλοποίησης σεμιναρίου, (n.d.) * VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, 2011]. Τα Π.Ε.Κ.³ στα οποία υλοποιήθηκε η δράση ήταν τα εξής:

³ Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), είναι Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου διακρίνονται από κάποια αυτοτέλεια όσον αφορά το οικονομικό και το διοικητικό τους κομμάτι. Διοικούνται από Διοικητικό Συμβούλιο και Πρόεδρός τους ορίζεται καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής Α.Ε.Ι. Σκοπός των Π.Ε.Κ. είναι η σχεδίαση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετιζόμενα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Οι μορφές επιμόρφωσης που καλούνται να υλοποιήσουν τα Π.Ε.Κ. αφορούν:

- α) την εισαγωγική επιμόρφωση,
- β) την ετήσια επιμόρφωση για εκπαιδευτικούς με πέντε χρόνια προϋπηρεσία
- γ) την περιοδική επιμόρφωση,
- δ) τις ειδικές μορφές επιμόρφωσης για την εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών αναγκών.

Με το Νόμο Ν.1566 /1985 θεσμοθετείται η ίδρυση τους, καθορίζονται ως φορέας υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων και ρυθμίζεται ο τρόπος λειτουργίας τους. Ο Ν.1824/1988 και το Π.Δ.348/198 καταργούν τις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., ενώ δεν εφαρμόστηκε ο Νόμος για τις μορφές επιμόρφωσης που προέβλεπε. Οι Ν.1894/1990 και 2009/1992 που ψηφίστηκαν καθόριζαν το πρόγραμμα σπουδών των Π.Ε.Κ. Με το άρθρο 40 του Ν.2683/9.2.1999, στα Π.Ε.Κ. λειτουργεί μόνο η εισαγωγική

1. Τρίπολης
2. Κοζάνης
3. Λαμίας
4. Λάρισας
5. Ιωαννίνων
6. Ηρακλείου
7. Αλεξανδρούπολης
8. Καβάλας
9. Μυτιλήνης
10. 1^ο Θεσσαλονίκης
11. 2^ο Θεσσαλονίκης
12. Πάτρας
13. Πειραιά
14. Πειραιά – Τμήμα Ρόδου
15. 1^ο Αθήνας
16. 2^ο Αθήνας
17. 3^ο Αθήνας

επιμόρφωση για τους νεοδιοριζόμενους δασκάλους. Ο Ν.2986/2002 ορίζει ως φορέα επιμόρφωσης τον Οργανισμό Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).

Επίσης το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με την αρωγή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ερευνητικού Ακαδημαϊκού Ινστιτούτου Των Υπολογιστών (ΕΑΙΤΥ), υλοποιεί επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο: «Κοινωνία της Πληροφορίας», με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, προκειμένου αυτές να αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη. [Ευαγγελίου & Δημητρακοπούλου, (n.d.) * Ν.1566 /1985].

2.10. Αναγκαιότητα διερεύνησης της πορείας του προγράμματος – ερευνητικά ερωτήματα

Διαβάζοντας τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με αντικείμενο άμεσα ή έμμεσα σχετιζόμενο με τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. παρατηρείται μειοψηφία ερευνητικών προσπαθειών που να αφορούν τη διερεύνηση της πορείας επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τ.Υ. και Φ.Τ.. Στο σημείο αυτό η παρούσα προσπάθεια τεκμηριώνει την ύπαρξη της, καλείται δηλαδή να βάλει το δικό της λιθαράκι, αφενός στη διεύρυνση του πλαισίου των ερευνών που αφορούν τις Τ.Υ., αφετέρου στην ανατροφοδότηση που θα προκύψει για βελτίωση του προγράμματος σε μια επανάληψή του.

Η διερεύνηση της πορείας του εν λόγω επιμορφωτικού προγράμματος, που αποτελεί και στόχο της παρούσας εργασίας επιχειρείται στηριζόμενη στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- * Ποια η **κρίση των επιμορφούμενων για δομικά στοιχεία** του προγράμματος (δομή, συντονισμός, μαθησιακή ατμόσφαιρα, έντυπο επιμορφωτικό υλικό, ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό, προτεινόμενη μεθοδολογία, συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/ρια);
- * Ποια σημεία του σεμιναρίου αναδεικνύονται από τους επιμορφούμενους ως **θετικά**;
- * Ποια σημεία του σεμιναρίου **δυσκόλεψαν** τους επιμορφούμενους;
- * Ποια σημεία του χαρακτηρίστηκαν **αρνητικά**;
- * **Πώς μπορεί να βελτιωθεί** το επιμορφωτικό πρόγραμμα;

2.11. Σύνοψη

Το εν λόγω επιμορφωτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Πράξης «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)–Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία*», μιας Πράξης απόλυτα εναρμονισμένης με τους ευρωπαϊκούς στόχους. Για την επίτευξη του στόχου αυτής, δηλαδή της ομαλής ένταξης των μαθητών προερχόμενων από Ε.Κ.Ο. στην κοινωνία, δρομολογήθηκε ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού, όσων δημοτικών σχολείων χρήζουν υποστήριξης, με εκπαιδευτικούς που θα απασχοληθούν στις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και στα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ήταν στην ευθύνη του Ο.Ε.Π.Ε.Κ., ενώ στόχος του ήταν η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην ομαλή πολιτισμική διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων των παιδιών στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η επιμορφωτική δράση χρηματοδοτήθηκε με κονδύλια του Ε.Σ.Π.Α. (1ος Στρατηγικός Στόχος: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης»), εθνικών πόρων και χρήματα από το Ε.Κ.Τ.

Οι επιμορφωτές επιλέχθηκαν μετά από ανοιχτή πρόσκληση με βασικό κριτήριο επιλογής τα υψηλά τυπικά προσόντα. Επιμορφούμενοι ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργαζόντουσαν σε Τ.Υ. και Φ.Τ. σχολείων ενταγμένων σε Ζ.Ε.Π. στα Π.Ε.Κ. στα οποία άνηκαν τα σχολεία που υπηρετούσαν. Στους επιμορφούμενους δόθηκε εκπαιδευτικό υλικό έντυπο και ψηφιακό, ενώ μετά το τέλος του διήμερου συνεχόμενου σεμιναρίου που πραγματοποιήθηκε το τελευταίο Σαββατοκύριακο του Μαΐου του 2010, δόθηκε πιστοποίηση σε όσους δεν είχαν ξεπεράσει το επιτρεπτό όριο απουσιών. Μετά το τέλος του σεμιναρίου στους επιμορφούμενους δόθηκε

ερωτηματολόγιο, με το οποίο μπορούσαν να εκφράσουν τη γνώμη τους για την πορεία του σεμιναρίου, ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα διερεύνηση της πορείας του.

3. Μεθοδολογία

3.1. Ερευνητικό εργαλείο

Για την ανάδειξη των ανωτέρων ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που είχαν συλλεχθεί από ένα ήδη προετοιμασμένο ερωτηματολόγιο του Ο.ΕΠ.ΕΚ., που είχε ήδη μοιραστεί και συλλεχθεί από όσους επιμορφούμενους του επιμορφωτικού προγράμματος ήθελαν να το συμπληρώσουν. Επισημαίνεται ότι η συμπλήρωσή του δεν ήταν υποχρεωτική, αλλά προαιρετική. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι θεωρείται δεδομένη η ικανοποίηση όλων των απαραίτητων προϋποθέσεων που οφείλει να πληροί ένα ερωτηματολόγιο σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, διανομής και συγκέντρωσης του.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο ήταν διαφοροποιημένο για επιμορφωτές και επιμορφούμενους. Η παρούσα διερεύνηση πραγματοποιείται μόνο λαμβάνοντας υπόψη τα ερωτηματολόγια που εκφράζουν τις απόψεις των επιμορφούμενων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Το ερωτηματολόγιο που αφορούσε τους επιμορφούμενους περιελάμβανε τριών ειδών ερωτήσεις⁴:

- δημογραφικές ερωτήσεις
- κλίμακες βαθμολόγησης
- ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

α) δημογραφικές ερωτήσεις

Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν το φύλο, τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, καθώς και αν εργαζόταν σε Τ.Υ. ή Φ.Τ. Στο Π.Ε.Κ. Πάτρας τα ερωτηματολόγια ήταν

⁴ Δείγμα του ερωτηματολογίου που δόθηκε τόσο στα άλλα Π.Ε.Κ. όσο και σε αυτό της Πάτρας περιλαμβάνεται στο Παράρτημα.

ελαφρώς διαφοροποιημένα. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν την ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας και το όνομα του επιμορφωτή του προγράμματος.

β) κλίμακες βαθμολόγησης

Οι κλίμακες αυτές ζητούσαν την ποσοτική αποτύπωση της κρίσης των επιμορφούμενων (με το πέντε να φέρει τη μέγιστη βαθμολογία) σε θέματα που αφορούσαν τη δομή, το συντονισμό, τη μαθησιακή ατμόσφαιρα, το έντυπο και το ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό, την προτεινόμενη μεθοδολογία και τη συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/τρια. Τα ερωτηματολόγια του Π.Ε.Κ. Πάτρας είχαν και σε αυτή την κατηγορία ερωτήσεων μια διαφοροποίηση συγκρινόμενα με τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια του δείγματος. Στα θέματα των κλιμάκων βαθμολόγησης στη θέση του έντυπου και ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού ήταν η επιλογή δραστηριοτήτων. Κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων δε λήφθηκαν υπόψη τα σημεία του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στο Π.Ε.Κ. Πάτρας, τα οποία δε συμβάδιζαν με τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια.

γ)ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αφορούσαν τις απόψεις των επιμορφούμενων σχετικά με το είδος των δυσκολιών που πιθανόν συνάντησαν, τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος καθώς και προτάσεις βελτίωσης του. Όλα τα ερωτηματολόγια συμπεριλαμβανομένου και αυτού του Π.Ε.Κ. δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σε αυτή την κατηγορία ερωτήσεων.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το Excel.

3.2.Δείγμα

Τα ερωτηματολόγια του δείγματος συλλέχθηκαν βάσει του μεγαλύτερου αριθμού συλλογής συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Επιλέχθηκαν δηλαδή, εκείνα

τα Π.Ε.Κ. που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο αριθμό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα ήταν συνολικά 203 και στην παρούσα διερεύνηση συλλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν 112 ερωτηματολόγια. Το δείγμα δηλαδή καλύπτει το 55,17% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Τα ερωτηματολόγια έχουν επιλεγθεί από τα Π.Ε.Κ. της Πάτρας, των Ιωαννίνων, της Μυτιλήνης, το 1^ο και 2^ο Θεσσαλονίκης και της Καβάλας.

3.3.Σύνοψη

Με ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν την κρίση των επιμορφούμενων για κομβικά σημεία του σεμιναρίου, (όπως η δομή, ο συντονισμός, η μαθησιακή ατμόσφαιρα, το έντυπο επιμορφωτικό υλικό, το ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό, η προτεινόμενη μεθοδολογία, η συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/ρια,), τη διερεύνηση των δυσκολιών, των αρνητικών, των θετικών, αλλά και προτάσεις βελτιωτικών απόψεων για τη μελλοντική πορεία του σεμιναρίου, χρησιμοποιήθηκε ένα ήδη προετοιμασμένο ερωτηματολόγιο του Ο.ΕΠ.ΕΚ. που ικανοποιούσε στο έπακρο τα ζητούμενα, όπως αυτά εκφράζονταν μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δείγμα συλλέχθηκε βάσει του μεγαλύτερου αριθμού συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τα Π.Ε.Κ., καθώς η συμπλήρωσή τους όπως προαναφέρθηκε ήταν προαιρετική.

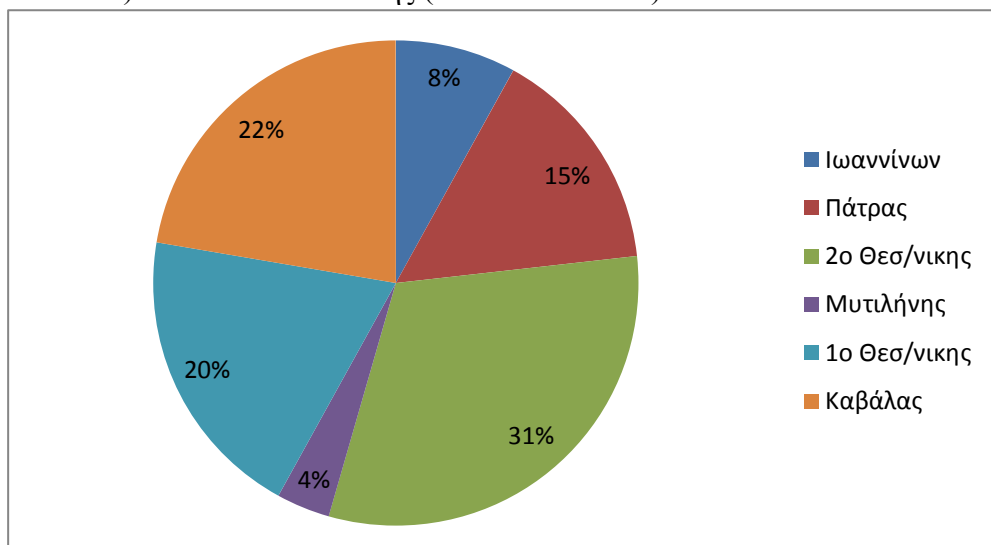
4. Αναλύσεις δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που απορρέουν από τα επιλεγμένα ερωτηματολόγια πραγματοποιείται σε δύο φάσεις. Αρχικά αποτυπώνονται τα δεδομένα ανάλογα με τα επίπεδα των ερωτήσεων (δημογραφικά στοιχεία δείγματος, αποτελέσματα κλιμάκων βαθμολόγησης και κατηγοριοποίηση ανοιχτών ερωτήσεων) και στη συνέχεια συγκρίνονται τα δεδομένα του δεύτερου και τρίτου επιπέδου ερωτήσεων μεταξύ τους.

4.1. Πρώτο επίπεδο ανάλυσης

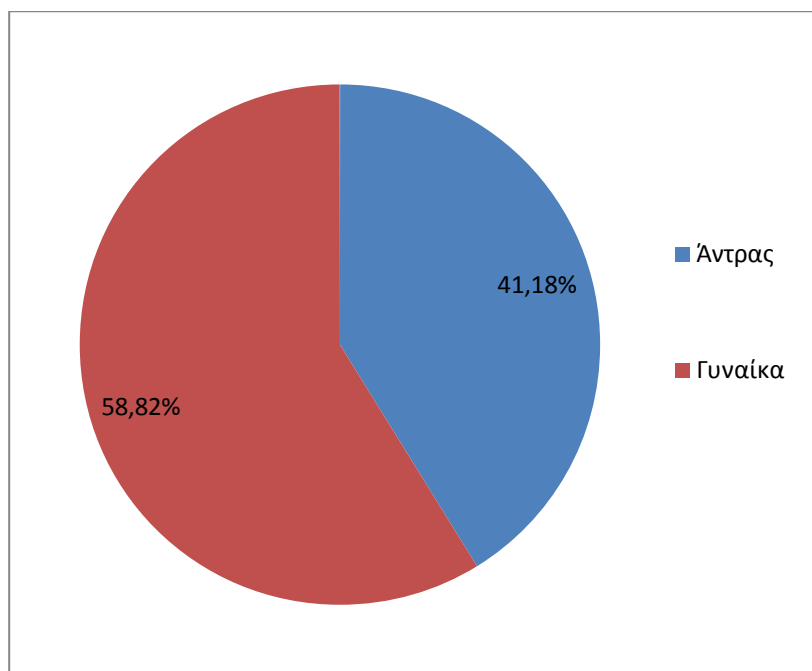
4.1.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Αρχικά θεωρείται ορθό να δοθούν κάποια εισαγωγικά στοιχεία για το επιλεγμένο δείγμα σε επίπεδο κυρίως γεωγραφικό. Στο επιμορφωτικό πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 203 δάσκαλοι. Από αυτούς το δείγμα που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διερεύνηση αποτελεί το 55,17% του συνόλου και προέρχεται από τα Π.Ε.Κ. Πάτρας (17 εκπαιδευτικοί), Μυτιλήνης (4 εκπαιδευτικοί), Ιωαννίνων (9 εκπαιδευτικοί), Καβάλας (25 εκπαιδευτικοί), 1^ο Θεσσαλονίκης (22 εκπαιδευτικοί) και 2^ο Θεσσαλονίκης (35 εκπαιδευτικοί).



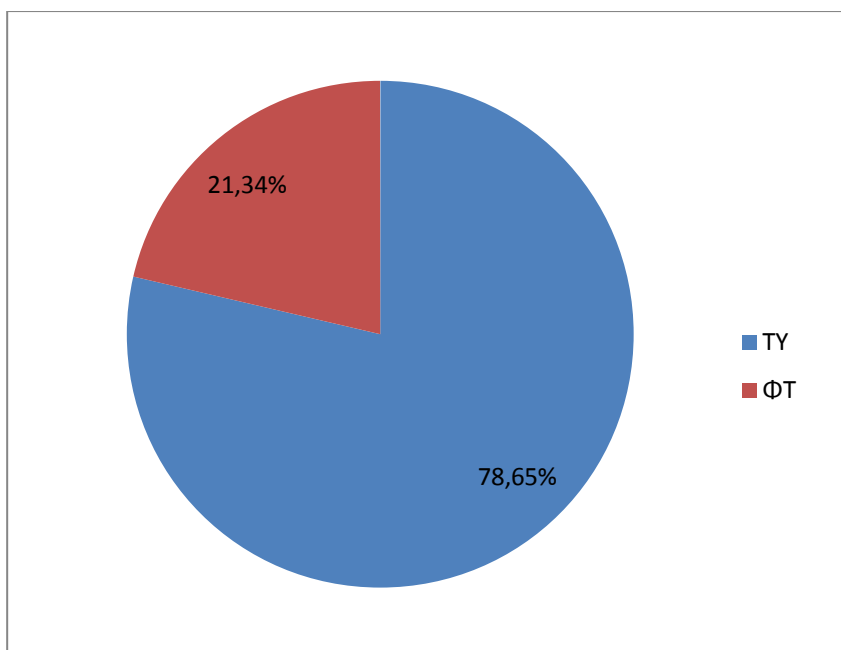
Γράφημα 1: Κατανομή εκπαιδευτικών ανά Π.Ε.Κ.

Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην ερώτηση, μη λαμβάνοντας υπόψη τα ερωτηματολόγια από το Π.Ε.Κ. Πάτρας λόγω της διαφοροποίησης που είχαν συγκρινόμενα με τα υπόλοιπα Π.Ε.Κ., το μεγαλύτερο μέρος 60 (58,82%) ήταν γυναίκες και 42 (41,18%) ήταν άντρες.



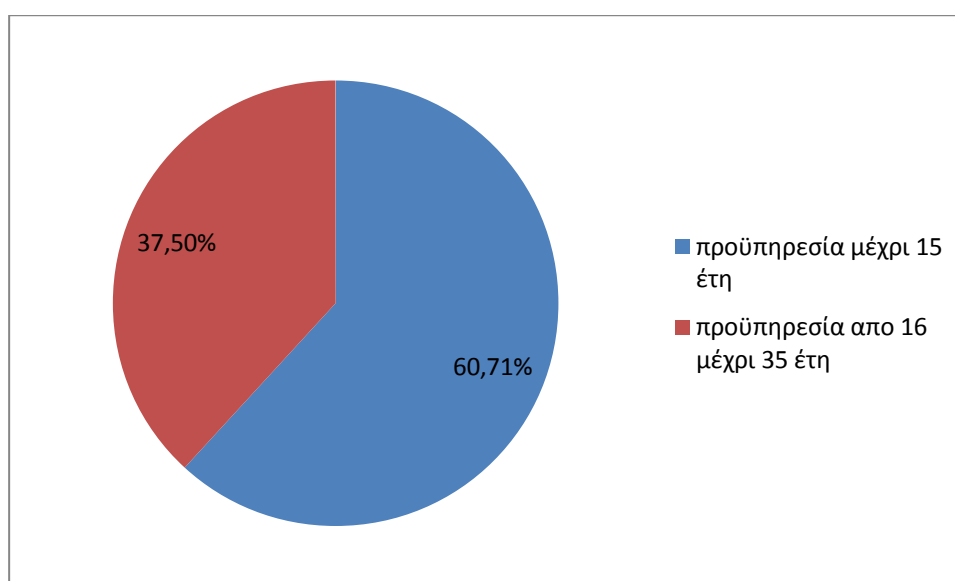
Γράφημα 2: Φύλο επιμορφούμενων εκπαιδευτικών

Όσον αφορά το τμήμα εργασίας αυτών των εκπαιδευτικών, αν εργάζονταν δηλαδή σε Τ.Υ. ή Φ.Τ. , από αυτούς που απάντησαν και πάλι μη λαμβάνοντας υπόψη τα ερωτηματολόγια από το Π.Ε.Κ. Πάτρας, οι περισσότεροι εργάζονται σε Τ.Υ. Συγκεκριμένα, οι 70 εκπαιδευτικοί (78,65%) εργαζόταν σε Τ.Υ. και μόλις 19 (21,34%) εργαζόντουσαν σε Φ.Τ.



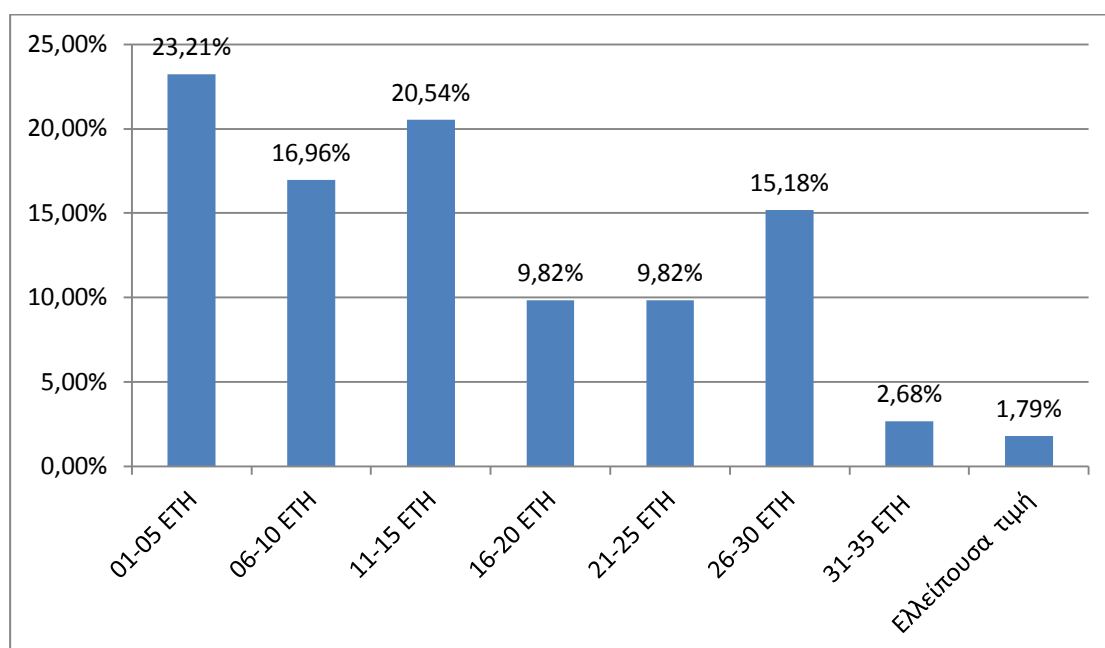
Γράφημα 3: Τμήμα εργασίας επιμορφούμενων εκπαιδευτικών

Τέλος, όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας παρατηρείται ότι στο συγκεκριμένο δείγμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Τ.Υ. ή Φ.Τ. τείνουν να έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας. Παρατηρείται δηλαδή ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Τ.Υ. ή Φ.Τ. (68 εκπαιδευτικοί ή το 60,71% του δείγματος) έχουν έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας.



Γράφημα 4: Συχνότητα εργασίας σε Τ.Υ. ή Φ.Τ. και χρόνια προϋπηρεσίας

Συγκεκριμένα στο γράφημα 5 παρατηρείται ότι είναι συνηθέστερο οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας να εργάζονται σε Τ.Υ. ή Φ.Τ., ενώ με την πάροδο του χρόνου αυτό ακολουθεί αντιστρόφως ανάλογη πορεία, με εξαίρεση την πενταετία των 26 έως 30 ετών προϋπηρεσίας (λίγο πριν τη συνταξιοδότηση) που το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν και πάλι Τ.Υ. ή Φ.Τ. ανεβαίνει θεαματικά.



Γράφημα 5: Χρόνια προϋπηρεσίας (χωρισμός ανά πενταετία) εκπαιδευτικών

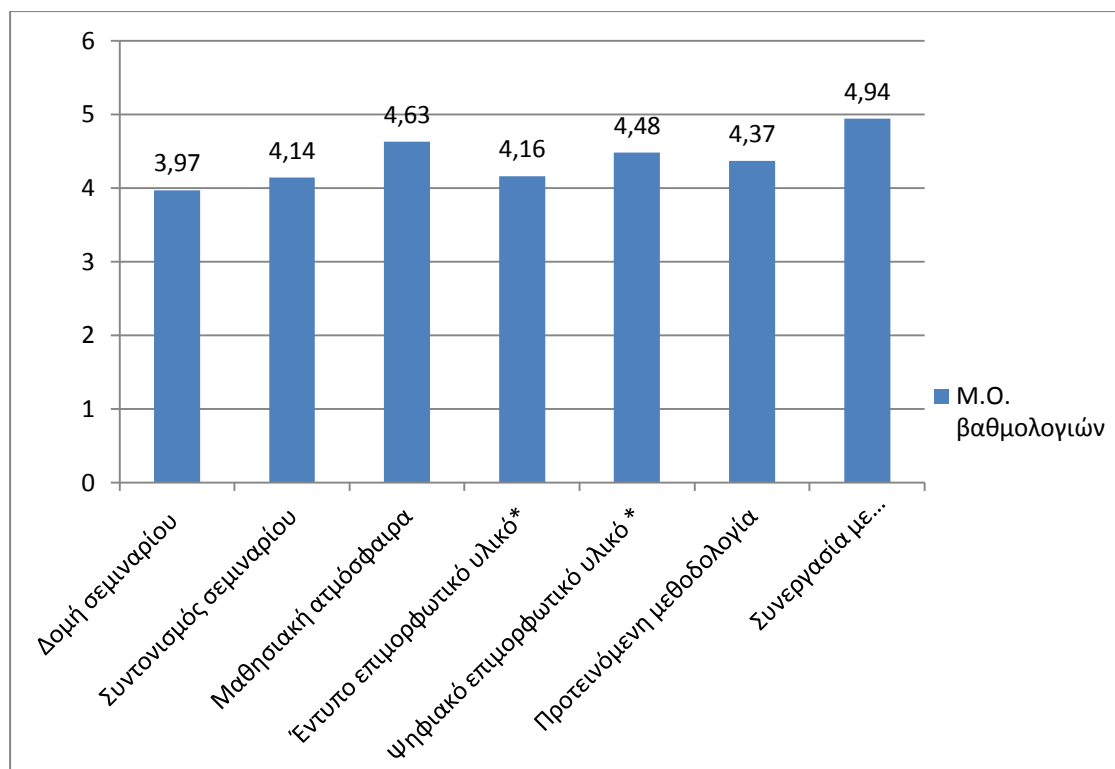
4.1.2. Αποτελέσματα κλιμάκων βαθμολόγησης

Στο δεύτερο μέρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, οι επιμορφούμενοι έπρεπε να εκφράσουν βαθμολογικά την άποψη τους για βασικά θέματα του επιμορφωτικού προγράμματος όπως η δομή του, ο συντονισμός, η μαθησιακή ατμόσφαιρα, το έντυπο και το ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό, η προτεινόμενη μεθοδολογία καθώς και η συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/τρια. Ο αριθμός πέντε (5) εξέφραζε τη μέγιστη δυνατή βαθμολογία, ενώ ο αριθμός ένα (1) την ελάχιστη

δυνατή βαθμολογία. Στην επιλογή που αφορούσε τη βαθμολόγηση του έντυπου και του ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού, τα ερωτηματολόγια του Π.Ε.Κ. Πάτρας εμφάνιζαν μια μικρή διαφοροποίηση (αντί ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και έντυπου εκπαιδευτικού υλικού είχαν επιλογή δραστηριοτήτων), έτσι οι Μ.Ο. των βαθμολογιών έχουν υπολογιστεί χωρίς τα ερωτηματολόγια του συγκεκριμένου Π.Ε.Κ.

Όλα τα σημεία του επιμορφωτικού προγράμματος που κλήθηκαν να βαθμολογήσουν οι επιμορφούμενοι πήραν πολύ καλές βαθμολογίες. Την ελάχιστη βαθμολογία τη συγκέντρωσε η δομή του σεμιναρίου (3,97 με άριστα το 5) και τη μέγιστη βαθμολογία η συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/τρια (4,94 με άριστα το 5). Το συγκεκριμένο δείγμα φαίνεται μέσω των ποσοτικών βαθμολογιών που έδωσε ότι έκρινε ικανοποιητικό το σεμινάριο στο σύνολο του, δεδομένου ότι ο Μ.Ο. των βαθμολογιών όλων των παραγόντων του σεμιναρίου αγγίζουν ή ξεπερνούν κατά πολύ τη βαθμολογία του τέσσερα (4).

Συγκεκριμένα η μέγιστη βαθμολογία που δόθηκε στην επιλογή «συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/τρια» και η αμέσως επόμενη «μαθησιακή ατμόσφαιρα» με βαθμολογία 4,63 επιβραβεύουν τις διαδικασίες και τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή των επιμορφωτών. Το συνοδευτικό επιμορφωτικό υλικό εμφάνισε και αυτό με τη σειρά του αποδοχή από τους επιμορφούμενους, ενώ είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το ψηφιακό υλικό συγκέντρωσε μεγαλύτερη βαθμολογία (4,48) συγκρινόμενο με το έντυπο επιμορφωτικό υλικό (4,16). Τέλος, η προτεινόμενη μεθοδολογία καθώς και ο συντονισμός του σεμιναρίου έλαβαν θετικές κριτικές με βαθμολογίες 4,37 και 4,14 αντίστοιχα.



Γράφημα 6: M.O. κλιμάκων βαθμολόγησης

4.1.3. Κατηγοριοποίηση ανοιχτών ερωτήσεων

Οι ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ζητούσαν τις απόψεις των επιμορφούμενων σχετικά με τα αρνητικά, τα θετικά και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου καθώς και προτάσεις για περαιτέρω βελτίωσή του⁵. Όπως είναι φυσικό οι απόψεις ήταν ποικίλες. Μη λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις της κάθε κατηγορίας που δε συγκέντρωναν συχνότητα εμφάνισης έως του 5% του δείγματος, για κάθε ερώτηση δημιουργήθηκαν κάποιες γενικότερες αντιπροσωπευτικές κατηγορίες.

⁵ Βλέπε ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα.

* Στις ερωτήσεις αυτές δεν περιλαμβάνονται τα ερωτηματολόγια από το Π.Ε.Κ. Πάτρας.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ανοιχτή ερώτηση «Αντιμετωπίσατε δυσκολίες και που;» οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Από αυτή την ερώτηση αυτή προέκυψαν τρεις κατηγορίες:

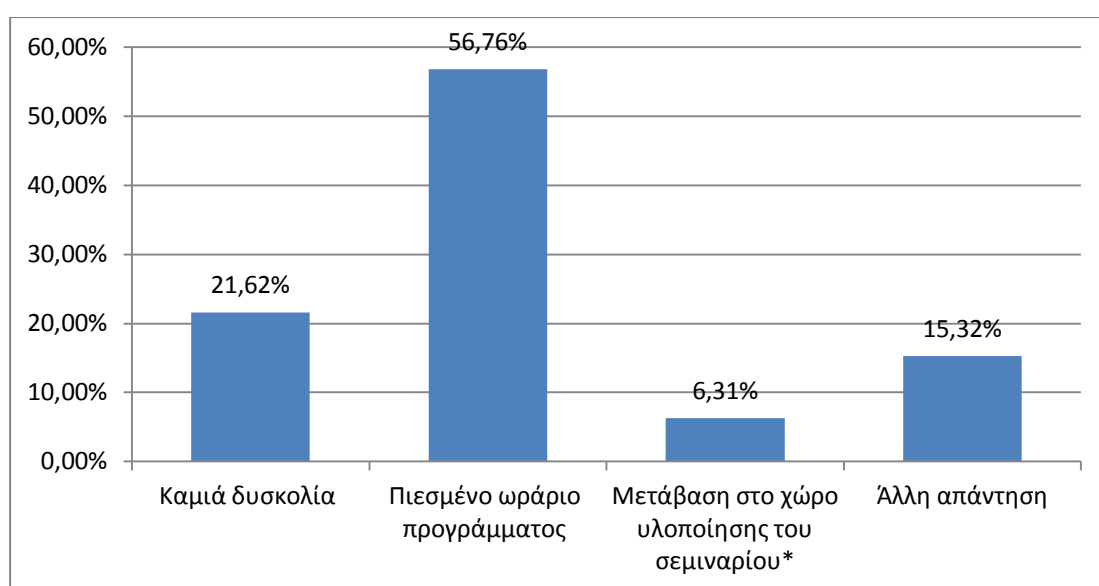
- καμία δυσκολία
- πιεσμένο ωράριο προγράμματος
- μετάβαση στο χώρο υλοποίησης του σεμιναρίου⁶

Η κατηγορία «καμία δυσκολία» αφορά απαντήσεις που δε δήλωναν να αντιμετώπισαν κάποιου είδους δυσκολία. Η κατηγορία «πιεσμένο ωράριο προγράμματος» αφορά απαντήσεις που δηλώνουν ότι οι επιμορφούμενοι δυσκολεύτηκαν με τη διάρκεια, ημερήσια και συνολική, του σεμιναρίου, καθώς και απαντήσεις που αφορούσαν την κούραση και την εξάντληση των επιμορφούμενων λόγω αυτού του ωραρίου. Η τελευταία κατηγορία «μετάβαση στο χώρο υλοποίησης του σεμιναρίου» αφορά απαντήσεις που εξέφραζαν δυσκολίες στη μετακίνηση από τις περιοχές εργασίας στα Π.Ε.Κ. όπου υλοποιούταν το εν λόγω επιμορφωτικό πρόγραμμα. Στη δημιουργία του γραφήματος λήφθηκαν υπόψη μόνο εκείνα τα ερωτηματολόγια που είχαν απαντήσει στην ερώτηση.

Αναλυτικότερα τώρα, όπως παρατηρείται και στο γράφημα 7 η κατηγορία πιεσμένο ωράριο προγράμματος συγκεντρώνει την πλειονότητα των απαντήσεων (56,76%). Αυτό πιθανόν δικαιολογείται δεδομένου ότι το σεμινάριο υλοποιήθηκε μέσα σε δύο ημέρες και οι ώρες ανά μέρα θεωρήθηκαν από τους επιμορφούμενους αρκετές. Ένας στους πέντε επιμορφούμενους (21,62%) δε βρήκε κάποια δυσκολία

⁶ Αυτή η κατηγορία η συχνότητα εμφάνισης της ήταν στα επτά ερωτηματολόγια και αυτά προέρχονται από συγκεκριμένα Π.Ε.Κ., τα πέντε ερωτηματολόγια από το Π.Ε.Κ. Καβάλας και τα υπόλοιπα δύο από το 1^ο Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης.

από την εφαρμογή του προγράμματος. Δεδομένου ότι η κατηγορία «μετάβαση στο χώρο υλοποίησης του σεμιναρίου» που αφορούσε τη δυσκολία μετάβασης στα Π.Ε.Κ., με το μικρότερο ποσοστό (6,31%) εμφανίστηκε μόνο σε δύο Π.Ε.Κ. (Καβάλας και 1^ο Θεσσαλονίκης) και είχε μικρή συχνότητα εμφάνισης (5 και 2 αντίστοιχα), δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις προϋποθέσεις γενίκευσης. Τέλος, η κατηγορία «άλλη απάντηση» περιλαμβάνει απαντήσεις που δε συγκέντρωναν το απαιτούμενο 5% για να δημιουργήσουν μια ξεχωριστή κατηγορία.



Γράφημα 7: Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών δυσκολίας

Στη δεύτερη ανοιχτού τύπου ερώτηση (Σημειώστε το πιο θετικό και το πιο αρνητικό στοιχείο του σεμιναρίου) οι επιμορφούμενοι έπρεπε να απαντήσουν σε δύο σκέλη. Λόγω αυτού η ερώτηση χωρίστηκε σε δύο τμήματα, ένα αυτό που αναφέρεται στα θετικά και το επόμενο αυτό που αναφέρεται στα αρνητικά του σεμιναρίου. Για κάθε σκέλος δημιουργήθηκαν γενικευμένες κατηγορίες, που να ανταποκρίνονται στις απαντήσεις που έδωσαν οι επιμορφούμενοι. Και σε αυτές τις ερωτήσεις δε λήφθηκαν υπόψη απαντήσεις που η συχνότητα τους δεν είναι μεγαλύτερη ή ίση του 5% του δείγματος.

Αρχικά, όσον αφορά τα θετικά του σεμιναρίου οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν είναι οι εξής:

- ποιότητα του/ης επιμορφωτή/τριας
- αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους
- δομή σεμιναρίου (πλην ωραρίου)
- εκπαιδευτικό υλικό που δόθηκε στους επιμορφούμενους
- πληροφόρηση από το σεμινάριο
- ατμόσφαιρα που επικρατούσε

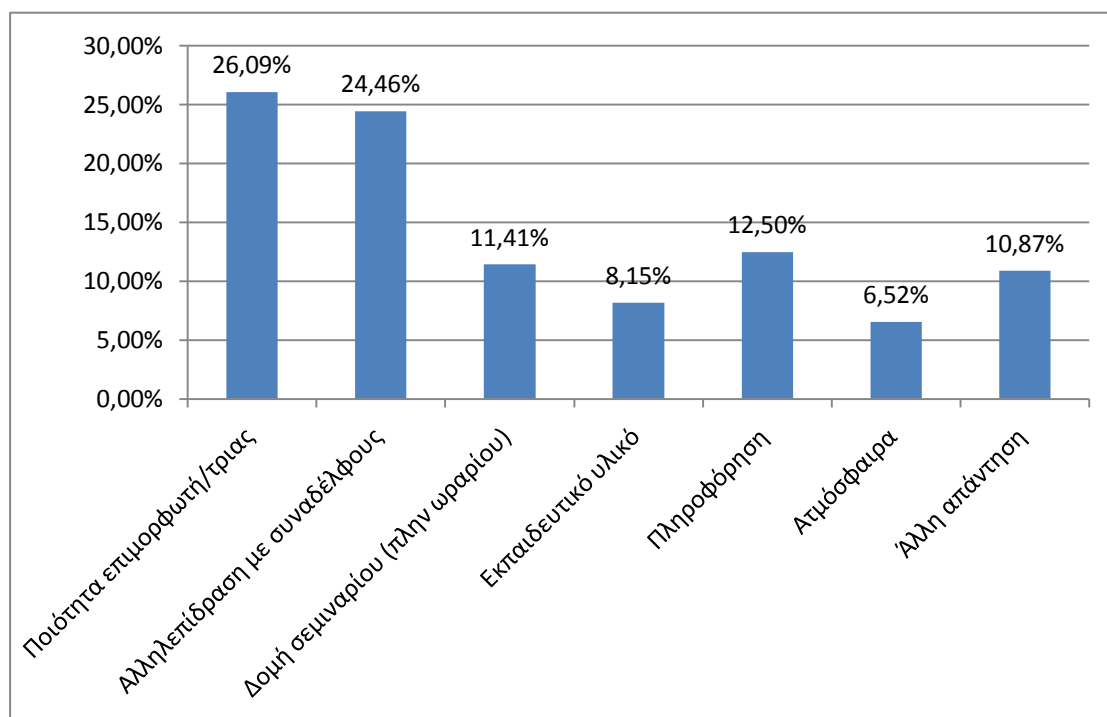
Στην κατηγορία «ποιότητα του/ης επιμορφωτή/τριας» κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις που αφορούσαν στοιχεία της προσωπικότητας του/ης επιμορφωτή/τριας όπου οι επιμορφούμενοι σχολίασαν θετικά, το γνωστικό υπόβαθρο, τη μεθοδολογία που ακολούθησαν και γενικότερα οτιδήποτε σχετίζεται άμεσα με τον/ην επιμορφωτή/τρια. Στη δεύτερη κατηγορία «αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους» κωδικοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις των επιμορφούμενων που αφορούσαν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, τη γνωριμία και την ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων που προέκυψε από/με τους συναδέλφους. Στην κατηγορία «δομή του σεμιναρίου (πλην ωραρίου)» κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις που αφορούσαν την οργάνωση, τη μεθοδολογία και τον ευρύτερο σχεδιασμό και συντονισμό του σεμιναρίου. Στην κατηγορία «εκπαιδευτικό υλικό» κωδικοποιήθηκαν απαντήσεις που αφορούν την ποιότητα του έντυπου και ψηφιακού υλικού, τη συγκέντρωσή του σε μια μονάδα αποθήκευσης καθώς και τη διανομή αυτού στους επιμορφούμενους. Στην κατηγορία «πληροφόρηση» αποδόθηκαν απαντήσεις που αφορούσαν την πληροφόρηση-νέα γνώση που απέκτησαν οι επιμορφούμενοι σε μια πληθώρα θεμάτων, καθώς και τις προτάσεις λύσεων για προβλήματα που αντιμετώπιζαν από το

σεμινάριο. Στην κατηγορία «ατμόσφαιρα» περιλήφθηκαν απαντήσεις που αφορούσαν το ευρύτερο κλίμα που δημιουργήθηκε και επικρατούσε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Η κατηγορία «άλλη απάντηση» περιλαμβάνει απαντήσεις που δεν είχαν συχνότητα μεγαλύτερη του 5% του δείγματος για να δημιουργήσουν μια γενικευμένη αντιπροσωπευτική κατηγορία και σε αυτή την ερώτηση λήφθηκαν υπόψη μόνο όσα ερωτηματολόγια είχαν κάποια απάντηση στο συγκεκριμένο σκέλος της αντίστοιχης ερώτησης.

Παρατηρώντας το γράφημα 8 που ακολουθεί παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των θετικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών (26,09%) το συγκέντρωσε η «ποιότητα του/ης επιμορφωτή/τριας». Λαμβάνοντας υπόψη ότι και στην ποσοτική εκτίμηση με τη βαθμολογία που έλαβε η επιλογή «συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/τρια», επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι τα κριτήρια και οι διαδικασίες με τις οποίες έγινε η επιλογή των επιμορφωτών υπήρξαν ορθά. Τα αμέσως θετικότερα σχόλια με ποσοστό (24,46%) τα συγκέντρωσε η αλληλεπίδραση και η γενικότερη επαφή που δημιουργήθηκε μεταξύ των επιμορφούμενων. Ένας στους δύο επιμορφούμενους⁷ έκρινε ως το θετικότερο στοιχείο του σεμιναρίου την αλληλεπίδραση και γενικότερα το κλίμα που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Με μικρότερα ποσοστά (12,50% και 8,15%) επικροτούνται τόσο η πληροφόρηση των επιμορφούμενων όσο και το εκπαιδευτικό υλικό που τους δόθηκε. Τέλος, ένας στους δέκα επιμορφούμενους (11,41%), θεωρεί θετική τη γενικότερη

⁷ Συμψηφίζοντας το ποσοστό της κατηγορίας «ποιότητα του/ης επιμορφωτή/τριας» (26,09%) και της κατηγορίας «αλληλεπίδραση με συναδέλφους» (24,46%) δημιουργείται το ποσοστό 50,55%. Αυτές οι κατηγορίες σε ελεύθερη μετάφραση νοούνται ως το παραγόμενο κλίμα του σεμιναρίου.

οργάνωση και συντονισμό του σεμιναρίου.



Γράφημα 8: Συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών των θετικών

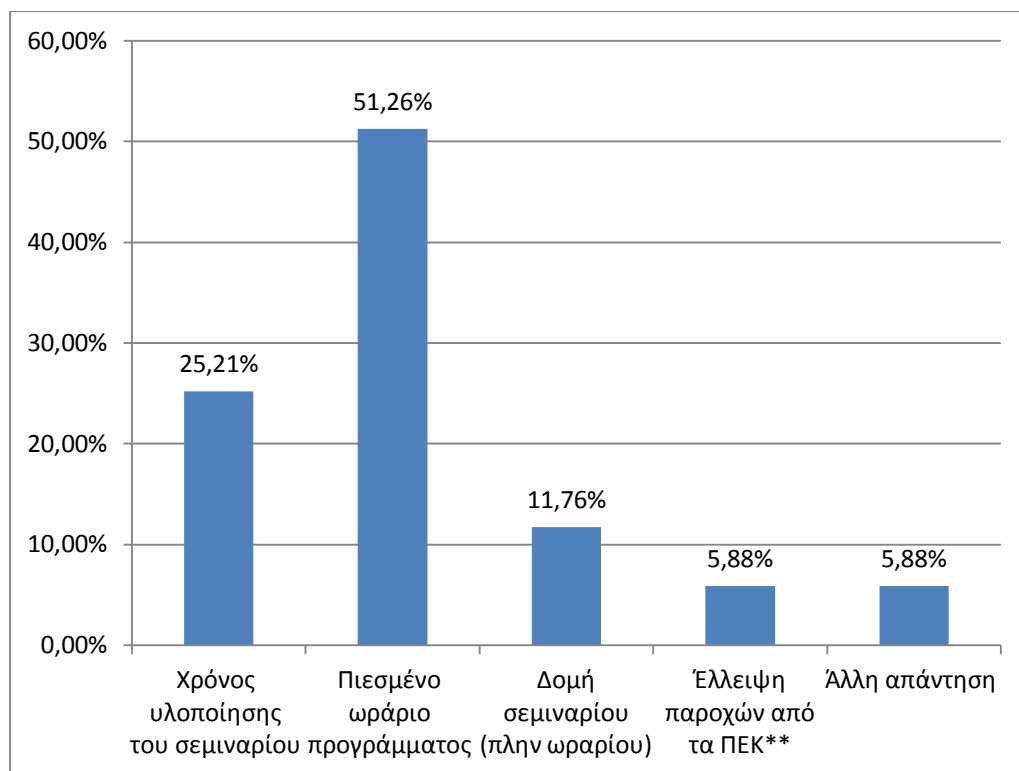
Το δεύτερο σκέλος της δεύτερης ανοιχτής ερώτησης αφορά τα αρνητικά του σεμιναρίου. Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από τις απαντήσεις των επιμορφούμενων είναι οι εξής:

- χρόνος υλοποίησης του σεμιναρίου
- πιεσμένο ωράριο προγράμματος
- δομή σεμιναρίου (πλην ωραρίου)
- έλλειψη παροχών από τα Π.Ε.Κ.⁸

Αναλυτικότερα τώρα, στην κατηγορία «χρόνος υλοποίησης του σεμιναρίου» περιλαμβάνονται απαντήσεις που αφορούν την επιλογή της χρονικής στιγμής μέσα στη σχολική χρονιά για την υλοποίηση του σεμιναρίου. Η κατηγορία «πιεσμένο

⁸ Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει απαντήσεις από το 1^ο Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης.

ωράριο προγράμματος» περιλαμβάνει απαντήσεις που αφορούν τη μεγάλη ημερήσια ή συνολική διάρκεια του σεμιναρίου και γενικότερα τη διαχείριση του χρόνου καθώς και την κούραση που προκλήθηκε λόγω της διάρκειας. Η κατηγορία «δομή σεμιναρίου (πλην ωραρίου)» περιλαμβάνει απαντήσεις που αφορούν τις συνθήκες του σεμιναρίου, τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, το γενικότερο σχεδιασμό του προγράμματος καθώς και απαντήσεις που άπτονται ελλείψεων σε οργανωτικά θέματα. Στην επόμενη κατηγορία «έλλειψη παροχών από τα Π.Ε.Κ.» περιλαμβάνονται απαντήσεις που αφορούν ελλείψεις που παρουσίασαν τα Π.Ε.Κ. σε τομείς τροφοδοσίας, είτε γραφικής ύλης, είτε βρώσιμων αγαθών. Στην κατηγορία «άλλη απάντηση», όπως και στις παραπάνω ερωτήσεις, περιλαμβάνονται απαντήσεις των επιμορφούμενων που η συχνότητά τους δεν ήταν μεγαλύτερη του 5% του δείγματος για να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια αντιπροσωπευτική κατηγορία. Τέλος, και σε αυτή την ερώτηση όπως και στις παραπάνω, λήφθηκαν υπόψη μόνο όσα ερωτηματολόγια είχαν κάποια απάντηση στο συγκεκριμένο σκέλος της αντίστοιχης ερώτησης.



Γράφημα 9: Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών “αρνητικών σεμιναρίου”

Από το γράφημα 9 παρατηρείται ότι μισοί από τους επιμορφούμενους (51,26%) κρίνουν ως αρνητικό στοιχείο του σεμιναρίου το ωράριό του. Στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση στην κρίση των επιμορφούμενων για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Και στις δύο περιπτώσεις παραπάνω από τους μισούς επιμορφούμενους χαρακτήρισαν αρνητικά το ωράριο του σεμιναρίου (με ποσοστά 56,76% και 51,26% αντίστοιχα). Ένας στους τέσσερις επιμορφούμενους του δείγματος μας (25,21%) θεωρούν ότι ο χρόνος που επιλέχθηκε να υλοποιηθεί το σεμινάριο δεν ήταν υποστηρικτικός. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το σεμινάριο υλοποιήθηκε στις 30 και 31 Μαΐου του 2010, δηλαδή στη λήξη της σχολικής χρονιάς, οι επιμορφούμενοι θεώρησαν ότι η χρονική επιλογή υλοποίησης δεν ήταν βοηθητική. Ένας στους δέκα επιμορφούμενους (11,76%) κατατάσσει στα αρνητικά του σεμιναρίου διάφορα στοιχεία οργάνωσης και γενικότερα δόμησης του σεμιναρίου. Όσον αφορά την κατηγορία «ελλείψεις παροχών από τα Π.Ε.Κ.», που εμφανίζει το

μικρότερο ποσοστό αυτής της ερώτησης (5,88%) περιλαμβάνει απαντήσεις (επτά στο σύνολο) από ένα και μόνο Π.Ε.Κ., το 1^ο Θεσσαλονίκης. Επομένως, αυτό το ποσοστό δεν εκφράζει απόψεις-κρίσεις του συνόλου του δείγματος, αλλά μέρους αυτού, που πιθανόν οφείλεται λόγω της μη καλής οργάνωσης-λειτουργίας του 1^{ου} Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης.

Η τελευταία ερώτηση των ανοιχτών ερωτήσεων αφορούσε την έκφραση απόψεων από πλευράς επιμορφούμενων για περαιτέρω βελτίωση του προγράμματος. Η ερώτηση αυτή εκφράστηκε ως εξής «Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης;». Σε αυτήν την ερώτηση δημιουργήσαμε έξι κατηγορίες προτάσεων:

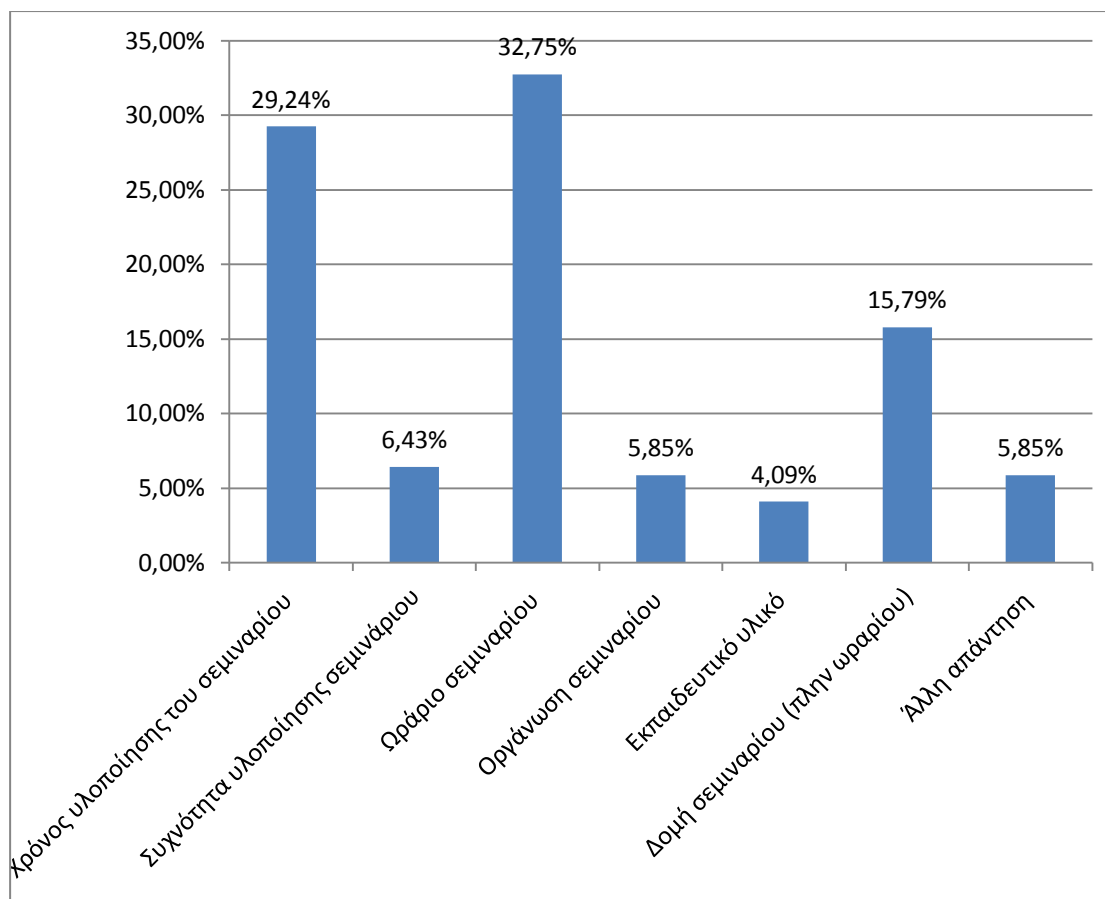
- χρόνος υλοποίησης του σεμιναρίου
- συχνότητα υλοποίησης τέτοιων σεμιναρίων
- ωράριο σεμιναρίου
- οργάνωση σεμιναρίου
- δομή σεμιναρίου (πλην ωραρίου)
- εκπαιδευτικό υλικό που δόθηκε στους επιμορφούμενους

Αναλυτικότερα τώρα,

- η κατηγορία «χρόνος υλοποίησης του σεμιναρίου» περιλαμβάνει προτάσεις που αφορούν τη χρονική τοποθέτηση σε διάφορα σημεία μέσα στη σχολική χρονιά, από την έναρξη της σχολικής χρονιάς ως και τη λήξη της.
- Στην κατηγορία «συχνότητα υλοποίησης τέτοιων σεμιναρίων» περιλαμβάνονται προτάσεις που αφορούν τη συχνότητα με ανατροφοδοτικό ή μη χαρακτήρα υλοποίησης τέτοιου είδους σεμιναρίων.

- Η κατηγορία «ωράριο σεμιναρίου» περιλαμβάνει προτάσεις που κάνουν αναφορές τόσο στην ημερήσια όσο και στη συνολική διάρκεια του σεμιναρίου και γενικότερα τη διαχείριση του χρόνου.
- Η κατηγορία «οργάνωση σεμιναρίου» περιλαμβάνει προτάσεις που αφορούν καθαρά οργανωτικά θέματα από την παροχή αγαθών κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου ως και τον τόπο και το χώρο υλοποίησης του σεμιναρίου.
- Η κατηγορία «δομή του σεμιναρίου (πλην ωραρίου)» περιλαμβάνει προτάσεις που αφορούν θέματα μεθοδολογίας, θεματολογίας, αριθμού επιμορφωτών, συντονισμού και συναφή χωρίς να περιλαμβάνονται μέσα σε αυτά το ωράριο του σεμιναρίου.
- Η κατηγορία «εκπαιδευτικό υλικό που δόθηκε στους επιμορφούμενους» περιλαμβάνει προτάσεις που αφορούν την ποσότητα, την ποιότητα και την έμφαση σε συγκεκριμένα θέματα που πρέπει να δοθούν στο υλικό. Και σε αυτή την ερώτηση, λήφθηκαν υπόψη μόνο όσες προτάσεις εμφάνιζαν συχνότητα μεγαλύτερη του 5% του δείγματος ώστε να σχηματίσουν μια αντιπροσωπευτική κατηγορία (αυτές συμπεριλήφθηκαν σε μια κατηγορία με την ονομασία «άλλη απάντηση»), ενώ τα ερωτηματολόγια που δεν είχαν απαντήσεις στη συγκεκριμένη περίπτωση δε λήφθηκαν υπόψη.

Στο παρακάτω διάγραμμα αποτυπώνονται σχηματικά τα ποσοστά που έλαβαν οι παραπάνω κατηγορίες.



Γράφημα 10: Συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών για τις προτάσεις

Το διάγραμμα 10 δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (32,75%) λαμβάνουν οι προτάσεις που αφορούν το ωράριο-διάρκεια του σεμιναρίου. Στοιχείο που αν συνδυαστεί με τα ποσοστά που έλαβαν συναφείς κατηγορίες στην ερώτηση που αφορούσε τις δυσκολίες και τα αρνητικά του σεμιναρίου επιβεβαιώνει τη μη αποδεκτή από πλευράς επιμορφούμενων διάρκειας, συνολικής και ημερήσιας, του επιμορφωτικού προγράμματος. Το αμέσως επόμενο ποσοστό (29,24%) αφορά την επιλογή της χρονικής στιγμής υλοποίησης του σεμιναρίου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το μέγεθος αυτού του ποσοστού πιθανόν να δικαιολογείται από τη χρονική στιγμή που υλοποιήθηκε το εν λόγω επιμορφωτικό πρόγραμμα, κοντά στη λήξη της σχολικής χρονιάς (30 και 31 Μαΐου). Σημαντικό ποσοστό (15,79%) φαίνεται να έχουν και οι προτάσεις που αφορούσαν τη δομή του σεμιναρίου και

περιλάμβαναν προτάσεις θεματολογίας, μεθοδολογίας και λοιπά. Η εμφάνιση της κατηγορίας «συχνότητα υλοποίησης τέτοιων σεμιναρίων» με ποσοστό 6,43% φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση με ευέλικτα και μικρά προγράμματα. Προτάσεις που αφορούν την οργάνωση του προγράμματος με ποσοστό (5,85%) δικαιολογούνται και λόγω των τοπικών συνθηκών του κάθε Π.Ε.Κ., τόσο όσο αφορά τους χώρους που είχε στη διάθεση του το κάθε Π.Ε.Κ., όσο και την παροχή αγαθών κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Από τη στιγμή που εκφράστηκαν στην κατηγορία των δυσκολιών ή αρνητικών πιθανόν να δικαιολογείται η εμφάνιση αυτής της κατηγορίας. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού υλικού με ποσοστό (4,09%) εκφράστηκαν προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση του υλικού, τόσο σε επίπεδο εξειδίκευσης για κάθε ομάδα αναφοράς, όσο και σε επίπεδο ποσότητας. Το μικρό ποσοστό που πήρε αυτή η κατηγορία σε συνδυασμό με την ποσοτική βαθμολογία που πήρε στις κλίμακες αξιολόγησης, από τη μια δηλώνει το καλό επίπεδο δουλειάς στο υλικό που δόθηκε και από την άλλη στοιχεία που δηλώνουν ότι το συγκεκριμένο δείγμα πιστεύει ότι το υλικό θα πρέπει να εμπλουτιστεί.

Τα κυριότερα στοιχεία που προτείνουν οι επιμορφούμενοι για βελτίωση του επιμορφωτικού προγράμματος μπορούν να συνοψιστούν :

- στην ελάφρυνση της ημερήσιας διάρκειας του σεμιναρίου
- στην υλοποίηση του σεμιναρίου στην αρχή της σχολικής χρονιάς και με επαναληπτικό χαρακτήρα κατά τη διάρκειά της, με στόχο την ικανοποίηση της ανατροφοδοτικής του λειτουργίας
- στην εξειδίκευση του εκπαιδευτικού υλικού ανάλογα με την ευάλωτη κοινωνική ομάδα στην οποία αναφέρεται

- στη καλύτερη αναλογία θέματος προς συζήτηση και χρόνου αυτού και
- στην προσφορά παροχών από τα Π.Ε.Κ. βρώσιμων αγαθών αλλά και γραφικής ύλης

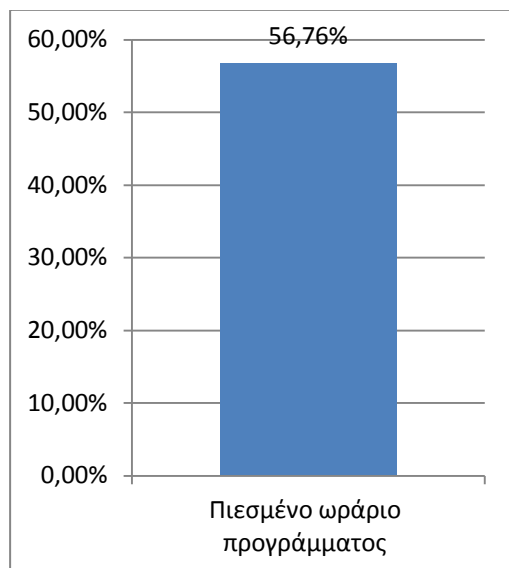
Τέλος, στα πλαίσια των ανοιχτών ερωτήσεων, συχνά οι επιμορφούμενοι εξέφραζαν προτάσεις-αντίδοτα στις δυσκολίες-αρνητικά που επισήμαναν κατά την αξιολόγηση του σεμιναρίου. Αυτές οι προτάσεις δεν εντάχθηκαν στην παραπάνω κατηγορία. Γίνεται μια μικρή-συνοπτική αναφορά σε αυτές, καθώς το μέγεθος τους είναι αρκετά μικρό. Αρχικά είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι προτάσεις αυτές εμφανίστηκαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις δυσκολίες ή τα αρνητικά που διέκριναν οι επιμορφούμενοι. Στην ερώτηση που οι επιμορφούμενοι εξέφρασαν στοιχεία που τους δυσκόλεψαν από το σεμινάριο, έχουν επισημανθεί τρεις προτάσεις. Με βάση τις παραπάνω κατηγορίες, η μια πρόταση εντάσσεται στην κατηγορία «ωράριο σεμιναρίου», καθώς αφορά πρόταση σχετικά με την ημερήσια και συνολική διάρκεια του προγράμματος. Η δεύτερη κατηγοριοποιείται στην κατηγορία «δομή του σεμιναρίου (πλην ωραρίου)», καθώς αφορά θεματολογικά ζητήματα και η τελευταία στην «οργάνωση του σεμιναρίου» καθώς αναφέρεται σε οργανωτικά θέματα. Στην ερώτηση που αφορά τα αρνητικά του σεμιναρίου, υπήρχαν δύο προτάσεις η μια εντάσσεται στην κατηγορία «χρόνος υλοποίησης του σεμιναρίου», αφού αφορά πρόταση για την επιλογή της χρονικής στιγμής στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς που θα έπρεπε να υλοποιηθεί το σεμινάριο και η δεύτερη κατατάσσεται στη «δομή του σεμιναρίου (πλην ωραρίου)» καθώς αφορά θεματολογικά ζητήματα.

4.2. Δεύτερο επίπεδο ανάλυσης

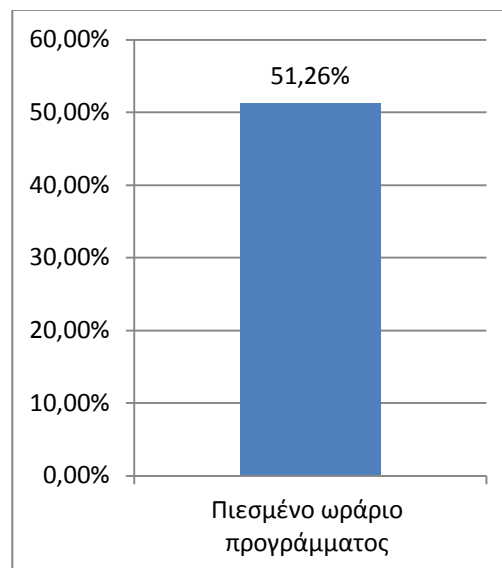
Σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης αρχικά επιχειρούνται συγκρίσεις των κατηγοριών που αναδείχθηκαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου να ενισχυθεί ή να αποδυναμωθεί η ισχύς που έχει δοθεί μεμονωμένα σε κάθε κατηγορία, ενώ στη συνέχεια επιχειρείται μια προσπάθεια σύγκρισης των ποσοτικών βαθμολογιών που δόθηκαν από τους επιμορφούμενους στο δεύτερο επίπεδο ερωτήσεων με τα ποσοστά συναφών κατηγοριών που προέκυψαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις για τον ίδιο και πάλι λόγο.

4.2.1. Συγκρίσεις κατηγοριών ανοιχτών ερωτήσεων

Συγκρίνοντας τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις ερωτήσεις που αφορούσαν τις δυσκολίες και τα αρνητικά του σεμιναρίου, παρατηρείται ότι έχει δημιουργηθεί μια κοινή κατηγορία «πιεσμένο ωράριο προγράμματος» με παρόμοια ποσοστά εμφάνισης (56,76% και 51,26% αντίστοιχα).

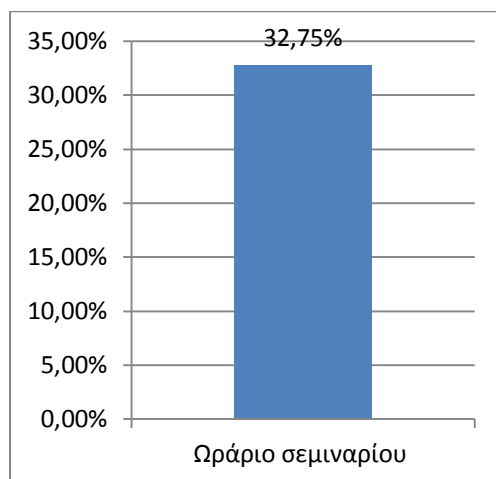


Αρ. 1 Γράφημα δυσκολιών



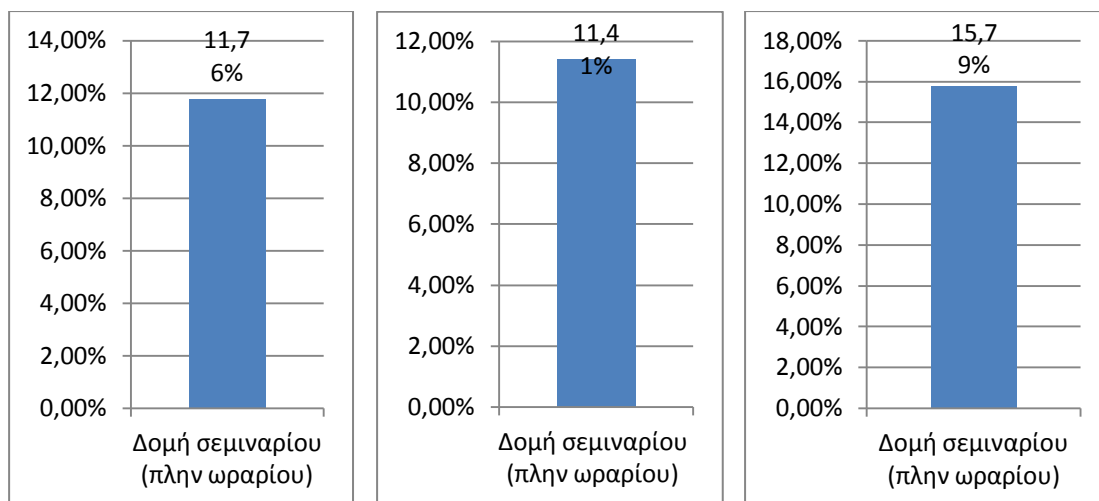
- Γράφημα αρνητικών

Αποκωδικοποιώντας λοιπόν αυτά τα ποσοστά, ένας στους δύο επιμορφούμενους δυσκολεύτηκε με το ωράριο και το χαρακτηρίζει ως το αρνητικότερο στοιχείο του προγράμματος. Υπενθυμίζεται ότι το σεμινάριο υλοποιήθηκε 30-31 Μαΐου 2010 και η ημερήσια διάρκεια ανερχόταν στις 10 ώρες.



Αρ. 2 Γράφημα προτάσεων

Η ανησυχία αυτή εκδηλώνεται και στην έκφραση προτάσεων για βελτίωση του προγράμματος. Ένας στους τρεις επιμορφούμενους (32,75%) εκφράζει προτάσεις που αφορούν την ελάφρυνση του ωραρίου του προγράμματος. Το σημαντικό ποσοστό εμφάνισης που έλαβε η κατηγορία «ωράριο του σεμιναρίου» στις τρεις ερωτήσεις δηλώνει και κατατάσσει την ημερήσια κυρίως και συνολική διάρκεια του προγράμματος ως μη υποστηρικτική-βοηθητική για το μεγαλύτερο μέρος του επιλεγμένου δείγματος. Ως αντιπρόταση σε αυτή την κατάσταση δίνεται η ελάφρυνση της διάρκειας του σεμιναρίου.



Αρ. 3 Γράφημα αρνητικών

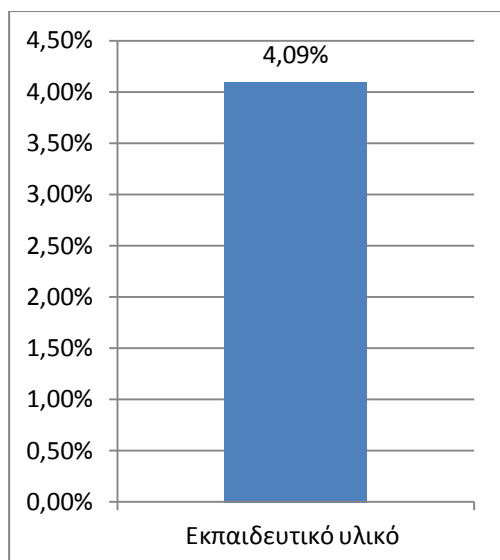
Γράφημα θετικών

Γράφημα προτάσεων

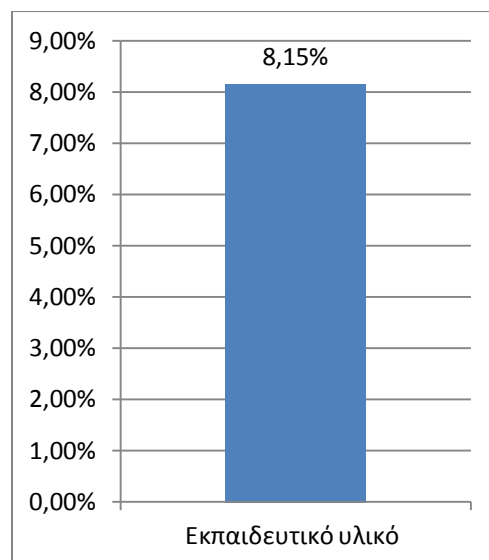
Συγκρίνοντας τώρα τις κατηγορίες που προκύπτουν από τις ερωτήσεις που αφορούν τα θετικά και τα αρνητικά του προγράμματος, παρατηρείται ότι ένας στους δέκα επιμορφούμενους (11,76%) χαρακτηρίζει αρνητικά στοιχεία που περιλαμβάνονται στην κατηγορία «δομή του σεμιναρίου», ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό (11,41%) χαρακτηρίζει θετικά στοιχεία που περιλαμβάνονται στην ίδια κατηγορία. Η κατηγορία αυτή εμφανίζεται και στην έκφραση βελτιωτικών προτάσεων με ποσοστό 15,79%. Πέραν της «δομής του σεμιναρίου» δεν υπάρχει κάποια άλλη ταύτιση κατηγοριών μεταξύ των θετικών και αρνητικών του προγράμματος.

Στις ερωτήσεις τώρα που αφορούν τα θετικά του σεμιναρίου και στις προτάσεις αυτού, δύο είναι οι κατηγορίες που είναι κοινές, η μια είναι η «δομή του σεμιναρίου» όπως προαναφέρθηκε και η επόμενη είναι το «εκπαιδευτικό υλικό».

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό το 8,15% του δείγματος κρίνει θετικά το εκπαιδευτικό υλικό που τους διανεμήθηκε, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξεως του 4,09% που προτάσσει βελτιωτικές ιδέες για τη μελλοντική εξέλιξη του υλικού.

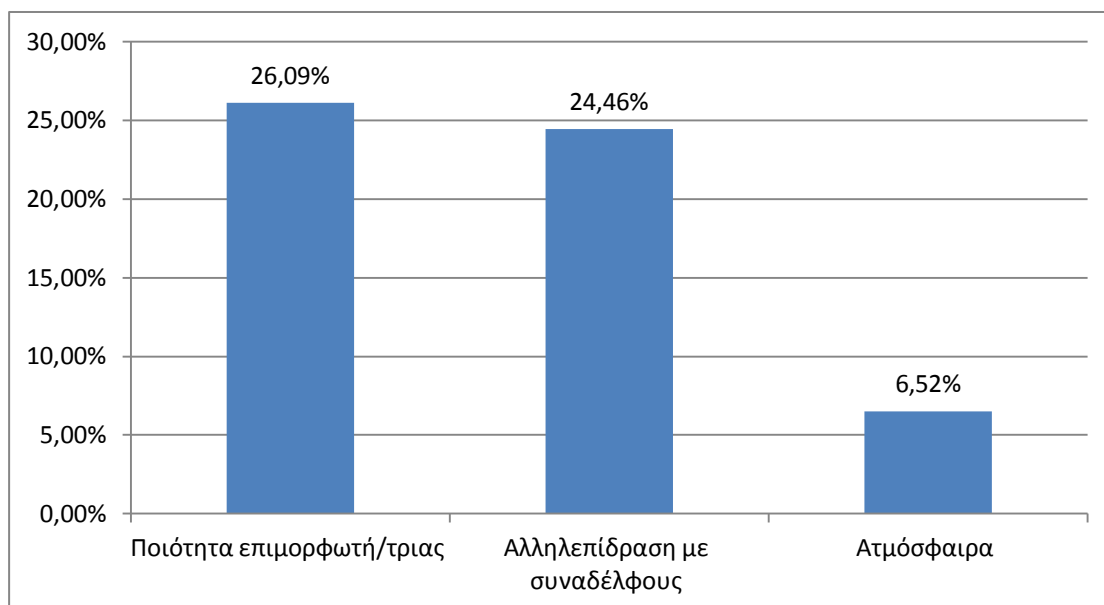


Αρ. 4 Γράφημα προτάσεων



Γράφημα θετικών

Οι υπόλοιπες κατηγορίες δεν εμφανίζουν κάποια συνάφεια. Το γεγονός αυτό ενισχύει ακόμα περισσότερο το θετικό χαρακτήρα που τους έχει δοθεί. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν την ποιότητα του/ης επιμορφωτή/τρια, την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους και γενικότερα την ατμόσφαιρα που επικρατούσε στο σεμινάριο καθώς και την πληροφόρηση που λήφθηκε από αυτό.

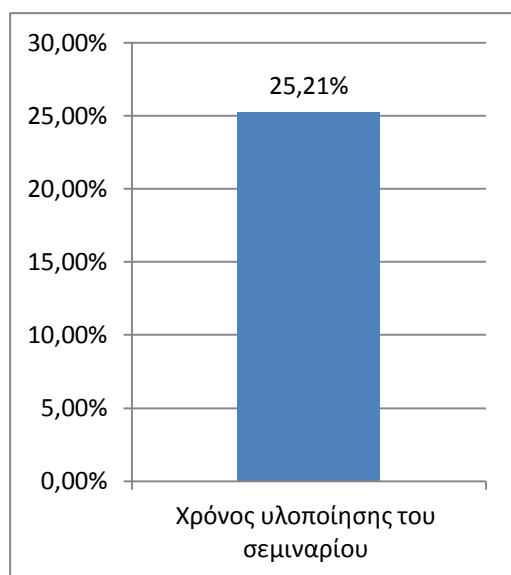


Αρ. 5 Γράφημα θετικών

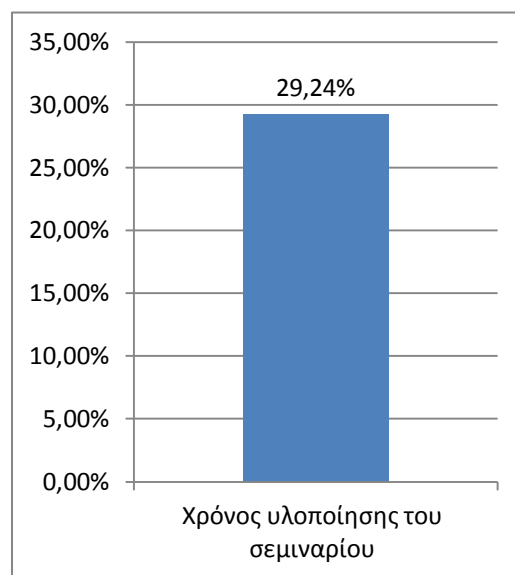
Έξι στους δέκα επιμορφούμενους [συμψηφίζοντας τις κατηγορίες «ποιότητα επιμορφωτή/τρια» 26,09%, αλληλεπίδραση με συναδέλφους 24,46% και ατμόσφαιρα 6,52% (σύνολο 57,07%)] έδωσε έμφαση/θετική κρίση σε στοιχεία που έχουν να κάνουν άμεσα με τον ανθρώπινο παράγοντα-επικοινωνία.

Συγκρίνοντας τις κατηγορίες που προέκυψαν από τα θετικά – δυσκολίες του σεμιναρίου δεν προέκυψε κάποια συνάφεια μεταξύ τους. Στις κατηγορίες που προέκυψαν από τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα αρνητικά του σεμιναρίου και τις προτάσεις των επιμορφούμενων για τη βελτίωση του σεμιναρίου προκύπτει μεγαλύτερη συνάφεια. Συγκεκριμένα, το δείγμα κάνει μια αναφορά στα στοιχεία που κρίνει ως αρνητικά και παράλληλα προτάσσει βελτιωτικές λύσεις.

Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες που εμφανίζουν κάποια συνάφεια μεταξύ τους πέρα από τη «δομή του σεμιναρίου (πλην ωραρίου)», για την οποία έχει γίνει λόγος πρωτίτερα είναι «ο χρόνος υλοποίησης του σεμιναρίου» και «το ωράριο» αυτού.



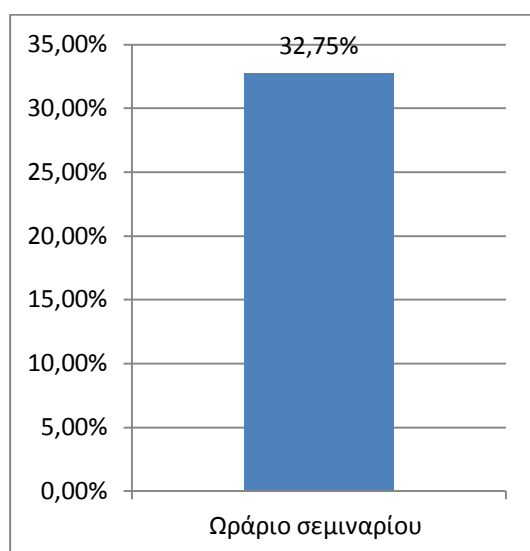
Αρ. 6 Γράφημα αρνητικών



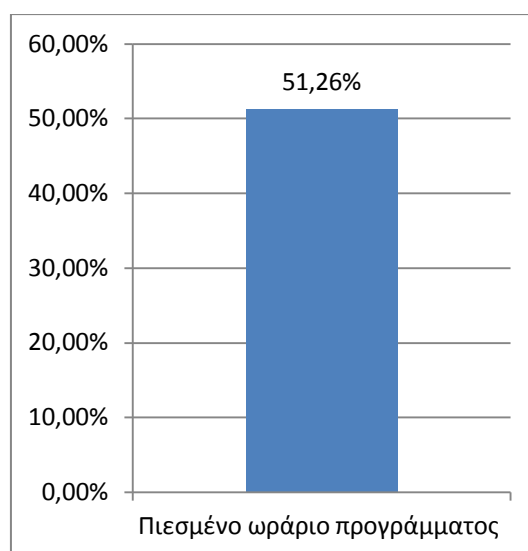
Γράφημα προτάσεων

Όσον αφορά το «χρόνο υλοποίησης του σεμιναρίου» (υπενθυμίζεται ότι το σεμινάριο υλοποιήθηκε 30 και 31 Μαΐου 2010, δηλαδή στη λήξη της σχολικής

χρονιάς) ένας στους τέσσερις επιμορφούμενους (25,21%) θεωρεί μη βοηθητική την επιλογή της χρονικής στιγμής υλοποίησης του σεμιναρίου, ενώ περίπου ένας στους τρεις (29,24%) προτάσσει λύσεις σχετικά με αυτό το θέμα. Δηλαδή, παρόλο που λιγότεροι χαρακτήρισαν αρνητικά την χρονική επιλογή του σεμιναρίου, ένα ελαφρώς αυξημένο ποσοστό συγκριτικά της τάξεως του 29,24% προτάσσει λύσεις γι' αυτή την επιλογή. Η επιλογή της χρονικής στιγμής μπορεί να ειπωθεί ότι απασχόλησε περισσότερους επιμορφούμενους από αυτούς που τη χαρακτήρισαν αρνητικά.



Αρ. 7 Γράφημα αρνητικών



Γράφημα προτάσεων

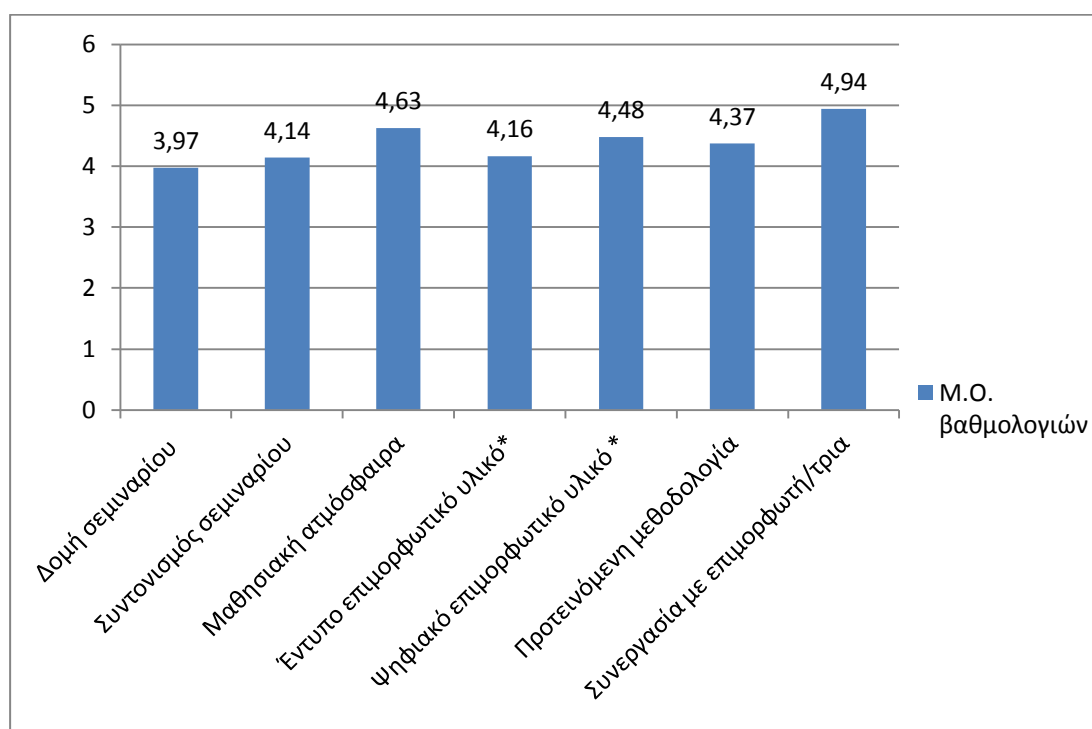
Αναφορικά τώρα με τη δεύτερη κοινή κατηγορία «ωράριο του σεμιναρίου», ενώ ένας στους δύο χαρακτηρίζει αρνητικά τη διάρκεια του σεμιναρίου, μόνο ένας στους τρεις αντιπροτείνει μέτρα διαχείρισης του.

Συγκεντρωτικά τώρα, η κατηγορία με τη συχνότερη εμφάνιση στο σύνολο των ανοιχτών ερωτήσεων είναι αυτή που αφορούσε το ωράριο του σεμιναρίου. Η κατηγορία αυτή εμφανίστηκε στα αρνητικά, τις δυσκολίες και τις προτάσεις του σεμιναρίου. Η εμφάνιση αυτής της κατηγορίας δείχνει την επίδραση του στοιχείου αυτού του σεμιναρίου στους επιμορφούμενους, το οποίο απασχόλησε σε μεγάλο

βαθμό αρνητικά τους επιμορφούμενους και μπορεί κάλλιστα να πάρει ηγετική θέση στα μειονεκτήματα του σεμιναρίου.

4.2.2. Συγκρίσεις ποσοτικών βαθμολογιών και αποτελεσμάτων ποιοτικών κατηγοριών

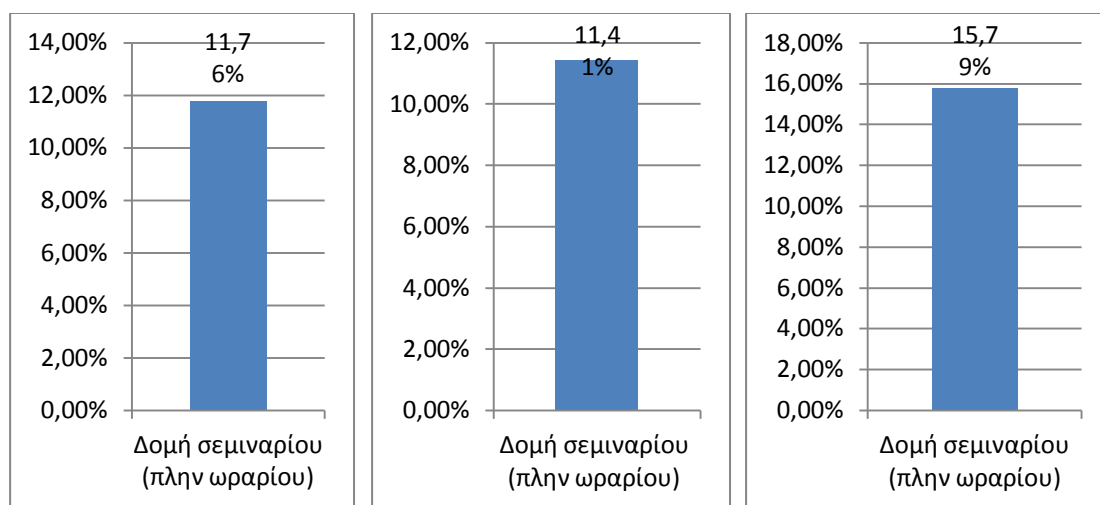
Μια δεύτερη προσπάθεια διερεύνησης των δεδομένων, ως μια μορφή ελέγχου ορθότητας των απαντήσεων, επιχειρείται προσπαθώντας να συγκριθούν κατηγορίες που εμφανίζονται στις ανοιχτές ερωτήσεις και παράλληλα έχουν κάποια σχετική συνάφεια με τις κατηγορίες που οι επιμορφούμενοι βαθμολόγησαν ποσοτικά στο δεύτερο επίπεδο ερωτήσεων.



Γράφημα M.O. βαθμολογιών ποσοτικής εκτίμησης

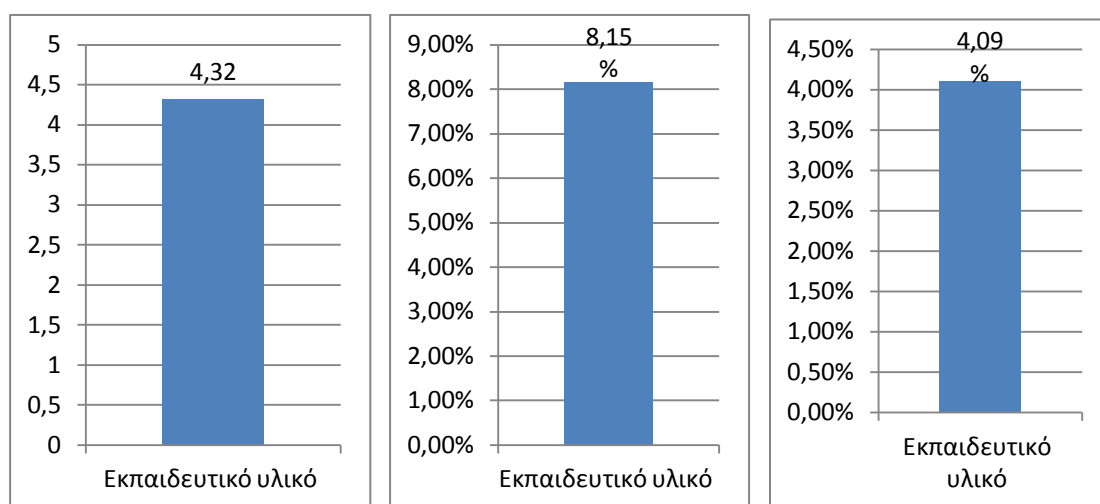
Από αυτή τη διαδικασία παρατηρείται ότι η «δομή του σεμιναρίου» ναι μεν είχε συγκεντρώσει έναν υψηλό M.O. βαθμολογίας (3,97 με άριστα το 5), η βαθμολογία αυτή όμως ήταν η χαμηλότερη σε σύγκριση με τις άλλες κατηγορίες και

αυτή ως κατηγορία εμφανίζεται τόσο στις ερωτήσεις που αφορούν τις προτάσεις, όσο στα αρνητικά αλλά και στα θετικά.



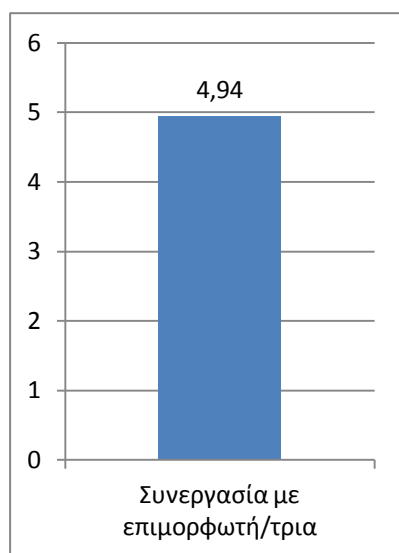
Αρ. 8 Γράφημα αρνητικών Γράφημα θετικών Γράφημα προτάσεων

Στις προτάσεις εμφανίστηκε με ποσοστό 15,79%, ενώ στα θετικά και στα αρνητικά εμφανίστηκε με παρόμοια ποσοστά (11,41% και 11,76%). Το γεγονός ότι η κατηγορία αυτή εμφανίζεται σε όλα τα επίπεδα χωρίς να μπορεί να πάρει μια ξεκάθαρη χροιά, θετική ή αρνητική από πλευράς επιμορφουμένων, δηλώνει πιθανόν το διαφορετικό τρόπο που αντιλαμβάνονται διαφορετικοί άνθρωποι ίδια πράγματα.

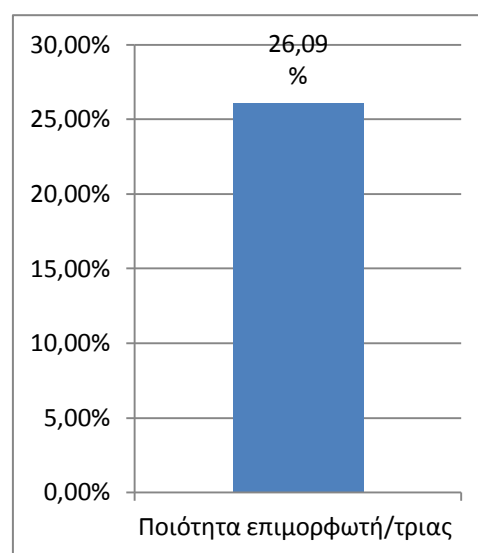


Αρ. 9 Μ.Ο. ποσοτικής βαθμολογίας Γράφημα θετικών Γράφημα προτάσεων

Ο Μ.Ο. του εκπαιδευτικού υλικού⁹ παρόλο που έχει υψηλή βαθμολογία 4,32 εμφανίζεται ως κατηγορία τόσο στις προτάσεις με συχνότητα εμφάνισης 4,09% όσο και στα θετικά χαρακτηριστικά του σεμιναρίου με ποσοστό 8,15%. Αυτό δηλώνει ότι οι επιμορφούμενοι έδωσαν θετική χροιά στο εκπαιδευτικό υλικό, προτάσσοντας και ιδέες για περαιτέρω βελτίωσή του.



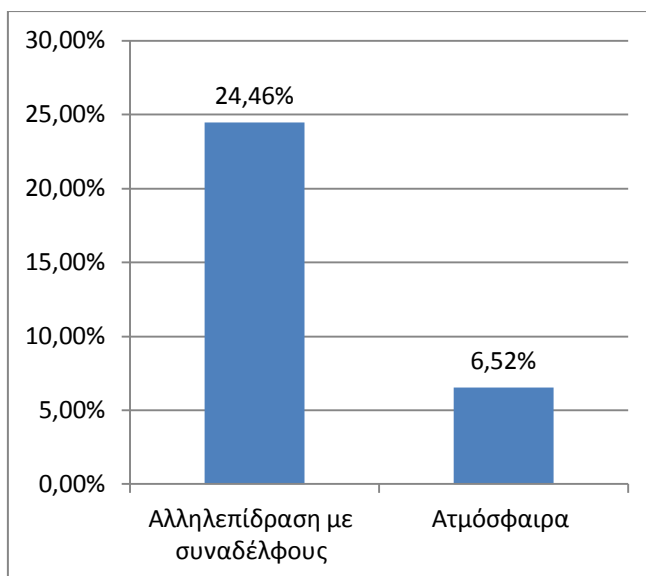
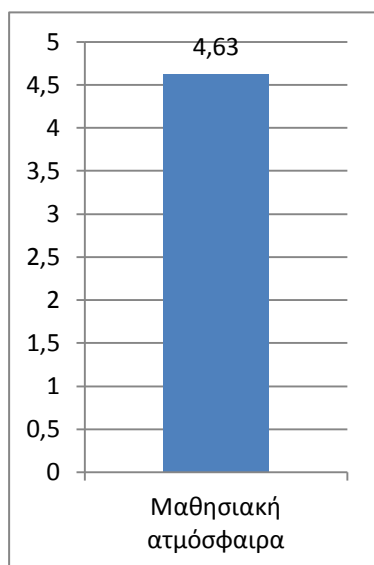
Αρ. 10 Μ.Ο. ποσοτικής βαθμολογίας



Γράφημα θετικών

Η κατηγορία «συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/τρια» στην ποσοτική εκτίμηση συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία 4,94. Η εμφάνιση μιας συναφούς κατηγορίας «ποιότητα επιμορφωτή/τριας» στην ερώτηση που αφορούσε τα θετικά και συγκεκριμένα συγκεντρώνοντας το υψηλότερο ποσοστό 26,09% σε αυτή την ερώτηση, επιβεβαιώνει την υψηλή βαθμολογία που δόθηκε στην ποσοτική εκτίμηση των επιμορφούμενων. Η θετική έγκριση των επιμοφωτών/τριων που δόθηκε από τους επιμορφούμενους συνηγορεί υπέρ των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν για την επιλογή των επιμορφωτών.

⁹ Ως Μ.Ο. εκπαιδευτικού υλικού υπολογίζεται ο συμπηφισμός ψηφιακού και έντυπου υλικού. Ο Μ.Ο. του ψηφιακού υλικού είναι 4,48 και αυτός του έντυπου 4,16. Συγκεκριμένα ο Μ.Ο. του εκπαιδευτικού υλικού υπολογίστηκε ως εξής: Μ.Ο. εκπαιδευτικού υλικού = (Μ.Ο. ψηφιακού + Μ.Ο. έντυπου)/2 = (4,48+4,16)/2 = 8,64/2 = 4,32



Αρ. 11 Μ.Ο. ποσοτικής βαθμολόγησης

Γράφημα θετικών

Η δεύτερη καλύτερη ποσοτική βαθμολόγηση δόθηκε στη κατηγορία «μαθησιακή ατμόσφαιρα» με βαθμολογία 4,63. Η θετική έγκριση αυτή που δόθηκε από τους επιμορφούμενους ήταν αντιπροσωπευτική της πραγματικής κρίσης των επιμορφούμενων, και αυτό επιβεβαιώνεται καθώς στην ερώτηση που αφορούσε τα θετικά, αθροιστικά οι συναφείς κατηγορίες «αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους» (24,46%) και «ατμόσφαιρα» (6,52%) συγκέντρωσαν ποσοστό 30,98%. Ένας στους τρεις επιμορφούμενους χαρακτηρίζει (λαμβάνοντας υπόψη και την ποσοτική βαθμολογία) πολύ θετικά την ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Στοιχείο που σε συνδυασμό με αυτά του επιμορφωτή/τριας μπορούν να θεωρηθούν και ως το πλεονέκτημα του σεμιναρίου.

Επιπλέον, ο «συντονισμός του σεμιναρίου» παρόλο που έλαβε μια αρκετά υψηλή βαθμολογία στην ποσοτική εκτίμηση δεν εμφανίστηκε με κάποια συναφή αντιπροσωπευτική κατηγορία σε καμία από τις ανοιχτές ερωτήσεις, ούτε σε αυτές με την αρνητική χροιά (αρνητικά-δυσκολίες), αλλά ούτε και σε αυτές με τη θετική χροιά (θετικά-προτάσεις). Το ίδιο συνέβη και με την κατηγορία «προτεινόμενη

μεθοδολογία», η οποία ενώ έλαβε υψηλή ποσοτική βαθμολογία, δεν εμφανίστηκε αυτόνομα σε καμία κατηγορία των ανοιχτών ερωτήσεων, αλλά συμπεριλήφθηκε ως δομικό στοιχείο στην κατηγορία «δομή του σεμιναρίου (πλην ωραρίου)».

Η μη εμφάνιση αυτών των δύο κατηγοριών παρόλη την υψηλή βαθμολογία τους σε συναφείς κατηγορίες κυρίως στις θετικής χροιάς ερωτήσεις, πιθανόν να δηλώνει ότι είχαν μια πιο ουδέτερη επίδραση στα στοιχεία που επηρέασαν το συγκεκριμένο δείγμα. Θετική εκτίμηση μεν, αλλά όχι κάτι που απασχόλησε σε μεγάλο βαθμό επιπλέον το επιλεγμένο δείγμα.

5. Συμπεράσματα

Ο στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι διττός, από τη μια η επαγγελματική τους ανάπτυξη και από την άλλη η συμπόρευση των εθνικών συστημάτων με τις τρέχουσες εξελίξεις. (Παμουκτσόγλου, 2003 * Eurocon E.Π.Ε., 2007a * Επιστημονική Ομάδα Έρευνας, 2010 * Καλογρίδη, 2006). Στόχος που συμβαδίζει και με τα μοντέλα που έχουν δημιουργηθεί για τη σχεδίαση και υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων.

Το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τους ορισμούς που δίνονται από τους Καραγιάννη, Στάγια & Τσιρίκου (n.d.) και Πετράκη (2003) εντάσσεται στο μοντέλο εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς σχεδιάστηκε από ένα κεντρικό εκπαιδευτικό φορέα, τον Ο.Ε.Π.ΕΚ., με στόχο την ενημέρωση των δασκάλων για το πολιτικό κείμενο της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)–Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία».

Το πολιτικό αυτό κείμενο αποτελεί ένα σύνολο στόχων με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της μάθησης και την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, στόχοι απόλυτα συμβατοί με αυτούς που έχει θέσει και η Ε.Ε..

Με τη συνθήκη της Λισσαβόνας (Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010) ορίστηκαν οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να δημιουργηθούν για μια ανταγωνιστική Ευρώπη στα πλαίσια της παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δημιουργήθηκε και το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που αποτελεί έγγραφο αναφοράς για τον προγραμματισμό των Ταμείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε εθνικό επίπεδο σε θέματα εκπαίδευσης και

αφορά τη περίοδο 2007-2013 (VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, 2011 * Eurocon Ε.Π.Ε., 2007a).

Ένας από τους τέσσερις Στρατηγικούς στόχους του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» αφορά την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, όπου εμφανίζεται ταύτιση μεταξύ Στρατηγικών Στόχων και στόχων της Πράξης «Νέο Σχολείο». Η ταύτιση αυτή είναι που δικαιολογεί το γεγονός ότι η παρούσα επιμορφωτική δράση χρηματοδοτήθηκε με κονδύλια του Ε.Σ.Π.Α., εθνικών πόρων και χρήματα από το Ε.Κ.Τ. (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011). Γιατί όμως είναι απαραίτητο ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα συγκεκριμένα για δασκάλους Τ.Υ. και Φ.Τ.;

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα διδασκαλίας των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες προήλθε από την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων. Με τη σταδιακή αύξηση της μονιμοποίησης αυτών και συνδυαστικά με το φόβο μιας κοινωνικής έκρηξης, λόγω των «απαίδευστων» αλλοδαπών, εντάθηκε η αναζήτηση λύσεων (Ζωγράφου, 2003). Σήμερα μία από αυτές τις λύσεις αποτελεί η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. (Δαμανάκης, 2005* Νικολάου, 2000 & Μάρκου, 1995). Οι δάσκαλοι αυτών των τάξεων ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους των «γενικών» τάξεων έχουν μαθητές που έχουν περισσότερες πιθανότητες να ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, όπου η αναγκαιότητα κοινωνικής ενσωμάτωσης γίνεται επιτακτική. Αυτό δικαιολογεί και το σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος ειδικά για δασκάλους Τ.Υ. και Φ.Τ. και ακόμα περισσότερο για δασκάλους σχολείων που εντάσσονται σε Ζ.Ε.Π., όπου το μαθητικό δυναμικό τους κατ' επέκταση εντάσσεται στις Ε.Κ.Ο.. Για το λόγο αυτό η υποχρεωτικότητα

παρακολούθησης του εν λόγω επιμορφωτικού προγράμματος αφορούσε δασκάλους Τ.Υ. και Φ.Τ. των οποίων τα σχολεία τους άνηκαν σε Ζ.Ε.Π.

Στους συμμετέχοντες δασκάλους δόθηκε υποστηρικτικό επιμορφωτικό υλικό και βεβαίωση συμμετοχής μέσω των Π.Ε.Κ. στα οποία παρακολουθούσαν το πρόγραμμα (Ευαγγέλου, Παπαγιάννη, Παπαδόπουλος & Φλωράτου, 2011* VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, 2011). Ποια είναι όμως η προστιθέμενη αξία της διερεύνησης της πορείας του συγκεκριμένου προγράμματος;

Η προστιθέμενη αξία της διερεύνησης της πορείας του επιμορφωτικού προγράμματος είναι αφενός η διεύρυνση του πλαισίου των ερευνών που αφορούν τις Τ.Υ. και αφετέρου η ανατροφοδότηση που θα προκύψει για βελτίωση του προγράμματος σε μια ενδεχόμενη επανάληψή του. Σε αυτή τη διερεύνηση οι δάσκαλοι κλήθηκαν να κρίνουν τα δομικά στοιχεία του προγράμματος, να ονοματίσουν τα δυνατά και τα αδύναμά του στοιχεία αλλά και να εκφράσουν προτάσεις για βελτίωση του.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις απόψεις των επιμορφούμενων, όπως αυτές αναδείχθηκαν μέσω της επεξεργασίας ενός ερωτηματολογίου που τους δόθηκε, μια γενική εισαγωγική εκτίμηση για την έκβαση του σεμιναρίου είναι ότι αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί επιτυχημένο.

Αναλυτικότερα όσον αφορά τα δομικά στοιχεία του, βρέθηκε ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα συγκέντρωσε πολύ υψηλές βαθμολογίες (ο Μ.Ο. κάθε παράγοντα συγκέντρωσε βαθμολογία που αγγίζει ή ξεπερνά κατά πολύ τη βαθμολογία του 4) σε όλα τα δομικά του στοιχεία (δομή, συντονισμός, μαθησιακή ατμόσφαιρα, έντυπο και ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό, προτεινόμενη μεθοδολογία και συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/τρια).

Τονίστηκε ιδιαίτερα ο ανθρώπινος παράγοντας. Αυτό συμπεραίνεται από το γεγονός ότι οι επιμορφούμενοι φάνηκαν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από τη συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/ρια, την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους και γενικότερα με το κλίμα που υπήρχε κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, το βασικό πλεονέκτημα είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με τον/ην επιμορφωτή/ρια. Στοιχείο που εμφανιζόταν έντονα σε όλες τις φάσεις του ερωτηματολογίου, από την ποσοτική βαθμολόγηση έως και την ανάδειξη των θετικών του σεμιναρίου. Η τόσο θετική έκφραση προς τον/ην επιμορφωτή/ρια δηλώνει την ορθότητα των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν για την επιλογή των επιμορφωτών.

Στα πολύ θετικά στοιχεία του σεμιναρίου προστίθεται η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους και το γενικότερο κλίμα που δημιουργήθηκε σε αυτό. Ενώ οι επιμορφούμενοι δήλωσαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και από την πληροφόρηση που έλαβαν από το σεμινάριο σε θέματα που άπτονται του αντικειμένου τους.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό που δόθηκε, έντυπο και ψηφιακό, κρίθηκε θετικά από τους επιμορφούμενους. Ωστόσο δεν έλειψαν προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση αυτού, προτάσεις που αφορούσαν κυρίως την εξειδίκευση του υλικού για εκμάθηση της ελληνικής ως Β' γλώσσας ανάλογα με την ομάδα στην οποία αναφέρεται.

Η κατηγορία «δομή πλην ωραρίου» έλαβε υψηλή βαθμολογία στην ποσοτική βαθμολόγηση και εμφανίστηκε με παραπλήσιο ποσοστό τόσο στα θετικά και όσο στα αρνητικά του σεμιναρίου. Αυτό πιθανώς να αιτιολογείται λόγω της διαφορετικής οπτικής που έχουν οι άνθρωποι για ίδια πράγματα. Συγκεκριμένα, ενώ σε κάποια ερωτηματολόγια η ποικιλία της θεματολογίας θεωρήθηκε αρνητικό (λόγω της

περιορισμένης διάρκειας του σεμιναρίου), σε άλλα αυτό εντάχθηκε στα θετικά στοιχεία του σεμιναρίου.

Οι δυσκολίες που εξέφρασαν οι επιμορφούμενοι του δείγματος αφορούν κατά κύριο λόγο το ωράριο και το χρόνο υλοποίησης του σεμιναρίου. Η διημερίδα με ημερήσια διάρκεια δέκα ωρών πραγματοποιήθηκε στις 30 και 31 Μαΐου του 2010. Η καθυστέρηση στην υλοποίηση της διημερίδας σύμφωνα με την οργανωτική επιτροπή αιτιολογείται από την καθυστερημένη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε Τ.Υ. και Φ.Τ. (VFA-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, 2011), κάτι που κατ' επέκταση οδήγησε στην καθυστερημένη υλοποίηση του σεμιναρίου και τη συμπίεση των ωρών αυτού μέσα σε ένα διήμερο.

Όσον αφορά τη δυσκολία μετάβασης στο χώρο υλοποίησης του σεμιναρίου εκφράστηκε μόνο από δύο Π.Ε.Κ. με μικρό ποσοστό, γεγονός που δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις προϋποθέσεις γενίκευσης. Επίσης, οι ελλείψεις παροχών από τα Π.Ε.Κ. που ανάδειξαν οι επιμορφούμενοι εμφανίστηκαν σε ερωτηματολόγια από το 1^ο Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης, κάτι που βαρύνει την οργάνωση του ιδίου του Π.Ε.Κ. και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να στιγματίσει το σύνολο του προγράμματος.

Αυτό που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μια επανάληψη του επιμορφωτικού προγράμματος από άποψη των εκπαιδευτικών είναι τόσο η ελάφρυνση της ημερήσιας διάρκειας του προγράμματος, όσο και η χρονική τοποθέτησή του στο συντομότερο δυνατό χρόνο από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Η έκφραση της ανάγκης υπό μορφή πρότασης για περαιτέρω επιμορφωτικές δράσεις που αναδείχθηκε από τους επιμορφούμενους, δηλώνει τον μεγάλο βαθμό ανάγκης για υποστήριξη που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους, γεγονός που απαιτεί την αύξηση των ποιοτικών και διαθέσιμων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

6. Περιορισμοί-προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η εν λόγω διερεύνηση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας ένα ήδη σχεδιασμένο, διανεμημένο και συλλεγμένο ερωτηματολόγιο, του οποίου τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή των παραπάνω συμπερασμάτων. Η μη συμμετοχή στις παραπάνω διαδικασίες ενέχει περιορισμούς που αφορούν τόσο στις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι παραπάνω κινήσεις, όσο και στην επιλογή των συγκεκριμένων ερωτήσεων.

Για αυτή την διαδικασία προτείνεται τόσο η βελτίωση των ερωτήσεων¹⁰ του ήδη υπάρχοντος ερωτηματολογίου, όσο και η ενίσχυση της διαδικασίας εξαγωγής συμπερασμάτων με τη χρήση ενός επιπλέον εργαλείου, αυτού της συνέντευξης, τόσο με δειγματοληπτικά επιλεγμένους επιμορφούμενους, όσο και με αντίστοιχους επιμορφωτές, αλλά ως επί των πλείστων και με άτομα που άσκησαν διοικητικό ρόλο σε βασικές φάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος. Ερωτηματολόγια διαφοροποιημένα για επιμορφούμενους όπως έχει επισημανθεί, μοιράστηκαν και στους επιμορφωτές. Λόγω του πολύ μικρού δείγματος αυτών (μόλις οχτώ ερωτηματολόγια επιμορφωτών), κρίθηκε μη ενισχυτική η επεξεργασία τους. Σε μια μελλοντική διερεύνηση προτείνεται να ληφθεί ιδιαίτερος υπόψη η συγκριτική θεώρηση των συμπερασμάτων των επιμορφούμενων και των επιμορφωτών για μια σφαιρικότερη κατανόηση της πορείας του επιμορφωτικού προγράμματος, αλλά και για μια αντικειμενικότερη αντίληψη των δυνατών και των αδυνάτων σημείων του σεμιναρίου από την οπτική των άμεσα εμπλεκομένων.

Επιπλέον, η μη υποχρεωτικότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων είχε διττά αποτελέσματα. Αφενός οι απαντήσεις των επιμορφούμενων πιθανόν να ήταν

¹⁰ Προτείνεται η λεπτομερής διευκρίνιση, με συνοδευτικό φυλλάδιο, του τι καλούνται να βαθμολογήσουν οι επιμορφούμενοι στην κατηγορία «δομή του σεμιναρίου», συντονισμός κλπ

περισσότερο ρεαλιστικές λόγω της μη υποχρεωτικότητας συμπλήρωσής τους, αφετέρου δεν επιτυγχάνθηκε απαραίτητως το μεγαλύτερο δυνατό ποσοστό συμπλήρωσής τους. Σε μια επόμενη διερεύνηση προτείνεται η υποχρεωτική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, στοιχείο που πιθανολογείται ότι θα δώσει μεγαλύτερη ευχέρεια στη δειγματοληπτική επιλογή και κατ' επέκταση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τέλος, το μέγεθος του συγκεκριμένου δείγματος αποτέλεσε τροχοπέδη στη συσχέτιση των δεδομένων, λαμβάνοντας ως βάση το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας ή το τμήμα εργασίας. Έτσι, προτείνεται σε μια περαιτέρω διεργασία και όταν οι συνθήκες το επιτρέψουν συσχέτιση τόσο της ποσοτικής κλίμακας βαθμολόγησης, όσο και των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Επίλογος

Η ύπαρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι σαφώς καλύτερη από την ανυπαρξία αυτού. Ανεξαρτήτως της πορείας του, ακόμα και το χειρότερο επιμορφωτικό πρόγραμμα, πάντα έχει κάτι να προσφέρει ακόμα και αν αυτό είναι τι θα πρέπει να αποφεύγεται.

Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί πλέον μια αναγκαιότητα. Στοιχείο ευδιάκριτο και στα εδώ εξαγόμενα συμπεράσματα. Η απλή επιμόρφωση όμως, δεν αρκεί. Είναι απαραίτητη η ποιοτική και ποσοτική διερεύνηση της πορείας αυτής με βελτίωση των ατελειών που μπορεί να προκύψουν κατά την υλοποίησή της, αλλά και ο ενεργητικός ρόλος των εκπαιδευτικών που αποτελούν δομικό λίθο της εκπαίδευσης . Οι εκπαιδευτικοί είναι πάντα πρόθυμοι να διδαχθούν, αρκεί ο λόγος τους να έχει την πρέπουσα βαρύτητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Δια-Πολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντες και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Διατμηματική Επιτροπή για την αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία. (2009), *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ευαγγέλου, Ο., Παπαγιάννη, Β., Παπαδόπουλος, Χ. & Φλωράτου, Μ. (2011). *Επιμόρφωση επιμορφωτών εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, Οδηγός επιμορφωτών*, Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: τυπωθήτω

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

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή* (5^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- Κυρδή, Κ. & Παπαδόπουλος, Θ. (2003). Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής προσέγγισης για τον εκπαιδευτικό της ενωμένης Ευρώπης. Η περίπτωση μια τάξης διαπολιτισμικού σχολείου. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. (σελ. 410-417). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ιδίου.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. (σελ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπαλασά – Φλέγκα, Ε. (2009). *Δράσεις και Πολιτικές της Unesco. Θέματα Διαπολιτισμικής Πολιτικής και Παιδείας. Προσεγγίσεις και στρατηγικές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Μπαλίας, Σ. (2006). Η πολιτισμική μετάδοση στην εκπαίδευση-Παράδοση και αναλυτικό πρόγραμμα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. (σελ. 351-357). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*.
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολούδης, Δ. (2005). *Η γλωσσική διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής: Μία μελέτη των διδακτικών επιλογών*. *Επιστήμες Αγωγής*. 3/2005. 25-36.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η σύνδεση της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. (σελ. 366-374). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πετράκη, Κ. (2003). *Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια: Το κοινωνικοπολιτισμικό και το επαγγελματικό τους προφίλ*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Τουρκάκη, Δ., Βεργίδης, Δ. & Κασσίμη, Χ. (2001). Άξονες αξιολόγησης των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας στη Γαλλία. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. (σελ. 320-329). Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΥΠΑ-Σύμβουλοι Ανάπτυξης και Καινοτομίας Μον. ΕΠΕ, (2011). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Νέο Σχολείο» (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Η μετάβαση: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Νέων Ειδικοτήτων και Δασκάλων στα Δημοτικά Σχολεία –Συνθετική Έκθεση*. Αθήνα: Ιδίου

Ξενόγλωσση

- Czop Assaf, L., Garza, R., & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 115-135
- Mueller, M. & Hindin, A. (2011). An analysis of the factors that influence preservice elementary teachers' developing dispositions about teaching all children. *Issues in teacher education*. 20(1), 17-34
- Plewis, I.(1998). Inequalities in education: Targets and education zones. *Radical Statistics* 68. 69-74
- Sammons, P., Kysel, F. & Morimore, P. (1983). Educational Priority Indices: a new perspective. *British Educational Research Journal*, 9(1), 27-40
- Santoro, N. (2009): Teaching in culturally diverse contexts: what knowledge about 'self' and 'others' do teachers need?, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 35:1, 33-45
- Sleeter, C. E. & Owuor, J.(2011). Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: The research we have and the research we need. *Action in Teacher Education* 33 (5-6), 524-537
- Smith. T. & Smith G. Educational priority areas: options in a no or low growth economy. 89-94

Διαδίκτυο

Ελληνόγλωσσες

ΑΔΑ: 4ΑΓ3469ΒΒΩ-7: Ανακοίνωση ονομάτων επιλεγέντων επιμορφωτών του διαγωνισμού 639/01-09-2010 του έργου «**ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)– Η Μετάβαση: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών νέων ειδικοτήτων και δασκάλων στα δημοτικά σχολεία**» για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν στα προγράμματα υποδοχής και ένταξης μαθητών από Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ), οι οποίοι δεν διαθέτουν επαρκή σχετική γνώση και εμπειρία. Διαθέσιμο στο: static.diavgeia.gov.gr/doc/4ΑΓ3469ΒΒΩ-7, 22/04/2012

Ανακοίνωση υλοποίησης σεμιναρίου, Διαθέσιμο στο: http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=105:2011-06-06-10-17-12&catid=56:2011-02-10-10-51-20&Itemid=89, 30/1/2012

ΑΠΟΦΑΣΗ Φ. 1 ΤΥ / 809/101455/Γ1 της 07.09.2011: Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. Διαθέσιμο στο: static.diavgeia.gov.gr/doc/B4439-EEX, 12/03/2012

ΑΠΟΦΑΣΗ Φ. 1.Τ.Υ / 1339 / 100642 /Γ1 της 14.09.2007: Εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στο Εκπαιδευτικό μας σύστημα. Διαθέσιμο στο: http://www.omogon.gr/themata_mathiton/entaksi_mathiton.pdf, 22/01/2012

Γλένη, Χ. Θεωρία και Πράξη της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας-αποτελέσματα ερευνών, διαθέσιμο στο: 2grpe.ach.sch.gr/.../Ellhnikh%20os%20h%20ksenh%20glossa.doc, 23/03/2012

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. (2008). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης.* Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3860/1152.pdf> 23/03/2012

Επιστημονική Ομάδα Έρευνας. (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Η συμβολή της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.* Διαθέσιμο στο <http://www.doe.gr/11/epi7.pdf> 23/03/2012

Ευαγγελίου, Μ. & Δημητρακοπούλου, Β. *Η επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1920 έως και σήμερα.* Διαθέσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/evaggeliou-dimitrak.htm> 12/03/2012

Ευαγγέλου-Χαμπέση Μ. & Δημητρακοπούλου Β. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τάξεις Υποδοχής.* Διαθέσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/evagelou.htm>, 30/01/2012

Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας στους Α.Π. 1,2,3 Διαθέσιμο στο: http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category§ionid=6&id=34&Itemid=68 12/03/2012

Καραγιάννης, Γ., Στάγια, Π. & Τσιρίκου, Μ. *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ιστορική πορεία της επιμόρφωσης,* Διαθέσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/karagianis%20klp.htm> 29/01/2012

Μαυρογιώργος, Γ. *Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και βιογραφία:*

Κρίσιμα «επεισόδια» και εύλογα ερωτήματα. Διαθέσιμο στο:

www.ekt.org.cy/assets/mainmenu/86/editor/omilia.doc, 28/03/2012

N.1566/1985: *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας*

εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf)

[schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf), 15/03/2012

N.3879/2010: *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.* Διαθέσιμο στο:

[http://www.nqf.gov.gr/Portals/0/%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%8](http://www.nqf.gov.gr/Portals/0/%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%2038792010%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%20%CE%92%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BB%CE%BF%CE%B9%CF%80%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf)

[2%2038792010%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%](http://www.nqf.gov.gr/Portals/0/%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%2038792010%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%20%CE%92%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BB%CE%BF%CE%B9%CF%80%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf)

[CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%94%CE%B9%CE](http://www.nqf.gov.gr/Portals/0/%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%2038792010%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%20%CE%92%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BB%CE%BF%CE%B9%CF%80%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf)

[%B1%20%CE%92%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%AC%CE%](http://www.nqf.gov.gr/Portals/0/%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%2038792010%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%20%CE%92%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BB%CE%BF%CE%B9%CF%80%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf)

[B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20](http://www.nqf.gov.gr/Portals/0/%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%2038792010%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%20%CE%92%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BB%CE%BF%CE%B9%CF%80%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf)

[%CE%BB%CE%BF%CE%B9%CF%80%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE](http://www.nqf.gov.gr/Portals/0/%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%2038792010%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%20%CE%92%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BB%CE%BF%CE%B9%CF%80%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf)

[%B9%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf](http://www.nqf.gov.gr/Portals/0/%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%2038792010%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%20%CE%92%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BB%CE%BF%CE%B9%CF%80%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf),

12/03/2012

Νικολάου Γ., Βασιλείου Π., Γιώτη Α., Δούκα Ε., Κοριλάκη Π., Λώλης, Κ.,

Χριστοπούλου, Ε. *Μελέτη του βαθμού εφαρμογής του θεσμού των Τάξεων*

Υποδοχής και των προβλημάτων λειτουργίας τους: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

διαθέσιμο

στο:

[http://6dim-diap-](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007/meleti_tou_vathmou_efarmogis.pdf)

[elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eish](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007/meleti_tou_vathmou_efarmogis.pdf)

[ghseisDiapolEkpshs2007/meleti_tou_vathmou_efarmogis.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007/meleti_tou_vathmou_efarmogis.pdf), 30/01/2012

Ο.ΕΠ.ΕΚ.

(n.d.).

Γενικά.

http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=49

&Itemid=74 30/1/2012

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων α. *Όλες οι σελίδες.*

Διαθέσιμο στο: <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti/όλες-οι-σελίδες.html>, 15/5/2012

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων β. *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*

(Σχολείο 21ου αιώνα) – Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά

Σχολεία» στους ΑΠ 1, 2, 3 Διαθέσιμο στο:

http://www.ey.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category§ionid=6&id=36&Itemid=68 23/03/2012

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2007).

Προγραμματική Περίοδος 2007-2013 : Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση

και Δια Βίου Μάθηση». Διαθέσιμο στο:

http://www.espa.gr/elibrary/Episimo_Keimeno_EP_Ekpaideysi-

[DiaBiou_Mathisi.pdf](http://www.espa.gr/elibrary/Episimo_Keimeno_EP_Ekpaideysi-DiaBiou_Mathisi.pdf), 29/01/2012

Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες

Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Διαθέσιμο στο:

<http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinvseis/1101-wrologio-programma-prwtovathmias-zwnes-ekpaidevtikh-s-proteraiothtas.html>, 30/01/2012

Eurocon Ε.Π.Ε.. (2007α). *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής*

Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα. Αθήνα:

Ο.Ε.Π.ΕΚ. Διαθέσιμο στο: http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_05.pdf,

20/06/2012

Ξενόγλωσσες

Donnison, D. Policies of priority areas, 3(2), 127-135. Διαθέσιμο στο:

<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=3293704&jid=JSP&volumeId=3&issueId=02&aid=3293696&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=>, 20/06/2012

Peterson, R. & Davila, E. (2011). *Are the walls of injustice Tumbling down?*.

Educational Foundations. 25(3/4), 17-58, Διαθέσιμο στο
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ954987.pdf> 12/03/2012

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΩΝ Τ.Υ. – Φ.Τ.

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι και συναδέλφισσες,

Σας παρακαλούμε να διαθέσετε λίγα λεπτά και να μας πείτε τη γνώμη σας για τα παρακάτω.

Φύλο.....	Έτη Υπηρεσίας
Εκπαιδευτικός (Τ.Υ. ή Φ.Τ.)	

1. Πώς κρίνετε

	1	2	3	4	5
τη δομή του σεμιναρίου					
το συντονισμό του σεμιναρίου					
τη μαθησιακή ατμόσφαιρα					
το έντυπο επιμορφωτικό υλικό					
το ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό					
την προτεινόμενη μεθοδολογία					
τη συνεργασία της ομάδας σας με τον/την επιμορφωτή/τρια					

(μέγιστη βαθμολογία το 5)

2. Αντιμετωπίσατε δυσκολίες και πού;

.....

.....

.....

.....

.....

3. Σημειώστε το πιο θετικό και το πιο αρνητικό στοιχείο του σεμιναρίου:

- Πιο θετικό

.....

.....

.....

.....

- Πιο αρνητικό

.....
.....
.....
.....

4. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης;

(ερωτηματολόγιο Π.Ε.Κ. Πάτρας)

«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)- Η Μετάβαση: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα προγράμματα υποδοχής και ένταξης μαθητών από Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ)»

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Σας παρακαλούμε να διαθέσετε λίγα λεπτά και να μας πείτε τη γνώμη σας για τα παρακάτω, ώστε να οργανώσουμε καλύτερα το επόμενο σεμινάριο επιμόρφωσης.

Ειδικότητα.....	Έτη Υπηρεσίας
Επιμορφωτής τμήματος.....	

1. Πώς κρίνετε

	1	2	3	4	5
τη δομή του σεμιναρίου					
το συντονισμό του σεμιναρίου					
τη μαθησιακή ατμόσφαιρα					
την επιλογή των δραστηριοτήτων					
την προτεινόμενη μεθοδολογία					
τη συνεργασία της ομάδας σας με τον/την επιμορφωτή/τρια					

(μέγιστη βαθμολογία το 5)

2. Αντιμετωπίσατε δυσκολίες και πού;

.....
.....
.....
.....
.....

3. Σημειώστε το πιο θετικό και το πιο αρνητικό στοιχείο του σεμιναρίου:

- Πιο θετικό

.....
.....
.....
.....

- Πιο αρνητικό

.....
.....
.....
.....

4. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης;