



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ
ΚΑΙ e-ΜΟΡΦΕΣ)



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ,
ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΣΙΛΙΓΙΑΝΝΗ ΑΘΑΝΑΣΙΑ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2010

000607

*Στο γιο μου Βασίλη
και
στον άντρα μου Μιχάλη*

Ευχαριστίες

Η έκφραση ευχαριστιών προς κάποιους ανθρώπους, παρόλο που πλέον είναι εθιμοτυπική, εκφράζει τα ειλικρινή αισθήματα μου προς αυτούς, που μου πρόσφεραν συμπαράσταση, υποστήριξη και ενθάρρυνση κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου διατριβής.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μπαγάκη Γεώργιο για την επιστημονική καθοδήγηση, τις συμβουλές και τις επισημάνσεις σε όλο το εύρος της εργασίας. Έπειτα, τον κ. Κατσή που με τις καίριες παρατηρήσεις και συμβουλές με καθοδήγησε και με βοήθησε στην επίλυση δυσκολιών στη φάση της επεξεργασίας και της ανάλυσης των δεδομένων και τον πολύ καλό φίλο μου Παντελή για τη δημιουργία της βάσης δεδομένων, στην οποία καταχωρήθηκαν τα στοιχεία της έρευνας και τις συνεπιβλέπουσες, κα. Τσακίρη και κα Νικολακάκη. Επιπλέον όλους τους διευθυντές που μου επέτρεψαν την είσοδο και τη διεξαγωγή της έρευνας στις σχολικές μονάδες τους και όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, αφιερώνοντας προσωπικό χρόνο και έγιναν τα υποκείμενα της έρευνας μου. Ακόμη όλους όσους με βοήθησαν : τον Προϊστάμενο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συζήτηση, τις πληροφορίες και τις διευκρινήσεις που μου πρόσφερε κατά τη συγγραφή του θεωρητικού μέρους , τους εργαζόμενους στο εργαστήριο Πληροφορικής του πανεπιστημίου και τις κυρίες στην βιβλιοθήκη του τμήματος .

Περισσότερο και πάνω από όλους θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και το σύζυγό μου για τη συμπαράσταση που μου πρόσφερε, που μοιράστηκε μαζί μου τις αγωνίες και τις ανησυχίες μου. Ιδιαίτερα οφείλω πολλά ευχαριστώ στο γιο μου που ανέχτηκε την απύουσα παρουσία στο σπίτι μας, που έδειχνε υπομονή και κατανόηση παρά τις διαμαρτυρίες του, στον οποίο αφιερώνω με πολύ περηφάνια την εργασία μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	σελ. 1-3
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	σελ.4-98
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	σελ.4-25
A.1.Εισαγωγή.....	σελ.4-6
A.2.Εννοιολογική οριοθέτηση του όρου επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	σελ.7-10
A.3.Ιστορική ανασκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης στην Ελλάδα.....	σελ.11-22
A.4.Η επιμόρφωση σήμερα	σελ. 23
A.5.Οι σύγχρονες τάσεις και πρακτικές στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	σελ.24-25
B. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	σελ. 26-53
B.1. Θεμελιώδεις αρχές της επιμόρφωσης	σελ. 26-27
B.2. Άξονες οργάνωσης της επιμόρφωσης.....	σελ. 28
B.3. Τυπολογίες επιμόρφωσης	σελ. 29-42
B.4. υπάρχοντα μοντέλα επιμόρφωσης.....	σελ. 43-44
B.5. σκοποί και στόχοι της επιμόρφωσης	σελ.45
B.6. Οι στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	σελ.46-47
B.7.παράμετροι αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης	σελ. 48-49
B.8 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.....	σελ. 50-53
Γ.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	σελ. 54-62
Γ.1. Αρχική επαγγελματική κατάρτιση	σελ. 54-56
Γ. 2. Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών	σελ. 57-58
Γ.2.1.Γενικά χαρακτηριστικά για την εισαγωγική επιμόρφωση	σελ. 59-60
Γ.2.2. Οργανωτικό πλαίσιο και περιεχόμενο της εισαγωγικής επιμόρφωσης	σελ. 61
Γ.2.3. Επαγγελματική κατάρτιση κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου	σελ. 62
Δ. Η ΔΙΑΡΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	σελ.63-71
Δ.1. Εισαγωγή	σελ. 63
Δ.2. Η αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης	σελ. 64-65
Δ.3. Οι αρχές της διαρκούς επιμόρφωσης.....	σελ. 66-67
Δ.4. Οι σκοποί της διαρκούς επιμόρφωσης	σελ. 68
Δ.5. Το περιεχόμενο της διαρκούς επιμόρφωσης	σελ.69-70

Δ.6. Μέθοδοι για τη διαρκή επιμόρφωσησελ. 71

Ε.ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ.....σελ.72-75

Ε.1. Εννοιολογική οριοθέτηση.....σελ.72-73

Ε.2. Μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης.....σελ.74

Ε.3. Το αποτελεσματικό σχολείο στα πλαίσια της ενδοσχολική επιμόρφωσης....σελ.75

ΣΤ. Ο ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ ΚΑΙ Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥσελ.76-84

ΣΤ.1. Ο παραδοσιακός ρόλος των εκπαιδευτικών.....σελ.76-77

ΣΤ.2. Ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών.....σελ.78-80

ΣΤ.3. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.....σελ.81

ΣΤ.4. Το αποτελεσματικό σχολείο.....σελ.82-84

Ζ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....σελ.85-95

Ζ.1. Γενικά στοιχεία για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....σελ.86-88

Ζ.2. Η αναγκαιότητα επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος.....σελ.89-90

Ζ.3. Οι διεθνείς τάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: από την επιμόρφωση στην επαγγελματική ανέλιξη.....σελ.91-92

Ζ.4. Οι τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση: ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του ανάπτυξη.....σελ.93-94

Ζ.5. Οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών.....σελ.95

Η. Η ΙΣΧΥΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ.....σελ.96-98

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....σελ.99-108

A. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

A.1. Κριτική αποτίμηση της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας.....σελ.100-102

A.1.2. Αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας.....σελ. 103-104

A.2. Κριτική αποτίμηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.....σελ.105-107

A.3. Κριτική αποτίμηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.....σελ.108

B. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ σελ.109-116

B.1. Προτάσεις για τη βελτίωση της επιμόρφωσης.....σελ. 109-113

B.2. Προτάσεις για το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων.....σελ. 114

B.3. Προτάσεις για τις μεθόδους επιμόρφωσης.....σελ.115

B.4. Προτάσεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.....σελ.116

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ.....σελ.117-160

A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....σελ.117-124

A.1. Η προβληματική και το αντικείμενο της έρευνας.....σελ.117-119

A.2. Οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας.....σελ.120-121

A.3. Πληθυσμός – Δείγμα της έρευνας.....σελ.122

A.4. Πορεία διεξαγωγής έρευνας.....σελ.123-124

B. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ.....σελ.125-159

B.1. Το προφίλ των συμμετεχόντων-Δημογραφικά στοιχεία.....σελ.125-133

B.2. Γενικά ερωτήματα για την επιμόρφωση.....σελ.134-153

B.3. Ερωτήσεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση.....σελ.154-159

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....σελ. 160-167

A.1. Συμπεράσματα – διαπιστώσεις.....σελ.160-166

A.2. Συζήτηση.....σελ.167

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ-ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....σελ.168-183

Βιβλιογραφία ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση.....σελ.168-180

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις.....σελ.181

Νομοθεσία.....σελ.182-183

ΜΕΡΟΣ ΕΚΤΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....σελ.184-222

A. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Γραφήματα.....σελ.184-212

B. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....σελ 213-222

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- Α.Ε.Ι.: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.Σ.Ε.Π.: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Γ.Γ.Ε.Ε.: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Γ' Κ.Π.Σ.: Τρίτο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Δ.Ο.Ε.: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Ε.Α.Ι.Τ.Υ.: Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών
Ε.Α.Π.: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.: Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας
Ε.Λ.Μ.Ε.: Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Η.Π.Α.: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης
Ι.Κ.Υ.: Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
Κ.Π.Σ.: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Κ.τ.Π.: Κοινωνία της Πληροφορικής
Μ.Δ.Δ.Ε.: Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ν.Δ.: Νομοθετικό Διάταγμα
Ν ή ν.: νόμος
Ο.ΕΠ.ΕΚ.: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
Ο.Λ.Μ.Ε.: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.Κ.: Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Π.Ι. : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Τ.Δ.Ε.: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.: :Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.: Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Τ.Ε.Ε.: Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας
Τ.Π.Ε. : Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
Υ.Π.Ε.Π.Θ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Άλλαξε τον κόσμο: το 'χει ανάγκη

[Ändere die Welt: sie braucht es]

Χρειάζονται πολλά, τον κόσμο για να αλλάξεις:

Οργή και επιμονή. Γνώση κι αγανάκτηση.

Γρήγορη απόφαση, στόχαση βαθιά.

Ψυχρή υπομονή κι ατέλειωτη καρτερία.

Κατανόηση της λεπτομέρειας και κατανόηση του συνόλου.

Μονάχα η πραγματικότητα μπορεί να μας μάθει

Πως την πραγματικότητα ν' αλλάξουμε.

Μπέρτολτ Μπρεχτ

Από το θεατρικό έργο « Η απόφαση» -Die Masssne- 1930, μτφ. Μ. Πλωρίτης, εκδ. Θεμέλιο

Το απόσπασμα από το θεατρικό έργο του Μπρεχτ, επίκαιρο και πάνω από όλα διαχρονικό, αντικατοπτρίζει τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τις επιδιώξεις όλων όσων εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, σε επίπεδο χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα των λειτουργιών της, των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που καθημερινά καλούνται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τις αξιώσεις της πραγματικότητας, με οποιαδήποτε μορφή κι αν έχει αυτή : καθημερινότητα, οικονομικές συναλλαγές, τεχνολογική εξέλιξη, παγκόσμιες προκλήσεις, στις οποίες δεν είναι πάντοτε ικανοί να ανταποκριθούν ούτε ίδιοι ως άτομα αλλά ούτε και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί που οφείλουν και καθήκον τους είναι να προετοιμάσουν και να καταστήσουν ικανούς, με άπειρες δυνατότητες τα σημερινά παιδιά τους μελλοντικούς παγκόσμιους πολίτες.

«Οι αλλαγές σε όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας είναι συνεχείς και συντελούνται με ραγδαίους ρυθμούς. Είναι φυσικό επακόλουθο η αναγκαιότητα διαρκούς προσαρμογής όλου του εκπαιδευτικού συστήματος στα κοινωνικά δρώμενα. Ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να ανταποκριθεί στο έργο του δεν πρέπει να αρκείται στα εφόδια των προπτυχιακών σπουδών του αλλά έχει ανάγκη από διαρκή ενημέρωση στις εξελίξεις τόσο της επιστήμης του όσο και του τομέα των επιστημών της αγωγής, ανανεώνοντας επαρκώς το γνωστικό του εξοπλισμό.

Η διαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό των παιδαγωγικών του αντιλήψεων, στην ανανέωση του περιεχομένου διδασκαλίας λόγω της παραγωγής νέας γνώσης. Παράλληλα μπορεί να του παρέχει διαρκή επιστημονική υποστήριξη στο δύσκολο έργο του κάνοντάς τον ενεργό “συστατικό” της οποιασδήποτε σχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.»¹

Οι εκπαιδευτικοί, σε τοπικό, εγχώριο, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, έχουν γνώση της παρούσας κατάστασης που έχουν επισέλθει, νιώθουν « οργή και αγανάκτηση» για τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης και την έλλειψη ενημέρωσης στις επιστημονικές εξελίξεις, με « ψυχρή υπομονή κι ατέλειωτη καρτερία» αναμένουν και προσδοκούν την αλλαγή στο χώρο τους, γιατί παραφράζοντας τους στίχους του Μπρεχτ μονάχα η πραγματικότητα μπορεί να τους μάθει πως την πραγματικότητα να αλλάξουν.

Η προαναφερόμενη διαπίστωση προσιδιάζει την αληθινή εικόνα – δυστυχώς αρνητική- στο χώρο της παιδείας στην Ελλάδα καθώς επίσης στο εξωτερικό και συνάδει με τις διεθνείς τάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης – κυρίως στη χώρα μας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο της διεθνούς επιστημονικής και πολιτικής επικαιρότητας γιατί «συνδέεται τόσο με τις ευρύτερες προοπτικές εθνικής ανάπτυξης όσο και με τις διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης» (Χατζηπαναγιώτου, 2000, σελ. 16) και γιατί αφενός μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην άρση της κρίσης των προβλημάτων του σχολείου σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο κι αφετέρου στην αναβάθμιση και κατοχύρωση του κύρους της επαγγελματικής επάρκειας κάθε εκπαιδευτικού. Η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι σταθερό στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής στα Κράτη – Μέλη της Ευρωπαϊκής και του Ο.Ο.Σ.Α.

¹ Από το άρθρο των Μπρατίτσης,Θ.,Χλαπάνης,Γ., Μηνιάδη, Α.,και Δημητρακοπούλου,Α.,ανακτήθηκε από www.rhodes.aegean.gr/itee/.../Τελικό%20Άρθρο%20ΕΑΠ.doc στις 21-05-2010.

Ο Μαυρογιώργος (1996, σελ. 85) σημειώνει ότι «η εξελικτική πορεία μέσα από την οποία περνάει η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να εντοπιστεί σε τρεις κυρίως φάσεις: την βασική εκπαίδευση, τη διαδικασία επαγγελματικής ενσωμάτωσης και την άσκηση των εκπαιδευτικών του καθηκόντων κατά την διάρκεια της θητείας του».

Ο σχεδιασμός για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού της κάθε μονάδας θα πρέπει να περνά από την συνεχή επιμόρφωση καθώς: «Η βασική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού είναι φτωχή, σε σχέση με τις απαιτήσεις της δουλειάς που έχουν να κάνουν. Η πολύχρονη «άτυπη μαθητεία» του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα (Μαυρογιώργος 1999 σελ. 101) είναι παράγοντας δυσκολίας για την εξέλιξή τους και την αλλαγή τους μέσα σε αυτό. Παγωμένες εικόνες, αντιλήψεις και θέσεις, εμποδίζουν την εισβολή του «καινούριου» στην δουλειά τους (Μαυρογιώργος 1999 σελ. 95). Η προηγούμενη "άτυπη μαθητεία" στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η άσκηση του έργου είναι δραστηριότητες συμπληρωματικές. Οι ταχύτερες εξελίξεις σε όλο το φάσμα της γνώσης αλλά και της παιδαγωγικής, διδακτικής και ψυχολογίας αναγκάζουν τον εκπαιδευτικό σε συνεχή εξέλιξη (Μαυρογιώργος 1999 σελ. 103).»

Οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν σε μια διαδικασία επιμόρφωσης θα πρέπει να παίρνουν πίσω ηθική αλλά και υλική ικανοποίηση, καθώς και εξελισσόμενα διοικητικά μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να παρουσιάσει συνοπτικά θέματα που αφορούν στην επιμόρφωση, να ερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα επιμόρφωσης και να καταλήξει σε διαπιστώσεις, ικανοποιητικά αντιπροσωπευτικές του συνόλου της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

A) ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

A.1. Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας θεσμός για τον οποίο γίνεται διαρκής αναφορά, ειδικά τις δεκαετίες 1980 και 1990 με τα κινήματα για διαβίου μάθηση, γιατί συνοφαινεται με κάθε προσπάθεια ανανέωσης και μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες του εξωτερικού, όπως οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο, γιατί «θεωρείται μία από τις κύριες παραμέτρους της αποτελεσματικότητας του σχολείου» (Παπαναούμ στο Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 11) αναφορικά με την επίλυση των προβλημάτων των σχολικών μονάδων που έχουν καταγραφεί : εκπαιδευτικές ανισότητες, μειωμένη επίδοση μαθητών, αναξιπιστία και κακής ποιότητας της δημόσιας παρεχόμενης εκπαίδευσης² και γιατί καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να ανταπεξέλθει στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου όπως έχουν διαμορφωθεί τη σύγχρονη εποχή με την ύλγιωδη τεχνολογική, επιστημονική και οικονομική πρόοδο ώστε να εφοδιάσει τους μαθητές με τα ανάλογα προσόντα και με τόση επάρκεια γνώσης ώστε να ανταποκρίνονται πλήρως στις αυξημένες ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται επίσης ότι τα συστήματα εκπαίδευσης προσαρμόζονται πλέον τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για ένα καλύτερο επίπεδο ζωής και ποιότητα απασχόλησης, προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης, κατάρτισης, επιμόρφωσης σε συγκεκριμένες ομάδες, σε διάφορες φάσεις της ζωής τους: νέοι, άνεργοι ενήλικες και απασχολούμενοι των οποίων οι ικανότητες και δεξιότητες κινδυνεύουν να αχρηστευτούν λόγω της ταχείας αλλαγής.

Αξίζει να αναφερθεί σχετικά με τις βασικές ικανότητες, όπως αυτές ορίστηκαν στην σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006, όπου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης/επιμόρφωσης, ότι οι βασικές ικανότητες, ο συνδυασμός δηλαδή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, είναι εκείνες τις οποίες όλοι χρειάζονται, για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και απασχόληση. Σύμφωνα επίσης με δήλωση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου «το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των

² Για τα προβλήματα στο χώρο του σχολείου βλ. Α. Καζαμίας, 1992, Π. Ξωχέλλης, 1989 και Β. Charlot, 1992, Τ. Husén, 1991

διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας». Οι προσπάθειες, λοιπόν, του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επιμόρφωση. ως εκ τούτου, η βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά την επίτευξη της προόδου προς επίτευξη των κοινών στόχων που θεσπίστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010».

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο παρατηρείται μια επιτάχυνση των μεταρρυθμίσεων για τη διασφάλιση εκπαιδευτικών συστημάτων υψηλής ποιότητας, που να είναι τόσο αποτελεσματικά όσο και δίκαια. Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις εκκινούν από τους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων που είναι:

1. η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης
2. η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση σε όλη της διάρκεια της ζωής και
3. το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο.

Όπως επισημαίνει η Χατζηπαναγιώτου (2001, σελ. 17) « η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο προσκήνιο της διεθνούς επικαιρότητας και για έναν ακόμη πολύ βασικό λόγο · επειδή υπάρχει διάχυτη η πεποίθηση στην επιστημονική κοινότητα και στους εκπαιδευτικούς κύκλους ότι συντελεί στην αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού και συμβάλλει στην κατοχύρωση της επαγγελματικής επάρκειας και αυτονομίας συμπληρώνοντας ή ανανεώνοντας την αρχική προετοιμασία». Επιπλέον, « η διαρκώς μεταβαλλόμενη και μεταλλασσόμενη φύση του σχολείου καθιστά απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμόζεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις της μεταβιομηχανικής εποχής και οι εκπαιδευτικοί να βοηθηθούν στη συνειδητοποίηση του σύνθετου επαγγελματικού τους ρόλου» (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 27-28).

Στη χώρα μας «ένα από τα πιο δύσκολα θέματα που απασχολούν τους υπεύθυνους της εθνικής μας Παιδείας είναι το πρόβλημα της επαγγελματικής μόρφωσης των δασκάλων και των νηπιαγωγών τόσο στο επίπεδο της βασικής μόρφωσης όσο και στο επίπεδο της διαβίου μόρφωσης. [...] Το κράτος έχοντας συνείδηση της σπουδαιότητας και των δυσκολιών του θέματος, προσπαθεί ιδιαίτερα μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974, να

αναμορφώσει τους υπάρχοντες θεσμούς, να δημιουργήσει νέους και να απαντήσει στις ανάγκες και τις διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών.»³

Η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή επανέρχεται συνεχώς σε μελέτες, έρευνες, σχέδια και πρακτικές βελτίωσης της σχολικής μάθησης. Παρά την ύπαρξη μεγάλης συζήτησης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τι σημαίνει ακριβώς η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ποια στοιχεία ερμηνεύουν και επεξηγούν με ακρίβεια τον όρο. Υπάρχουν ασάφειες προς το περιεχόμενο και τα όρια της έννοιας που καλύπτει ο θεσμός για τα οποία δεν θα γίνει απόπειρα εκτενής καταγραφής των διατυπώσεων που κατά καιρούς έχουν προταθεί αλλά θα δοθούν ψήγματα ορισμών και εννοιολογικών οριοθετήσεων.

³ Τρούλης Γ. στο M. Debesse – G. Mialaret, Οι παιδαγωγικές επιστήμες, τόμος 7, Το εκπαιδευτικό λειτουργήμα και η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών, Δίπτυχο, Αθήνα, 1985, σελ. 571

A.2.Εννοιολογική οριοθέτηση του όρου επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας όρος πολυσήμαντος, πολυδιάστατος, με πολλές απόπειρες εννοιολογικής οριοθέτησης και αξιωματικές αρχές ως προς τη σημασία και το νόημά του. Όπως σημειώνει ο R. Bolam (1986, p.14) « παρά το γεγονός ότι η σημασία της επιμόρφωσης είναι αναγνωρισμένη από τα μέλη –κράτη του ΟΟΣΑ, ωστόσο υπάρχει πολύ μικρότερη συμφωνία μεταξύ τους για τον ορισμό, τη φύση και τη σκοποθεσία της». Η εύρεση και η αποδοχή ενός μονοσήμαντου ορισμού από την επιστημονική κοινότητα, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, είναι δύσκολη και μάλλον αδύνατη, καθώς υπάρχει διαφωνία ως προς την έννοια, τις διαστάσεις και τα κύρια γνωρίσματα, επομένως δεν θα επιχειρηθεί από την πλευρά μου ένα ανάλογα εγχείρημα, παρά μόνο θα παρουσιαστούν τα στοιχεία που όλοι συμφωνούν ότι περικλείονται στην έννοιά του.

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσδιορισμών για τον όρο επιμόρφωση. Μια πρώτη και απλή προσέγγιση του όρου από τα λεξικά (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 653, Πάπυρος, 1996, σ. 420), προσδιορίζει την επιμόρφωση ως περαιτέρω μόρφωση, ως παροχή πρόσθετων γνώσεων και επιπλέον ως παροχή πρόσθετης επαγγελματικής κατάρτισης. Αν εξειδικεύσουμε, ωστόσο, τον όρο σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, μπορούμε να κάνουμε πιο αναλυτικές παρατηρήσεις. Η επιμόρφωση για τον Jarvis (2004, σ. 58) είναι συνήθως επαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Ο Μπουζάκης (2000) επισημαίνει ότι η επιμόρφωση συνδέεται με την ανανέωση και τη συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης αλλά και με τη βελτίωση, την ανανέωση και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού ενώ ο Τσολάκης (1994, σ. 164) διακρίνοντας την επιμόρφωση από την κατάρτιση αναφέρει: «η επιμόρφωση χρησιμοποιείται για να δηλώσει την επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση ή ειδίκευση, αν και ο ίδιος ο όρος στοιχεί στη μόρφωση, στην παιδεία, στην καλλιέργεια» συνδέοντας την κατάρτιση περισσότερο με την έννοια του επαγγελματισμού και των δεξιοτήτων, ενώ την επιμόρφωση με το μορφωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Σε πολλές συζητήσεις και πρακτικά συνεδρίων, όπως Α' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας το 1983, το Ε' Συνέδριο της ΟΛΜΕ διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί για το σημασιόμοιο «επιμόρφωση»⁴ υπήρξε ομοφωνία ως προς ποια στοιχεία περικλείει και ποια στοιχεία αποκλείει το εννοιολογικό πλαίσιο. Τα αποδεκτά στοιχεία είναι

⁴Για περισσότερα σχετικά με την εννοιολογική οριοθέτηση της επιμόρφωσης υπάρχουν στα πρακτικά του Τετράημερο Παιδείας (1982, Αθήνα, διοργανώθηκε από το περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση) και το Σεμινάριο της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1988, Θεσσαλονίκη)

η έννοια της αυτοεπιμόρφωσης, όταν χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα, οργάνωση, μεθοδολογία και στοχοθεσία, ως πρωτοβουλία είτε ατομικής είτε συντονισμένης μεθόδευσης στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και τις θεμελιώδεις αρχές που οριοθετούν και προσδιορίζουν το εννοιολογικό πλαίσιο της: βασική εκπαίδευση, συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, εμπλουτισμός της όταν λειτουργεί ως βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης, εμβάθυνση ως σύνδεση, ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία συστηματικά οργανωμένη, ως παράλληλη διαδικασία με την πορεία επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού, ως μια διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Όπως αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου (2001, σελ. 27) « ο όρος «επιμόρφωση» περικλείει εκείνες τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες ή μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να είναι σε θέση κατά τη διάρκεια της θητείας του αφενός να βελτιώνει τις σχετικές με το διδακτικό έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο.⁵ Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλλει στη βελτίωσή της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας. Αντίθετα αποκλείεται η έννοια αυτομόρφωσης η οποία έγκειται στην προαίρεση του καθενός, είναι αποσπασματική και μεμονωμένη, μη συστηματική και στοχεύει σε καθαρά ατομικές επιδιώξεις, δεν είναι θεσμοθετημένη, υποχρεωτική και συνήθως περιέχει στοιχεία μη τυπικής ή/και άτυπης εκπαίδευσης.

«Η επιμόρφωση ορίζεται ως η επαφή με την καινούργια γνώση, η οποία σχετίζεται άμεσα με το επάγγελμα εκείνου που τη δέχεται και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως επισώρευση, αλλά ως πρόσθετη μόρφωση (επι+μόρφωση). Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση γίνεται για χάρη αυτών που φοιτούν στο σχολείο και μπορεί να αποβλέπει όχι μόνο στην ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά και στην ανάπτυξη και βελτίωση της διανοητικής και ηθικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στη ζωή, στις σχέσεις του με τα άλλα άτομα και πιο συγκεκριμένα με τους μαθητές στην τάξη.(Ζαβλάνος,1983, Χρονοπούλου,1983).

Ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι επιβοηθητικός στο έργο του εκπαιδευτικού και έχει σα στόχο, την σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη (Παπακωνσταντίνου,1982), καθώς επίσης τη συμπλήρωση, βελτίωση και ανανέωση της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.(Κασσωτάκης,1983).

⁵ Υπάρχει υποσημείωση στο βιβλίο της Χατζηπαναγιώτου (σελ. 27) στην οποία εξηγεί πως η συγκεκριμένη εννοιολογική οριοθέτηση στηρίχθηκε σε έναν ευρύτατο «διαδεδομένο» και «λειτουργικό» ορισμό της επιμόρφωσης, ο οποίος αναπτύχθηκε κατά το πρότζεκτ CERI του Ο.Ο.Σ.Α. Βλ. R. Bolam, 1982, p. 2.

Σύμφωνα με τους Portet (1975), Henderson (1979), η επιμόρφωση ορίζεται: « ως το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που επιλέγονται και εφαρμόζονται με σκοπό την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας (Μαυρογιώργος ,1986, Χρονοπούλου ,1983).»⁶

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια διευκρίνιση σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών , ιδιαίτερα όταν αυτή έχει διαρκή χαρακτήρα. Στη βιβλιογραφία, κυρίως τη γαλλόφωνη ευρωπαϊκή, υπάρχει πληθώρα εννοιών σχετικά με τον όρο διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μετεκπαίδευση (perfectionnement), επιμόρφωση (recycle, conversion, rattrapage), εμβάθυνση των γνώσεων (approfondissement des connaissances), έννοιες που διαστέλλονται μεταξύ τους, καθώς στην καθεμιά εμπίπτουν διαφορετικά στοιχεία.

Ο όρος «μετεκπαίδευση» έχει χαρακτηριστικά καθορισμένα, τα οποία έχουν προκύψει από ποικίλα κριτήρια⁷, όπως:

- Απευθύνεται σε ετερογενές κοινό που συγκεντρώνεται εθελοντικά
- Οι στόχοι της μόρφωσης συγκεντρώνεται στο μετεκπαιδευόμενο με σκοπό να τον «μεταμορφώσουν»,να αναδιοργανώσουν τις γνώσεις του, να τον παρωθήσουν
- Οι μέθοδοι της μετεκπαίδευσης βγαίνουν από μια παιδαγωγική δράση μέσα στην οποία οι σκοποί, το πρόγραμμα, οι μέθοδοι, τα περιεχόμενα εκπονούνται από τους οποίους απαιτεί αυξημένες ικανότητες θεωρητικές και πρακτικές και μια στάση συνεργασίας και παραδοχής των απόψεων του άλλου.
- Η αξιολόγηση αφορά την οργάνωση της επιμορφωτικής διαδικασίας, την απόδοσή της, τις επιβαλλόμενες αλλαγές(στην ύλη, στο πρόγραμμα, στις μεθόδους κ.λπ.)

Ο Besnard (1974) θεωρεί «πως η επιμόρφωση έγκειται κυρίως στη συντήρηση του αποθέματος των γνώσεων, την ανανέωσή του, την αντίσταση στο «ξεπέρασμα» ενώ, η μετεκπαίδευση έγκειται στην ειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα με μια συστηματική προσπάθεια εμβάθυνσης.»

⁶ Ευαγγέλου Μ.- Δημητρακοπούλου Β., ανακτήθηκε από www.elemedu.upatras.gr/.../evaggeliou-dimitrak.htm, στις 21-05-2010.

⁷ Le Houx, M., cite par A. Léon dans L'education permanente, Evolution des concepts et des fontions, στο Traité des Scientes Pédagogiques, Vol.8, p.26-27

Για τον de Landscheere⁸ η διαφορά που διαστέλλει τις δύο έννοιες αφορά το περιεχόμενο και τους σκοπούς κάθε διαδικασίας : «Η επιμόρφωση έχει σκοπό να αντιμετωπιστούν καταστάσεις κρίσης (εισαγωγή των μοντέρνων μαθηματικών στο σχολείο, η εισαγωγή οπτικοακουστικών μέσων, διδασκαλία του ΚΟΚ, κ.λπ.) και η μετεκπαίδευση να προληφθούν οι κρίσεις αυτές με μια μόρφωση πιο βαθιά, πιο πλατιά και πιο μακροχρόνια.»

Αντίθετα με ότι ισχύει στις ευρωπαϊκές χώρες στην Ελλάδα οι δύο όροι αφορούν τελείως διαφορετικά αντικείμενα και διαχωρίζονται με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

«Επιμόρφωση : σύντομη χρονική διάρκεια, με ταυτόχρονη απαλλαγή ή όχι από τη σχολική εργασία, χωρίς όρια ηλικίας αλλά ιδιαίτερα εκλεκτική για τα δυο άκρα (νεοδιόριστος και διευθυντές), με διοικητική επιλογή στην αρχή αλλά από το έτος 1983-84 με κλήρωση αλλά χωρίς εξετάσεις, με συγκεκριμένη σκοποθεσία μόρφωσης, επικυρωμένη με μια βεβαίωση σπουδών (Ν.Δ. 255/1979)».

«Μετεκπαίδευση : μακρά χρονική διάρκεια με πλήρη αποδέσμευση από το σχολείο, μέσα σε καθορισμένα όρια ηλικίας, με διοικητική προεπιλογή και διαγωνισμό επιλογής, με ευρύ πρόγραμμα μόρφωσης επικυρωμένη από πτυχίο ή πιστοποιητικό σπουδών (Ν.Δ. 1222/1972 και Π.Δ. 255/1979)».

⁸ De Landscheere, G., cite par A. Léon dans L'education permanente, Evolution des concepts et des fontions, στο Traité des Scientes Pédagogiques, Vol.8, p.41

Α.3. Ιστορική ανασκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης στην Ελλάδα

Η επιμόρφωση, ιδίως με τη μορφή της διαρκούς μάθησης, τόσο στη χώρα μας όσο και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές και μη έχει βαθιές ρίζες, αναλογιζόμενοι την μνημειώδη φράση του Σωκράτη (αν και κάποιιοι την αποδίδουν στο Σόλωνα): «Γηράσκω αεί πολλά διδασκόμενος».

Πριν την επανάσταση του 1821, στην Ελλάδα, το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο για την επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων, είχε σα θέμα τη γνώση και τη διάδοση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (Μπουζάκης - Τζήκας, 1996). Ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος διοργάνωσε το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο το 1874, με κύριο θέμα το δημοτικό σχολείο και τη θέση του δασκάλου σε αυτό. Το 1877, η Ένωση Δασκάλων του Ν. Αττικής διοργάνωσε πολλά σεμινάρια-συνέδρια.

Η αρχική απόπειρα επιμόρφωσης των δασκάλων στο νεοελληνικό κράτος έγινε το 1881 (διάταγμα 16 Μαρτίου 1881) με το οποίο: «υποχρεούνται πάντες οι δημόσιοι και ιδιωτικοί λειτουργοί της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως να ασκηθούν κατά περιφέρειας επί εξ τουλάχιστον εβδομάδας εις την νέαν συνδιδασκτικήν μέθοδον, που αντικατέστησε τότε την καταργηθείσα αλληλοδιδασκτικήν.»⁹ Στο διάταγμα της 3ης. 9.1880 (αρ. εγκυκλίου 3580,4/5/1881) αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση, εποχή που άρχισε να εφαρμόζεται στα σχολεία η συνδιδασκτική μέθοδος (η οποία διδάχτηκε μόνο στο διδασκαλείο της Αθήνας), στη θέση της αλληλοδιδασκτικής. Με το διάταγμα της 16ης 3.1881, υποχρεώθηκαν όλοι οι δάσκαλοι να επιμορφωθούν και να ασκηθούν πρακτικά τουλάχιστον 6 εβδομάδες, με κέντρα επιμόρφωσης τα Πρότυπα σχολεία των Διδασκαλείων ή τα κεντρικά Δημοτικά σχολεία των Πρωτεύουσών των Νομών. (Δεν συμμετείχαν στην επιμόρφωση οι δάσκαλοι που αποφοίτησαν από το 1878 και μετά, καθώς και οι δημοδιδάσκαλοι πριν το 1862). Επιμορφωτές ήταν οι καθηγητές της Παιδαγωγικής των Διδασκαλείων, δάσκαλοι που σπούδασαν στο εξωτερικό (Γερμανία, Ελβετία), και δάσκαλοι των Προτύπων Σχολείων των Διδασκαλείων.

Στη συνέχεια με την εισαγωγή της ερβατιανής μεθόδου καθίσταται αναγκαία η επιμόρφωση όσων υπηρετούσαν στην εκπαίδευση. Η ανάγκη εκπαίδευσης των υποδιδασκάλων, οδήγησε στην ίδρυση Υποδιδασκαλείων το 1892.

⁹ Λέφας, Χ., Ιστορία της Εκπαιδύσεως, Ο.Ε.Σ.Β., Αθήνα, 1942, σ.265

Ο νόμος ΤΠΜΒ (1895) υποχρέωνε όλους τους επιθεωρητές να συγκαλούν μία φορά το χρόνο κατά τη διάρκεια των διακοπών τους δασκάλους της περιφέρειάς τους σε συνεδρία για συζήτηση «καθ' ωρισμένας ημέρας ουχί πλείονας των επτά» πάνω σε διάφορα μεθοδολογικά, παιδαγωγικά ή άλλα θέματα σχετικά με το έργο τους που καθόριζε το Υπουργείο.

Το Α' Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο έγινε το 1904, οργανώθηκε από τους: «Σύλλογο προς διάθεση ωφελίμων βιβλίων», «Σύλλογο προς διάδοση των Ελληνικών γραμμάτων», «Φιλολογικό Σύλλογο-Παρνασσός» και το παρακολούθησαν: 366 δάσκαλοι, 104 καθηγητές, 78 σχολάρχες, 15 Διευθυντές Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, 139 διανοούμενοι. (Ανδρέου Α., 1982, Λέφας Χ., 1942).

Το Νοέμβριο του 1913 κατατέθηκε στη Βουλή από τον Υπ. Παιδείας Τσιριμώκο Ι., Εισηγητική έκθεση νομοσχεδίων, όπου αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος επιμόρφωση, (Δημαράς, 1973).

Με το Ν. 240/1914, καθιερώθηκαν Παιδαγωγικά Συνέδρια για την συμπληρωματική μόρφωση των δασκάλων, με επιμορφωτή τον Προϊστάμενο της Α/θμιας εκπαίδευσης σε σειρά μαθημάτων, πρακτικών ασκήσεων και διαλέξεων σε διάφορες πόλεις. Ο Ν.381/1914, όριζε τη μονοετή μετεκπαίδευση των υποδιδασκάλων στα ειδικά τμήματα των Διδασκαλείων και την εξομοίωσή τους με τους πτυχιούχους του Διδασκαλείου, η διάταξη αυτή δεν εφαρμόστηκε.

Με το Ν. 572/1915 ιδρύθηκε το Διδασκαλείο Τεχνικής Εκπαίδευσης Αθήνας και με το Ν.Δ. της 2ας.7.1923, λειτούργησε το ειδικό μονοτάξιο για την Τεχνική Μετεκπαίδευση, το οποίο έπαυσε να λειτουργεί το 1926.

Με βάση το Ν. 214/1920, θεσπίστηκε τριμήνη ετήσια ταχύρυθμη επιμόρφωση, την οποία παρακολούθησαν «υποδεικνύομενοι» δάσκαλοι, που επιλέγονταν από τα τοπικά Εποπτικά Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης.

Το 1920, το υπουργείο Παιδείας με γενικό γραμματέα το Δ.Γληνό, κατάρτισε σχέδιο νόμου για την ίδρυση αυτοτελούς ιδρύματος (Παιδαγωγικό Σχολείο) με σκοπό τη μετεκπαίδευση δασκάλων, οι οποίοι θα διορίζονταν ως διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Το σχέδιο αυτό δεν υποβλήθηκε στη βουλή λόγω αλλαγής κυβέρνησης.

Το 1922, το Πανεπιστήμιο Αθηνών αναλαμβάνει τη διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων με τη διάταξη του Ν. 2857 με σκοπό τη δημιουργία στελεχών εκπαίδευσης, η οποία άρχισε να λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1922 –1923 στη Φιλοσοφική Σχολή.

Οι όροι για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό ήταν οι εξής: όριο ηλικίας ως τα 30 (την πρώτη τριετία λειτουργίας της μετεκπαίδευσης το όριο ήταν ως τα 35), τριετή υπηρεσία και μόνο το 1/3 των επιτυχόντων ήταν δασκάλες .Οι εισαγόμενοι ορίζονταν σε 70 με αποδοχές και σε 30 άνευ αποδοχών.

Οι υποψήφιοι εξετάζονταν: α)στην έκθεση ιδεών ή μετάφραση αρχαίου κειμένου, β) Παιδαγωγική Ψυχολογία και Γενική ή Ειδική Φυσιολογικού μαθήματος.

Το πρόγραμμα της μετεκπαίδευσης περιελάμβανε 18 μαθήματα και παρά την πληθώρα των μαθημάτων και το συντηρητισμό στα προγράμματα σπουδών, η μετεκπαίδευση κατά τη χρονική περίοδο 1922-1964, πρόσφερε στους δασκάλους τη δυνατότητα για επαγγελματική και επιστημονική εξέλιξη.

Υπήρξαν και αντιρρήσεις για αυτό τον τύπο επιμόρφωσης. Ο Δ. Γληνός συγκεκριμένα πρότεινε την ίδρυση ειδικού τμήματος επιμόρφωσης στην Παιδαγωγική Ακαδημία, (η οποία για πρώτη φορά λειτούργησε το 1924-1925, αλλά είχε νομοθετηθεί με τη μεταρρύθμιση του 1917-1920),το οποίο δεν λειτούργησε, αν και ορισμένα από τα μέτρα που πρότεινε για τη βελτίωση της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στη Φιλοσοφική Σχολή συμπεριλήφθηκαν στο διάταγμα της 11/2/1927 «Περί μετεκπαιδύσεως των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίου». (Ευαγγελόπουλος,1998,Τζάνη-Παμουκτσόγλου ,1998,Ανδρέου,1982).

Με το Ν.4374/1929, επαναφέρεται η μετεκπαίδευση των υποδιδασκάλων και των μη πτυχιούχων δασκάλων, με φοίτησή τους στα μονοτάξια τμήματα των Διδασκαλείων. (Ευαγγελόπουλος,1998, Ανδρέου,1982).

Ο νόμος 4397/1929 υποχρέωνε τους δασκάλους να συνέρχονται για πέντε μέρες στο τέλος της χρονιάς στην έδρα της επιθεώρησης τους για να συζητήσουν θέματα για το σχολικό έργο.

Οι Ν. 3600/1929 και 4397/1929 θέσπιζαν τη Γεωργική Μετεκπαίδευση, η οποία διαρκούσε 1 ή 2 έτη με έδρα τη Γεωπονική Σχολή, τους γεωργικούς σταθμούς και τις γεωργικές σχολές (ίδρυση 5 γεωργικών φροντιστηρίων). Η επιλογή των δασκάλων-με όριο ηλικίας το 40^ο έτος- γίνονταν από τα οικεία Εποπτικά Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης και οι επιμορφούμενοι δάσκαλοι όφειλαν να εκπαιδεύσουν τους απόφοιτους Δημοτικού που δε θα συνέχιζαν στο Γυμνάσιο. Το πτυχίο της γεωργικής μετεκπαίδευσης ήταν ισότιμο με το πτυχίο της μετεκπαίδευσης του Πανεπιστημίου. Αυτή η μορφή μετεκπαίδευσης λειτούργησε ως το 1940 (Ευαγγελόπουλος, 1998, Ανδρέου, 1982). Παράλληλα, ο Ν. 2145/1929, και το Δ.30/9/1930 έδινε τη δυνατότητα για μετεκπαίδευση των δασκάλων στο εξωτερικό, αλλά ποτέ δεν εφαρμόστηκε.

Τα επόμενα χρόνια εισάγονται ως συνηθισμένη εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών τα τοπικά παιδαγωγικά συνέδρια με τις υποδειγματικές διδασκαλίες, τις εισηγήσεις και τις συζητήσεις σε θέματα διδακτικής.

Σημαντικός σταθμός στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ο νόμος 2857/1922 με τον οποίο θεσπίζεται για πρώτη φορά η συστηματική μετεκπαίδευση ενός πολύ περιορισμένου αριθμού δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών¹⁰, Το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, το οποίο οδήγησε στη δημιουργία του Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης και αργότερα στη Θεσσαλονίκη σε ένα ευρύ πρόγραμμα παιδαγωγικών και μαθημάτων γενικής παιδείας μέχρι το 1964, τη χρονιά ίδρυσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο αναλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το νέο καθεστώς καταργήθηκε από τη Δικτατορία, η οποία ίδρυσε για το σκοπό αυτόν το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαιδύσεως και «δυστυχώς ιδρύθηκαν μέχρι πρόσφατα σε διάφορα Πανεπιστήμια της χώρας Διδασκαλεία διетуός «μετεκπαίδευσης» δασκάλων και νηπιαγωγών-και συζητείται και ακόμα η ίδρυση και άλλων- με πολλές ωστόσο ασάφειες ως προς τους σκοπούς και τις δυνατότητες αξιοποίησης των μετεκπαιδευθέντων» (Ξωχέλλης, 2001. σσ. 40-41).

Με την ίδρυση του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.), (Α.Ν.1825/1951 και Α.Ν. 1859/1951), άρχισαν να μετεκπαιδούνται στο εξωτερικό οι εκπαιδευτικοί, με παράλληλη παροχή οικονομικού επιδόματος και υποτροφιών στους μετεκπαιδευόμενους.

Ο Ν.1811/1951 «Περί Κώδικος καταστάσεως των δημοσίων υπαλλήλων» (Υπαλληλικός Κώδικας) άρθρο 88, έδινε τη δυνατότητα για μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό, και το Π.Δ.611/1977, άρθρα 117-125, προβλέπει τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών από τον αρμόδιο Υπουργό για μετεκπαίδευση στο εξωτερικό.

Με το Ν.Δ. 4379/1964, «Περί οργανώσεως της Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης», το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ορίζεται ως υπεύθυνος φορέας για τη διετή μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων.

Αυτή η μορφή μετεκπαίδευσης λειτούργησε από το 1966 ως το 1967 και αναβάθμισε τη μετεκπαίδευση των δασκάλων σε μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών (Β.Δ.1847/1966)

Το Ν.Δ. 1222/1972 επιχειρεί το διαχωρισμό σε μετεκπαίδευση και επιμόρφωση , για πρώτη φορά στη χώρα μας, ανάλογα με τη χρονική διάρκεια, σε μετεκπαίδευση «μειζονος διάρκειας» για δύο ακαδημαϊκά έτη και μετεκπαίδευση «βραχείας διάρκειας» από ένα εξάμηνο έως ένα έτος . Μέχρι το 1977 χρησιμοποιείται ο όρος «μετεκπαίδευση» για κάθε

¹⁰ Ο αρχικός αριθμός των προς μετεκπαίδευση δασκάλων ήταν 100, τα επόμενα χρόνια μειώνεται στον αριθμό των 70 εκπαιδευτικών.

επιμορφωτική διαδικασία, που πλέον τη σύγχρονη εποχή θα χαρακτηριζόταν ως επιμόρφωση μακράς διάρκειας.

Επόμενη εξέλιξη στην ιστορία της επιμόρφωσης το 1978 που χρησιμοποιείται για πρώτη φορά ο όρος επιμόρφωση και το Π.Δ. 255/1978 με το οποίο εισάγεται ο θεσμός των Σχολείων της Επιμόρφωσης των Λειτουργών της Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) και των Σχολείων της Επιμόρφωσης των Λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) , επιχειρείται να καλύψει τις αυξανόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών για μια γενίκευση της διαρκούς επιμόρφωσης και σύμφωνα με τις διατάξεις του προβλέπονται τέσσερις τύποι επιμόρφωσης :

Α) Επιμόρφωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών από του 3ου μέχρι και του 6 ου μισθολογικού κλιμακίου διάρκειας ενός ολόκληρου σχολικού έτους.

Β) Επιμόρφωση των νεοδιοριστων δασκάλων και νηπιαγωγών διάρκειας δύο μηνών.

Γ) Επιμόρφωση των διευθυντών και επιθεωρητών διάρκειας μέχρι δύο μηνών.

Δ) Ταχύρρυθμη επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών διάρκειας μέχρι τεσσάρων εβδομάδων .

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας τύπων επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης¹¹

Τύπος επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης	Σχολές	Διάρκεια	Χαρακτηριστικά
Επιμόρφωση	ΣΕΛΔΕ	4 εβδομάδες	Για όλους τους δασκάλους και νηπιαγωγούς αδιακρίτως ηλικίας
Επιμόρφωση	ΣΕΛΔΕ	2 μήνες	Για όλους τους αρχάριους δασκάλους και νηπιαγωγούς
Επιμόρφωση	ΣΕΛΔΕ	2 μήνες	Για όλους τους προαγόμενους σε βαθμό διευθυντή ή επιθεωρητή
Μετεκπαίδευση	ΣΕΛΔΕ	1 έτος	Επιλογή μεταξύ του 3 ου και 6 ου μισθολογικού κλιμακίου
Μετεκπαίδευση	ΜΔΔΕ	2 έτη	Προεπιλογή και επιλογή με εξετάσεις μεταξύ των 25 – 45 ετών

¹¹ Ο ίδιος πίνακας υπάρχει στο Τρούλης Γ. στο Μ. Debesse – G. Mialeret, Οι παιδαγωγικές επιστήμες , τόμος 7, Το εκπαιδευτικό λειτουργήμα και η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών, Δίπτυχο, Αθήνα, 1985, σελ. 571, έχει ελάχιστα τροποποιηθεί η σειρά των επιμορφωτικών τύπων.

Η διάρκεια φοίτησης στις σχολές αυτές ήταν ετήσια, οι συμμετέχοντες απαλλάσσονται από τα καθήκοντά τους, για να παρακολουθούν τα μαθήματα, αλλά με πολλά αρνητικά στοιχεία καθώς αφορούσε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, τα επιμορφωτικά θέματα δεν ήταν αποκεντρωμένα ούτε πραγματοποιούνται μεγάλης διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα. Τη σύγχρονη εποχή διατηρείται μόνο η μετεκπαίδευση στο Μ.Δ.Δ.Ε.

Με τα Π.Δ.177/1983 και 178/1983, θεσμοθετήθηκαν τρεις μορφές ταχύρυθμης επιμόρφωσης:

α) η υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιοριζόμενων δασκάλων, διάρκειας ως τριών μηνών

β) η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στελεχών (Δ/ντές σχολείων, Προϊστάμενοι Δ/σεων και Γραφείων και σχολικοί σύμβουλοι), διάρκειας ως δύο μηνών,

γ) η επιμόρφωση υπηρετούντων δασκάλων, διάρκειας ως ένα μήνα.

Οι παραπάνω τύποι επιμόρφωσης δεν λειτούργησαν.

Στο νόμο 1566/85 αναφέρονται ρητά οι σκοποί της επιμόρφωσης, οι οποίοι συνιστούν το προγραμματικό και κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού και διαμορφώνουν το ρόλο του επιμορφωτή:

«α) 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.

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» (Φ.Ε.Κ. 167, ν. 1566/85, άρθρο 28, σσ. 2569-2570).

Διαπιστώνουμε ότι η επιμόρφωση απευθύνεται τόσο στους νεοδιόριστους όσο και στους ήδη υπηρετούντες, με κύριο σκοπό την ενημέρωσή τους σε μια μεγάλη γκάμα θεμάτων

που έχει να κάνει με τη σχολική πραγματικότητα, την εκπαιδευτική νομοθεσία και πολιτική, τις εξελίξεις στην επιστήμη και τις εξελίξεις στην εκπαίδευση.

Το 1992 διακόπτεται οριστικά η λειτουργία των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και επιμόρφωση παρέχεται από τα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Πρέπει να αναφερθεί πως με τον νόμο 1566 του 1985 είχε προβλεφθεί η λειτουργία και οι μορφές επιμόρφωσης που θα παρείχαν, οι οποίες είναι υποχρεωτικές για όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι οι ακόλουθες :

- Εισαγωγική επιμόρφωση των υποψήφιων προς διορισμό ή νεοδιοριστων εκπαιδευτικών πριν την ανάληψη διδακτικών καθηκόντων.
- Περιοδική επιμόρφωση που επαναλαμβάνεται κάθε τέσσερα έως έξι χρόνια για κάθε εκπαιδευτικό με σκοπό την ενημέρωση στις επιστημονικές εξελίξεις, τα προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας ώστε να τις ανανεώνουν, μεθόδους αξιολόγησης, γενικότερη κατάρτιση για την παραγωγή καλύτερου εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική άσκηση του λειτουργήματος.
- την ετήσια επιμόρφωση για εκπαιδευτικούς με πέντε χρόνια προϋπηρεσία
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας « που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, την αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, την εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων, κ.ά.π.» (Χατζηδήμου&Στραβάκου, 2003, σελ.12). Οι διατάξεις του Ν.1566 δεν εφαρμόστηκαν.

Ακολουθούν στη συνέχεια, ο Ν.1824/1988 και το Π.Δ.348/1989, τα οποία με τις διατάξεις τους καταργούν τις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., και καθορίζουν τις μορφές επιμόρφωσης ως εξής:

- 1) Εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοδιοριζόμενους σε τρία στάδια : α) επιμορφωτικό πρόγραμμα διάρκειας 70 ωρών στο οικείο Π.Ε.Κ. πριν την ανάληψη υπηρεσίας, β) σεμινάρια από το σχολικό σύμβουλο ή από έμπειρο εκπαιδευτικό, γ) επιμορφωτικό σεμινάριο στα Π.Ε.Κ. με τη λήξη του διδακτικού έτους.
- 2) Περιοδική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς με τρία ως τριάντα χρόνια υπηρεσίας, διάρκειας 4-8 μήνες, παράλληλα με το διδακτικό τους έργο.
- 3) Ειδικά Προγράμματα διάρκειας ως εκατό ώρες.

Δεν εφαρμόστηκε ο Νόμος για αυτές τις μορφές επιμόρφωσης.

Τον Ιανουάριο του 1988 οι Chiappano και Vandavelde, εμπειρογνώμονες της UNESCO κατέθεσαν μελέτη του επιμορφωτικού συστήματος και υποβολή επιπρόσθετης μελέτης για τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. όπως τους είχε ανατεθεί από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. το

προηγούμενο διάστημα . Στη συνέχεια συστήνεται επιτροπή υπό τον καθηγητή Π. Ξωχέλλη, για την αξιοποίηση των συμπερασμάτων του πορίσματος και τον Ιούνιο του 1988 η επιτροπή καταθέτει τις προτάσεις της για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .

Με την πολιτική αλλαγή του 1990, ψηφίστηκαν οι Ν.1894/1990 και 2009/1992, οι οποίοι καθόριζαν το πρόγραμμα σπουδών των Π.Ε.Κ.(για τους νεοδιοριζόμενους εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας τεσσάρων μηνών και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς την περιοδική επιμόρφωση, διάρκειας τριών μηνών)και τα Π.Ε.Κ. λειτούργησαν ουσιαστικά για πρώτη φορά το 1992, αφού είχε ληφθεί υπόψη οι προτάσεις των Chiappano N.-Vandavelde L.¹². Ειδικότερα το 1992, με τον νέο Νόμο (Ν.2009/92 άρθρα 17 §3 και 6) επιχειρείται επάνοδος στον κεντρικό σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Ενισχύεται ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην άσκηση επιμορφωτικής πολιτικής και ιδρύεται το Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα Π.Ε.Κ., που είναι οι βασικοί φορείς επιμόρφωσης, υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας. Μετά από γνωμοδότηση του Π.Ι., με Υπουργική Απόφαση ορίζεται ο Πρόεδρος και τα μέλη του πενταμελούς Συντονιστικού Συμβουλίου κάθε Π.Ε.Κ. (Διευθυντής, Υποδιευθυντές, εκπρόσωποι διδασκόντων), η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μορφή τους και το Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο όμως δεν συνδέεται με τη βασική εκπαίδευση ούτε με την έρευνα (Μαυρογιώργος, 1994).

Με το άρθρο 40 του Ν.2683/9.2.1999,στα Π.Ε.Κ. λειτουργεί μόνο η εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοδιοριζόμενους δασκάλους και αφορά και τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών.

«Το 1992 έγινε τελικά η ίδρυση των Π.Ε.Κ. (Ευαγγελόπουλος, 1998). -σήμερα λειτουργούν 16 κέντρα- με την 2047171/3557/1992 κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Με τις υπουργικές αποφάσεις Γ2/2322/29-3-95 και Γ2/7578/12-10-95 εισήχθη ο θεσμός των ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης, σε πιλοτική μορφή, όπως τονίζοταν χαρακτηριστικά. Ταυτόχρονα κατά την διετία 1995-96 συνέχισε τις εργασίες της η επιτροπή υπό τον καθηγητή Παν. Ξωχέλλη, προκειμένου να καταθέσει προτάσεις για την αποτελεσματικότητα των ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης καθώς και για την αναδιοργάνωση των Π.Ε.Κ.. Αφετηρία των προτάσεων της επιτροπής αποτέλεσε η διαπίστωσή της ότι τα Π.Ε.Κ., παρ' όλα τα προβλήματά τους έχουν παραγάγει μέχρι σήμερα πλούσιο και αποτελεσματικό έργο και μπορούν να προσφέρουν πολύ περισσότερα από όσα μέχρι σήμερα έχουν προσφέρει, αρκεί να υπάρξει ένας κεντρικός και επιτελικός φορέας ο οποίος θα ερευνά, θα σχεδιάζει και θα αναθέτει στα Π.Ε.Κ. την υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων. Ταυτόχρονα όμως και τα Π.Ε.Κ., ανάλογα με τις

¹² Για περισσότερες πληροφορίες : Chiappano, N.-Vandavelde, L., (1988), στο Ανθόπουλος, κ.α..

τοπικές συνθήκες και τις δυνατότητές τους, μπορούν να ερευνούν, να σχεδιάζουν, να διεξάγουν και να αξιολογούν επιμορφωτικά προγράμματα στην περιοχή ευθύνης τους (Ξωχέλλης, 2001).

Σύμφωνα με όλα αυτά η επιτροπή οδηγήθηκε στην πρόταση ίδρυσης του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), ο οποίος δημιουργήθηκε με σκοπό να αναλάβει την αρμοδιότητα για όλα τα θέματα που αναφέρονται σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, πλην της τριτοβάθμιας, και όλων των τύπων σχολείων και λαμβάνουν χώρα μετά από την ολοκλήρωση της βασικής τους εκπαίδευσης. Ακολουθώντας τις προτάσεις της επιτροπής, το ΥΠ.Ε.Π.Θ προχώρησε πράγματι στην ίδρυση του Ο.ΕΠ.ΕΚ, έργο του οποίου προβλεπόταν να αποτελεί:

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

Ο Νόμος δημοσιεύτηκε τον Φεβρουάριο του 2002 και ο Ο.ΕΠ.ΕΚ άρχισε τη λειτουργία του μετά από έναν χρόνο, αναλαμβάνοντας ως πρώτο και βασικό έργο του τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την διεξαγωγή μέσω των Π.Ε.Κ. της εισαγωγικής επιμόρφωσης 2003-2004. Η επελθούσα κυβερνητική μεταβολή οδήγησε δυστυχώς στην de facto απενεργοποίηση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. χωρίς αξιολόγηση του έργου του και χωρίς επίσημη μέχρι στιγμής κατάργησή του. Από τις εξελίξεις αυτές έμεινε αντίθετα ανέπαφος ο θεσμός

των Π.Ε.Κ., αφού κατά την άποψη ειδικών είναι «πολύμορφο, πολυσχιδές, σημαντικό και αποτελεσματικό το έργο των Π.Ε.Κ. Οι λίγες σχετικές έρευνες που έχουν γίνει, δείχνουν ότι τα Π.Ε.Κ. έχουν τύχει της αναγνώρισης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών» και ότι «πρόκειται... για έναν αναγκαίο θεσμό, ο οποίος πρέπει να αναβαθμιστεί» (Ξωχέλλης, 2001, σ. 40).».¹³

Την χρονική περίοδο 1995-1996 διοργανώνεται πλήθος σεμιναρίων κατάρτισης από φορείς, όπως η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, η Ένωση Ελλήνων Φυσικών, το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.), το Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (Τ.Ε.Ε), αρκετά Α.Ε.Ι. της χώρας, ακόμα και ιδιωτικές εταιρείες. Τα περισσότερα από αυτά υλοποιήθηκαν με χρηματοδοτήσεις του Ελληνικού Δημοσίου και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και είχαν σαν στόχο κυρίως την εξοικείωση και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των τεχνολογιών.¹⁴

Την περίοδο 1995-1999 υφίστανται πολλά ερευνητικά προγράμματα που εντάσσονται στα πλαίσια ομαδικών προγραμμάτων του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης) και δίνουν την ευκαιρία σε αρκετούς εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων να επιμορφωθούν στις Τ.Π.Ε.

Την τριετία 1997-2000 υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», που απευθύνθηκε σε απόφοιτους Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών. Στόχος του ήταν η επανεκπαίδευσή τους και η «εξομοίωση» των πτυχίων τους με τα αντίστοιχα των σημερινών Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μέρος των μαθημάτων αφορούσε και τις Τ.Π.Ε. Παρόμοιου τύπου επιμόρφωση παρέχεται και από τα «Διδασκαλεία», σε όλη τη χώρα.

Σήμερα βρίσκεται σε εξέλιξη το έργο «Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ) / Αρχική Επιμόρφωση όλων των Εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.». Έχει στόχο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί βασικές δεξιότητες στη χρήση των Τ.Π.Ε. για εκπαιδευτικούς σκοπούς σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί από την πρωτοβουλία eEurope. Στην κατεύθυνση της επίτευξης του παραπάνω στόχου διοργανώνονται προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και σε όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης.

¹³ Καψάλης Αχ.,-Ραμπίδης Κ., Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μια προσπάθειας, περιοδικό Εκπαίδευση & επιστήμη, 3, 257-273, 2006

¹⁴ Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας υπάρχει αντίστοιχη ερώτηση.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προβλεπόταν αρχικά να πραγματοποιηθούν μια σειρά από επιμορφωτικά προγράμματα σε εθνική κλίμακα τα οποία προσδοκούν στην επίτευξη δύο βασικών στόχων:

- Την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των Τ.Π.Ε. (Πρόγραμμα Π-1) και στην ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Πρόγραμμα Π-2)
- Την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο σχεδιασμό μαθημάτων και στην παραγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σεναρίων με χρήση των Τ.Π.Ε. (Πρόγραμμα Π-3).¹⁵

Ειδικότερα για τον πρώτο στόχο σχεδιάστηκε το πρόγραμμα «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη». Η υλοποίηση αυτής της δράσης θα γίνει με σύμπραξη του Ο.Ε.Π.Ε.Κ., του Π.Ι. και του Ε.Α.Ι.Τ.Υ. (Γερμανικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών), αφορά συνολικά 27.500 περίπου εκπαιδευτικούς και υλοποιείται σε όλη τη χώρα για τους εξής κλάδους εκπαιδευτικών: α) ΠΕ02 (φιλόλογοι), β) ΠΕ03 (μαθηματικού), γ) ΠΕ04 (καθηγητές φυσικών επιστημών), δ) ΠΕ04/70 (νηπιαγωγού/δασκάλοι), ε) ΠΕ05/ΠΕ06/ΠΕ07 (καθηγητές γαλλικής, αγγλικής και γερμανικής γλώσσας), στ) ΠΕ19/20 (καθηγητές πληροφορικής).

Αντικείμενο της επιμόρφωσης β' επιπέδου -στόχος δεύτερος- είναι η εκμάθηση των αρχών παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., η απόκτηση δεξιοτήτων, κατά κλάδο εκπαιδευτικών, για την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και εργαλείων γενικής χρήσης και η καλλιέργεια του τρίπτυχου γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Στόχος είναι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να:

- κατανοήσουν τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση για την αναβάθμιση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης και την επίτευξη των στόχων που θέτει το Πρόγραμμα Σπουδών
- μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποδοτικά τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. για την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε κοινότητες μάθησης
- αποκτήσουν συνολική ετοιμότητα για το υπάρχον εκπαιδευτικό λογισμικό καθώς και τα υπάρχοντα γενικά και ειδικά εργαλεία (Διαδίκτυο, Ελεξερργαστής κειμένου, Λογισμικό Φύλλο) που μπορούν να αξιοποιήσουν για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην διδακτική πράξη
- είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κατάλληλα για την ειδικότητά τους εκπαιδευτικό λογισμικό ή γενικά και ειδικά εργαλεία

¹⁵ Ανακτήθηκε από www.rhodes.aegean.gr/ltee/.../Τελικό%20Άρθρο%20ΕΑΠ.doc στις 21-05-2010

- αντιληφθούν την αναγκαιότητα και το ρόλο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην τάξη
- κατανοήσουν τις αρχές σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ώστε να μπορούν να την εντάξουν στην διδακτική πράξη.
- γνωρίσουν τις βασικές αρχές οργάνωσης και διαχείρισης της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην τάξη.

Το Πρόγραμμα Σπουδών καλύπτει, μεταξύ άλλων, τις βασικές αρχές παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., την παιδαγωγική αξιοποίηση του Διαδικτύου και περιβαλλόντων γενικής χρήσης (όπως κειμενογράφοι και λογιστικά φύλλα), τα είδη και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού λογισμικού και τις βασικές αρχές σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με χρήση Τ.Π.Ε. Καλύπτει επίσης, κατά κλάδο εκπαιδευτικών, την απόκτηση δεξιοτήτων για την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και εργαλείων γενικής χρήσης και την εφαρμογή και σχεδίαση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με χρήση των περιλήψεων.

Τέλος για το 2007-2013 βασικό στοιχείο ανάπτυξης του στρατηγικού σχεδιασμού για την παιδεία αποτελεί το τετράπτυχο: *Ανάπτυξη – Ανταγωνιστικότητα – Εκπαίδευση – Απασχόληση* και πρωταρχικός στόχος του προγράμματος είναι η ποιοτική αναβίωση της εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας.¹⁶

¹⁶ Ανακτήθηκε από www.alfavita.gr/.../ank21_7_9_0306.php, στις 23-05-2010

Α.4 Η επιμόρφωση σήμερα

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα διακρίνεται, ανάλογα με τον χαρακτήρα της, σε υποχρεωτική και προαιρετική. Οι μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης που καθορίζονται από το άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92 είναι οι παρακάτω:

- Εισαγωγική επιμόρφωση, διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών για τους υποψήφιους προς διορισμό εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Περιοδική επιμόρφωση σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε ακαδημαϊκό έτος, διάρκειας μέχρι τρεις μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, από 10 ως 100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο των ειδικών αναγκών των εκπαιδευτικών προβλέπονται επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν στην επιμόρφωση:

- των Στελεχών της Εκπαίδευσης (Ν. 2986/02),
- των εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης (άρθρο 7 Π.Δ. 250/92),
- των ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8 του παρόντος Π.Δ.),
- των εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9) και
- των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Lingua, Agion, E.P.E.A.E.K., Κοινωνία της Πληροφορίας.

Υλοποιούνται επίσης ειδικά σεμινάρια, προαιρετικού κυρίως χαρακτήρα (π.χ. για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Υ.Α. 57905 / 04.06.02), που ικανοποιούν διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και αφορούν σε θέματα όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφορική Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.ά.

Τέλος, φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι το Π.Ι., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες ή Δίκτυα Σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, το Ε.Α.Π., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Α.Ε.Τ.Ε.), το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, επιστημονικά κέντρα ή Ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων (π.χ. Ν. 1824/88 Άρθρο 12 κ.ά.).

A.5 Οι σύγχρονες τάσεις και πρακτικές στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια ο διάλογος μεταξύ των κρατών-μελών της Ε.Ε. που στοχεύει στον προσδιορισμό των παραμέτρων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης επικεντρώθηκε κυρίως στον ρόλο του εκπαιδευτικού, με δεδομένο ότι αυτός είναι ο κύριος φορέας υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας του.

Ο προσδιορισμός του προφίλ του «ευρωπαϊού εκπαιδευτικού» σχετίζεται με τις βασικές σπουδές του (συνθήκες της Μπολόνια και της Λισαβόνας 1999, 2000), την εισαγωγική επιμόρφωση, τη διά βίου μάθηση, την κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματός του (συνθήκες της Κοπεγχάγης, της Λισαβόνας κ.ά.).

Σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι διεθνείς τάσεις καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για μετάβαση από την τυπική ή/και αποσπασματική επιμόρφωση σε διαδικασίες διά βίου ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με στόχο τη δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής συνείδησης. Επιπλέον, όσον αφορά στις πρακτικές που ακολουθούνται στις χώρες της Ε.Ε. ισχύουν τα ακόλουθα:

Η εισαγωγική επιμόρφωση στις περισσότερες χώρες-μέλη της Ε.Ε. είτε ενσωματώνεται στις πανεπιστημιακές σπουδές ως ειδικευση στην εκπαίδευση (Master of Education) είτε παρέχεται από θεσμοθετημένα Ινστιτούτα ή Ακαδημίες με δίετες ή μονοτείς σπουδές. Μετά το πέρας των σπουδών αυτών παρέχεται πιστοποίηση για την άσκηση του επαγγέλματος (Γαλλία, Αγγλία, Γερμανία, Ιταλία, Βέλγιο κ.α.). Η εισαγωγική επιμόρφωση αλλού είναι υποχρεωτική ως προϋπόθεση για τον διορισμό και αλλού προαιρετική. Η διάρκεια της ποικίλλει. Στη χώρα μας η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική και περιλαμβάνει ως 100 περίπου ώρες. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις περισσότερες χώρες-μέλη, όπου η εισαγωγική επιμόρφωση παρέχεται από ειδικά Ινστιτούτα (Πολωνία, γαλλικά Ινστιτούτα κ.α.), η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική και η πιστοποίησή της.

Σε σχέση με την ενδοεπαγγελματική επιμόρφωση οι πρακτικές φαίνεται ότι ποικίλλουν από χώρα σε χώρα. Υπάρχουν χώρες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί που παρέχονται για επιμόρφωση με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες (Τσεχία, Λατвия, Ουγγαρία, Πολωνία). Αντίθετα, αλλού η επιμόρφωση αποτελεί συστηματικοποιημένη και ενδεδειγμένη διαδικασία, όπου αξιοποιούνται προγράμματα ενδοεπαγγελματικής επιμόρφωσης στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν προαιρετικά ή υποχρεωτικά (Γαλλία, Γερμανία, Λιχτενστάιν, Λιθουανία, Ρουμανία, Σλοβακία, Ισπανία). Η

εκπαιδευτικών σε χώρες όπως η Ισλανδία, η Νορβηγία, η Λετονία, η Σουηδία και η Αγγλία. Ορισμένες χώρες-μέλη επιτρέπουν και αναγνωρίζουν την επιμόρφωση που γίνεται και σε άλλη χώρα της Ένωσης, συνήθως κατά τη διάρκεια των διακοπών (Ολλανδία, Εσθονία, Φινλανδία, Σλοβακία, Ισπανία, Αγγλία).

Στην επιμόρφωση (εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή) εντάσσεται συχνά ο φάκελος του εκπαιδευτικού (portfolio) και το ευρωδιαβατήριο (europass).

Β.ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Β.1. Θεμελιώδεις αρχές της επιμόρφωσης

Έχει ήδη επιστημανθεί μια αδυναμία αποδοχής ενός κοινού ορισμού της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε όλο το χρονικό φάσμα της ύπαρξης του θεσμού, παρόλα αυτά υπάρχουν αρχές που οριοθετούν και προσδιορίζουν εννοιολογικά τον όρο (αναλύονται διεξοδικά στο βιβλίο της Χατζηπαναγιώτου,2001, σελίδες 23 έως 27), οι οποίες¹⁷ είναι :

1. Συμπλήρωση και εμπλουτισμός της βασικής εκπαίδευσης , καθώς δεν είναι επαρκής¹⁸, καλύπτοντας την επιστημονική ειδίκευση , την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των υποψηφίων και παρέχοντας τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες . Ο Μαυρογιώργος (1984, σελ. 87) θεωρεί αμφίδρομη και συμπληρωματική την επιμόρφωση και τη βασική εκπαίδευση « με την έννοια ότι η επιμόρφωση στηρίζεται στην αρχική εκπαίδευση, την οποία διευρύνει και ο προγραμματισμός της βασικής εκπαίδευσης τροφοδοτείται με τα δεδομένα της επιμόρφωσης»

2. Βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης λόγω της χρονικής απόστασης ανάμεσα στην ολοκλήρωση των βασικών σπουδών και την ανάληψη εκπαιδευτικής δραστηριότητας.¹⁹

3. Συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία σε δράσεις τοπικής ή / και μη τοπικής εκπαίδευσης²⁰ με παράλληλη πορεία προς την επαγγελματική σταδιοδρομία και την προσωπική εξέλιξη από την αρχή έως την αποχώρηση από το επάγγελμα²¹.

4. Γνημιάρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης για την κάλυψη όλων των αναγκών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος.²²

¹⁷ Κάποιες αρχές έχουν καταγραφεί ονομαστικά στο προηγούμενο κεφάλαιο γιατί ανήκουν στα αποδεκτά στοιχεία που συμπεριλαμβάνονται στην έννοια του όρου.

¹⁸ Πολλοί μελετητές στη χώρα μας έχουν γράψει και αρνηήσει το ζήτημα της επαγγελματικής επάρκειας των υποψηφίων ή εν γένει εκπαιδευτικών. Γυλιαντίνακας - Παυλίδη (1991, σελ. 81-90), Πολυχρονόπουλος (1983, σελ. 54-58), Σακκάς (1979, σελ. 40-54), κ.α.

¹⁹ Για περισσότερες πληροφορίες για το θέμα, βλ. Βαγγιάρη (1993, σελ. 13).

²⁰ Βλ. G. Squires, 1987, pp 200-201

²¹ P.Goddard, 1989, pp12-13

²² E. Hoyle, 1982, pp163-164, C. Day, 1999, Γ. Μπαγάκης, 2005 για τη φύση και την ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, M. Fullan, 1991, pp326-336 για το περιβάλλον και που ζητ και εργάζεται ο εκπαιδευτικός ώστε να μπορεί να αναπτυχθεί, W.Taylor, 1980, pp336-338 για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης ώστε να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του.

5. Εμβάθυνση σε γνωστική περιοχή και σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη²³. Η εμβάθυνση αφορά τη μετεκπαίδευση²⁴ σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή σε γνωστικά θέματα των επιστημών Αγωγής και με σκοπό τη σύνδεση επιστημονικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης, δηλαδή να καταρτιστεί ο εκπαιδευτικός ώστε να λειτουργεί ως ερευνητής αναλαμβάνοντας ατομικά ή / και σε συνεργασία τη διεξαγωγή ερευνών σε επίπεδο τμήματος, τάξης και σχολικής μονάδας, με πολλαπλούς στόχους αλλά κυρίως να γίνει πιο αποτελεσματικός.

²³ Η εκπαιδευτική πράξη έχει σχέση με το μοντέλου του στοχευόμενου εκπαιδευτικού και την έρευνα δράσης, τα οποία θα αναφερθούν σε επόμενο κεφάλαιο. ενδεικτικά τα βιβλία του I. Steiner, L και του I Dewey, I Elliot, 1991, K. Zeichner- D.Liston, 1987, p 1-22, D. Schon, 1987. Η. Ματσαγγούρας, 1995, σελ. 459-479. Π. Παπακωνσταντίνου, 1982, σελ. 87,88.

²⁴ Για τη μετεκπαίδευση Σ. Μπουζάκης, Χρ.Τζήκας, Κ. Ανθόπουλος, 2000, Μ. Κασσιτάκης, 1983, σσ. 72-78.

Β.2. Άξονες οργάνωσης της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση έχει οριστεί ως διαδικασία για τη συνεχή επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και ως μέσο για την ικανοποίηση πολλών αναγκών σε τρία επίπεδα ⁷⁵:

- α) την πραγμάτωση της προτεραιότητας του κοινωνικού συστήματος να διαθέτει ένα ισχυρό, βιώσιμο και ευπροσάρμοστο στις νέες εξελίξεις εκπαιδευτικό σύστημα,
- β) την επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού των σχολείων ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκείς, αποτελεσματικοί και αποδοτικοί,
- γ) την κινητοποίηση κάθε εκπαιδευτικού, την κάλυψη των αναγκών και των προσδοκιών του ώστε με τη σειρά του να συντελέσει στη σφαιρική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών ⁷⁶

Η οργάνωση της επιμόρφωσης, με βάση την εννοιολογική οριοθέτηση που αναπτύχθηκε, περιστρέφεται γύρω από δύο άξονες : νομοθετικό υπόδειγμα και ιδιογραφικό υπόδειγμα. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στην κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και περιέχει μοντέλα επιμόρφωσης σύμφωνα με τα οποία ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνεται και αντιμετωπίζεται ως αποδέκτης μιας διαδικασίας , την οποία ελάχιστα ως καθόλου να μπορεί να τροποποιήσει και αλλάξει, στην ουσία υποδηλώνεται μια τάση για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος . Στον δεύτερο άξονα ενυψώνονται μοντέλα που θεωρούν τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματικά ικανό να αναλάβει ο ίδιος προσωπικά την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διεκπεραίωση της επιμόρφωσης ⁷⁷, πρόκειται ουσιαστικά για την κίνηση της αναδόμησης του ατόμου.

Πολλοί έχουν εκφράσει την άποψη ότι οι συγκεκριμένοι άξονες οργάνωσης της επιμόρφωσης ουσιαστικά αποτελούν πολιτικά παραδείγματα- ιδεολογήματα ενώ ο Campbell (1981) ⁷⁸ επισημαίνει πως «η θεωρητική πόλωση μεταξύ των ιδεολογιών δεν είναι τόσο ισχυρή, αφού λειτουργικά χαρακτηριστικά της μιας εμπλέκονται στην πράξη της άλλης».

⁷⁵ Τα επίπεδα που αναφέρονται έχουν αντληθεί από το βιβλίο της Χατζηαναγιώτου, 2001, σελ. 35

⁷⁶ Joyce, B., 1986, p. 20.

⁷⁷ Allricher, H., 1986, p. 171

⁷⁸ Campbell, R., 1981, pp149-152

B.3. Τυπολογίες επιμόρφωσης

Σε όλη τη διάρκεια των ετών που υφίσταται ως θεσμός η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί διάφορες τυπολογίες επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε κράτους, την εκπαιδευτική παράδοση της κάθε χώρας, τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και τις επιδιώξεις και επιλογές καθώς εμφορούνται από διάφορες ιδεολογικοπολιτικές αρχές, που διαμορφώνουν τις επιμορφωτικές στρατηγικές των πολιτικών κυβερνήσεων και των οικονομικών πόρων που διατίθενται

Οι τυπολογίες που έχουν αναπτυχθεί είναι οι ακόλουθες²⁹:

I. Ως προς το φιλοσοφικό υπόβαθρο:

Η τυπολογία, η οποία βασίζεται στις απόψεις των M. Eraut³⁰ (1987) και W. Jackson (1971), παρουσιάζει την ιστορική πορεία των επιστημολογικών παραδειγμάτων της επιμόρφωσης αλλά και την εξελικτική, δυναμική και επαναπροσδιοριζόμενη φύση της καθώς και των θεωρήσεων για την έγκυρη γνώση για την άσκηση του διδακτικού έργου και ποιος την καθορίζει, περιλαμβάνοντας τέσσερις επιμορφωτικές προσεγγίσεις.

1) Αντιμετώπιση της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών (defect approach), θεωρεί πως η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών μπορεί να περιοριστεί με τον εξοπλισμό τους σε συγκεκριμένες ιδιότητες.

2) Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (growth approach), ενστερνίζεται την άποψη πως δεν υπάρχει τέλειος εκπαιδευτικός και πως πρέπει ο καθένας σαν άτομο να επιζητά την επαγγελματική του ανάπτυξη.

3) Επίλυση αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα (change approach), υποστηρίζει την εναρμόνιση με τις νέες εξελίξεις και την εξοικείωση με τα νέα δεδομένα, είτε ατομικά είτε μέσω συνεργασίας.

4) Επίλυση προβλημάτων (problem-solving approach), επικεντρώνεται στην αναγνώριση και επίλυση των σχολικών προβλημάτων με στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

²⁹ Αναλυτική παρουσίαση τους υπάρχει στο βιβλίο της Κατίμπανναγίου, σελίδες 29-41

³⁰ Eraut M. 1987 pp 733-734

Τυπολογία επιμόρφωσης: ως προς το φιλοσοφικό υπόβαθρο:

Επιμορφωτική προσέγγιση	Θεωρητικά στοιχεία της προσέγγισης	Στόχος
Αντιμετώπιση της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών (defect approach)	Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ανεπαρκείς λόγω περιορισμένης βασικής εκπαίδευσης και αναποτελεσματικοί λόγω μη ανανέωσης των σχετικών γνώσεων	Εξοπλισμός τους με συγκεκριμένες δεξιότητες για διδακτική επάρκεια
Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (growth approach)	Δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικός ή τέλειος εκπαιδευτικός από άποψη διδακτικής επάρκειας	Προσωπική αναζήτηση της ολοκλήρωσης τους ως επαγγελματίες και της ικανοποίησης ως άτομα
Επίτευξη αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα (change approach)	Πρέπει να επιδιωχθεί η εναρμόνιση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις εξελίξεις	Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα νέα δεδομένα ώστε να υπάρξει ανταπόκριση στις απαιτήσεις των καιρών . Συνεργασία εκπαιδευτικών με τις ομάδες αναφοράς και την τοπική κοινωνία για κάθε επιμορφωτική δράση
Επίλυση προβλημάτων (problem-solving approach)	Πρέπει να αναγνωρίζουν και να επιλύουν τα συγκεκριμένα προβλήματα που συνεχώς προκύπτουν στην αίθουσα διδασκαλίας	Βελτίωση παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με ενίσχυση της αυτονομίας, την κριτική ικανότητα και την υπευθυνότητα του διδακτικού προσωπικού και διαδικασία συνεχούς αυτοαξιολόγησης ή της συνεργασίας με συμβούλους

II. Ως προς την οργανωτική δομή

Η τυπολογία αυτή θεμελιώνεται στο σύστημα διοίκησης του εκπαιδευτικού αλλά και του ευρύτερου δημόσιου μηχανισμού. Με κριτήριο την οργανωτική και διοικητική δομή των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, δηλαδή τη διάρθρωση του συστήματος της επιμόρφωσης, τη διασύνδεση των διάφορων συντελεστών, την κατανομή των αρμοδιοτήτων και τον τρόπο λειτουργίας των διαδικασιών του προγραμματισμού, του συντονισμού, της λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων και του ελέγχου³¹, διακρίνονται τα ακόλουθα συστήματα:

A) το συγκεντρωτικό σύστημα

B) το αποκεντρωτικό σύστημα

Γ) το σύστημα αυτοδιοίκησης

Δ) το ομοσπονδιακό σύστημα

Τυπολογία επιμόρφωσης: ως προς την οργανωτική δομή

Σύστημα διοίκησης εκπαιδευτικού μηχανισμού	Τι είναι ή για τι πρόκειται	Επιμορφωτικός φορέας	Ανάγκες εκπαιδευτικών	Χαρακτήρας επιμόρφωσης
Συγκεντρωτικό σύστημα	Αυστηρό σύστημα κάθετης ή γραμμικής διάρθρωσης, με κεντρικό επίπεδο αποφάσεων	Άμεση εξάρτηση από το ΥΠΕΠΘ, χωρίς αυτονομία	Δεν λαμβάνονται υπόψη, προκύπτουν από απολογιστικές μελέτες πορισμάτων αξιολόγησης προγραμμάτων	Ιεραρχικός, ετεροκαθοριζόμενος και με γραφειοκρατική λειτουργία
Αποκεντρωτικό σύστημα	Είναι διορθωτικό σύστημα του συγκεντρωτικού, δευτερογενή κέντρα αναλαμβάνουν το συντονισμό των επιμορφωτικών δράσεων	Χωρίς αυτοτέλεια και πρωτογενή εξουσία, είναι αρμόδιοι του σχεδιασμού, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων	Διερευνούνται σε τοπικό επίπεδο και διαπραγματεύονται οι σκοποί, οι στόχοι και τα περιεχόμενα της επιμόρφωσης από κοινού οι επιμορφωτές με τους επιμορφωνόμενους	Συμμετοχικός, συνεργατικός και περιφερειακός, διοικητικά συγκεντρωτικός και λειτουργικά γραφειοκρατικός
Σύστημα αυτοδιοίκησης	Έχει αφαιρεθεί από τον κρατικό μηχανισμό η άσκηση της επιμορφωτικής λειτουργίας, έχει	Αυτοτέλεια των οργάνων ως προς την οργάνωση, διοικητική αντενέργεια και αυτονομία στη λήψη	Επιστημονική καθοδήγηση από οργανωμένους φορείς ή το υπουργείο Παιδείας σχετικά με	Βασίζεται στο ερευνητικό και καινοτόμο πνεύμα των επιμορφωνόμενων, οι οποίοι μόνοι ή σε

³¹ Χατζημαναγιώτου, 2001, σελ. 42

	ανατεθεί σε περιφερειακά ή τοπικά αυτοδιοικούμενα όργανα	και εκτέλεση αποφάσεων	τις ανάγκες τους	συνεργασία καθορίζουν την επιμορφωτική πρακτική
Ομοσπονδιακό σύστημα (π.χ. Γερμανία, Η.Π.Α.)	Η πολιτειακή δομή του κράτους έχει διαμορφώσει οργανωτικά την εξουσία στα κράτη-μέλη, η εκπαιδευτική πολιτική διαφοροποιείται από κρατίδιο σε κρατίδιο, έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος	Αυτονομία στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής,		Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

III. Ως προς τον ερευνητικό σχεδιασμό

Η τυπολογία αυτή βασίζεται στις επιστημονικές αρχές και την ερευνητική μεθόδευση που ακολουθούνται στις διαδικασίες της σχεδίασης, της προώθησης και της υποστήριξης της επιμορφωτικής δράσης και αντανακλούν αντίστοιχες αρχές και μεθοδεύσεις που διέπουν την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας πολλές φορές υπόψη τις δύο προηγούμενες τυπολογίες, συνδυαστικά ή παράλληλα κατά το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στην τυπολογία αυτή περιλαμβάνονται οι εξής προσεγγίσεις³²:

- 1) Η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως ορθολογικής γραμμικής διαδικασίας
- 2) Η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- 3) Η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως διαδικασία αυτοανάπτυξης του αποδέκτη

³² Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 45-50

Η πρώτη προσέγγιση αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του '70, στηρίζεται στην αντίληψη ότι η επιμορφωτική διαδικασία είναι αποκλειστική ευθύνη των εμπειρογνομόνων που σχεδιάζουν και προτείνουν επιμορφωτικά προγράμματα, επικράτησε ως επιμορφωτική πολιτική πολλών χωρών, επιβάλλοντας τα προγράμματα «εκ των άνω» στους εκπαιδευτικούς χωρίς επίγνωση των συνθηκών και των αναγκών των σχολείων.

Η δεύτερη προσέγγιση έχει θεωρητικό υπόβαθρο την ερμηνευτική θεωρία, « η οποία δεν απομονώνει το υπό εξέταση πρόβλημα-επιμόρφωση στην προκειμένη περίπτωση-αλλά το εντάσσει στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει»³³ Η εφαρμογή της προσέγγισης αυτής δίνει έμφαση κυρίως στις κοινωνικές σχέσεις και τις αξίες των ατόμων ως μελών μιας ομάδας και ίσως λιγότερο στην προσωπικότητα των δρώντων υποκειμένων και αφορά ένα ευέλικτο σχήμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης το οποίο με επιστημονική καθοδήγηση προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας με στόχο την ικανοποίηση των επαγγελματικών αναγκών τους.

Η τελευταία προσέγγιση, η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως διαδικασία αυτοανάπτυξης του αποδέκτη, με γνωσιολογικό έρεισμα την κριτική θεωρία³⁴ βασίζεται στη διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού, η οποία θεμελιώνει δύο λειτουργίες: την ανάπτυξη της κριτικής και αυτόνομης σκέψης για τις καταστάσεις που βιώνει και τη δυνατότητα παρέμβασης στο πλαίσιο που δρα. Αφετηρία της επιμορφωτικής παρέμβασης είναι η συνειδητοποίηση και η επιθυμία επίλυσης των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζει ο κάθε εκπαιδευτικός.

IV. Ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής

Στη τυπολογία αυτή οι επιμορφωτικές πρακτικές διαχωρίζονται με βάση το χώρο σε δύο μεγάλες ομάδες : επιμόρφωση εκτός του σχολικού πλαισίου και επιμόρφωση εντός του σχολικού πλαισίου (ενδοσχολική επιμόρφωση³⁵), τα οποία περιέχουν υποομάδες επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα:

A.) Επιμόρφωση εκτός του σχολικού πλαισίου με δύο άλλες μορφές

- ❖ Σε ανώτατα ή ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα
- ❖ Τα Κέντρα Εκπαιδευτικών ή Κέντρα για εκπαιδευτικούς

³³ H. Ξωχέλλης, 1997, σ. 18 στο Χαιζημαουχόου 2008 σελ. 47

³⁴ Η κριτική θεωρία εντάσσεται στην πνευματική κίνηση της Σχολής της Φρανκφούρτης και θεμελιώνεται στα έργα των Τ. Αδάρνο, Η. Μαρκους, Τ. Βαχτίνσκι, Μ. Βακχίνσκι.

³⁵ Για την ενδοσχολική επιμόρφωση γίνεται εκτενής αναφορά σε ξεχωριστό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

B.)Επιμόρφωση εντός του σχολικού πλαισίου (ενδοσχολική επιμόρφωση)

Ακολουθεί ανάλυση των δύο επιμορφωτικών πρακτικών με τη σειρά που αναφέρονται.

A.) Επιμόρφωση εκτός του σχολικού πλαισίου

A.1 Σε ανώτατα ή ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες σχεδόν τις χώρες έχουν επωμιστεί το μεγαλύτερο μέρος των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων , « με τη βεβαιότητα ότι η αυθεντία και το κύρος των συγκεκριμένων φορέων διασφαλίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ή/και κατάρτισης.»³⁶ . Ο Eraut (1987) αναφέρει ότι « τα ιδρύματα της ανώτερης εκπαίδευσης, ειδικά τα πανεπιστήμια, κατέχουν μια μοναδική ιδιότητα εξουσίας, την επιστημολογική αυθεντία. Το κύρος τους [...] οφείλεται στην ιδιότητα που έχουν να αποφασίζουν ποια γνώση θεωρείται έγκυρη»³⁷. Επιπρόσθετα , επιτυγχάνεται η σύνδεση της αρχικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και επιλύονται άμεσα πρακτικά ζητήματα, αναφορικά με τους επιμορφωτές, υλικοτεχνική υποδομή και χώρο στέγασης. Τα πανεπιστήμια προσφέρουν αρκετές μορφές επιμόρφωσης , όπως:

- Τα πανεπιστημιακά μεταπτυχιακά προγράμματα διάρκειας ενός έως τριών χρόνων
- Τα ταχύρρυθμα προγράμματα σεμιναριακής μορφής και διάρκειας μιας ή περισσότερων εβδομάδων
- Οι σπουδές από απόσταση
- Η συνεργασία κάποιου μέλους της πανεπιστημιακής κοινότητας με εκπαιδευτικό ενός σχολείου στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης
- Η μεθοδολογική υποστήριξη μιας ομάδας εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν μια ερευνητική πρωτοβουλία ή την εισαγωγή μιας καινοτομίας στο σχολείο

³⁶ Χατζηπαναγιώτου, 2000, σελ.51

³⁷ Eraut, M., 1987, p.741

A.2 Τα Κέντρα Εκπαιδευτικών ή Κέντρα για εκπαιδευτικούς

Τα Κέντρα Εκπαιδευτικών ή Κέντρα για εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα που λειτουργούν σε τοπική ή περιφερειακή βάση με πρωταρχικό σκοπό την παροχή υποστήριξης – επιστημονικής, συμβουλευτικής, υλικοτεχνικής- στους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη των συνεχώς διευρυνόμενων επαγγελματικών αναγκών τους.³⁸ Κοινό σημείο των Κέντρων Εκπαιδευτικών παγκοσμίως αποτελεί η βελτίωση της διδακτικής πράξης και η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, αν και παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις από κέντρο σε κέντρο ακόμη και στην ίδια χώρα, έχουν εισαγάγει ένα αποκεντρωμένο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσανατολισμένο στις ανάγκες των σχολείων και του προσωπικού. Από διάφορες μελέτες³⁹ έχει αποδειχθεί ότι πρόκειται για τα πλέον κατάλληλα ιδρύματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διότι⁴⁰:

«α) παρέχουν την υλικοτεχνική υποδομή (βιβλιοθήκες, εργαστήρια, εποπτικό υλικό) για τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης, β)λειτουργούν ως χώροι συνάντησης, σύνδεσης και επαγγελματικής συνένωσης εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, ειδικοτήτων και ηλικιών, γ) καθίστανται κέντρα έρευνας για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής πράξης και για τη διάγνωση και επίλυση των προβλημάτων, έτσι όπως προσδιορίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δ)συνδυάζουν την παροχή επιστημονικής υποστήριξης από ειδικούς με τον γεωγραφικά και διοικητικά αποσυγκεντρωτικό χαρακτήρα λειτουργία τους και ε) στηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και την κίνηση για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ενισχύοντας την αυτόνομη δράση του εκπαιδευτικού τόσο ως εργαζόμενου[...] όσο και στο χώρο εργασίας του.»

Την τελευταία δεκαετία έχουν εξελιχθεί σε θεσμό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, διατηρώντας παράλληλα την ιδιότητα ως χώρος επαγγελματικής ανόδου των εκπαιδευτικών και επιπροσθέτως έχει τροποποιηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο λειτουργίας τους για να καλυφθούν οι οικονομικές τους δαπάνες.

³⁸ Η ιδέα για τη δημιουργία των κέντρων για εκπαιδευτικούς ξεκίνησε στην Αγγλία τη δεκαετία 1950, το πρώτο κέντρο ήταν αυτό που στεγάστηκε στο Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Λονδίνου, εξαπλώθηκε πολύ γρήγορα τις δεκαετίες '60 και '70 σε άλλες χώρες.

³⁹ Οι μελέτες της S. Mertens και των D. Weindling-M.Reid

⁴⁰ Χατζηπαναγιώτου, 2000, σελ. 54

Β.) Επιμόρφωση εντός του σχολικού πλαισίου (ενδοσχολική επιμόρφωση)

Η επιμόρφωση εντός του σχολείου στοχεύει στην ανάπτυξη του ίδιου του σχολείου και του προσωπικού που εργάζεται, θεωρείται πως είναι ο πυρήνας για την αυτόνομη δράση του σχολείου στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ενδοσχολική επιμόρφωση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, γιατί το κάθε σχολείο είναι χώρος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, ο οποίος καθορίζεται από το φυσικό περιβάλλον-κτίριο και υλικοτεχνική υποδομή- και το ανθρώπινο περιβάλλον-κοινωνικές σχέσεις- και τις θεσμικές προδιαγραφές, όπως μακροκοινωνιολογικοί παράμετροι και μικροκοινωνιολογικές δομές. Τα πιο γνωστά και διαδεδομένα μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι⁴¹:

❖ Το μοντέλο της μαθητείας (apprenticeship model), βασίζεται στον τύπο της μαθητείας του νέου και άπειρου εκπαιδευτικού προσωπικού πλάι ενός παλιότερου και έμπειρου, με στόχο την εκμάθηση των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

❖ Το μοντέλο της επιμόρφωσης « με βάση το σχολείο»(school-based model) «με βασικό χαρακτηριστικό την υλοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας στο σχολείο, με σκοπό την άρση των μειονεκτημάτων του καθιερωμένου σεμιναριακού μοντέλου επιμόρφωσης και την ευκολότερη επιτάχυνση της αντιστοιχίας αναγκών και περιεχομένου επιμόρφωσης καθώς και η πρακτική εφαρμογή νέων γνώσεων στη σχολική πράξη (Henderson, 1979)

❖ Το μοντέλο της επιμόρφωσης « με επίκεντρο το σχολείο »(school-focused model), πρόκειται «για ένα σύνθετο μοντέλο επιμόρφωσης που προέκυψε αφενός ως ανάγκη κάλυψης των μειονεκτημάτων του μοντέλου με βάση το σχολείο και αφετέρου ως προσπάθεια σύνθεσης της εξωτερικής με την ενδοσχολική μορφή επιμόρφωσης (Henderson, 1979). Στόχος είναι «η αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του σχολείου ως επίκεντρου της επιμόρφωσης και η ικανοποίηση των επαγγελματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ως ατόμων και συγχρόνως ως μελών μιας επαγγελματικής ομάδας.» (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 61)

❖ Το μοντέλο της επιμόρφωσης « ως ανάπτυξη προσωπικού»(staff development), αποτελεί την πιο πρόσφατη εκδοχή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης θεωρώντας «την ανάπτυξη του προσωπικού ως μια κυκλική και συνεχιζόμενη διαδικασία⁴²,

⁴¹ Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελίδες 58 έως 64.

⁴² F. O' Sullivan a.o., 1988, p.9.

που εντάσσεται στο αναπτυξιακό σχέδιο/πλάνο του σχολείου (school development plan)⁴³, δηλαδή αποτελεί μία από τις δράσεις- προτεραιότητες που προγραμματίζει η σχολική μονάδα για τρία συνήθως χρόνια (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 63)».

V. Ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων

Στον συγκεκριμένο τύπο οι ανάγκες των εκπαιδευτικών διακρίνονται ανάλογα με αν είναι υπαρκτές, δηλαδή ανάγκες για τα άμεσα προβλήματα του εκπαιδευτικού πλαισίου και σε ενδεχόμενες, δηλαδή ανάγκες που ενδέχεται να προκύψουν από οποιαδήποτε μεταβολή και διαχωρίζονται σε δύο ομάδες: ανάγκες εκπαιδευτικών ως μεμονωμένα άτομα και ανάγκες εκπαιδευτικών ως μέλη συγκεκριμένων ομάδων.

Για την πρώτη κατηγορία η πιο αναγνωρίσιμη και αποδεκτή τυπολογία είναι των ερευνητών Howey - Joyce,⁴⁴ η οποία διακρίνει πέντε τύπους επιμόρφωσης ανάλογα με το είδος των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφωνόμενων ως ατόμων (οι διάφοροι τύποι παρουσιάζονται μη μεταφρασμένοι, γιατί δεν υπάρχει αντίστοιχος όρος στην ελληνική γλώσσα) :

- Α τύπος : job – embedded
- Β τύπος : job related
- Γ τύπος : general professional
- Δ τύπος : career / credential
- Ε τύπος : personal

Οι δύο πρώτοι τύποι καλύπτουν τις ανάγκες που απορρέουν από την καθημερινή διδακτική πράξη και το διδακτικό έργο, με στόχο να επιλύσουν τα προβλήματα βελτιώνοντας την παρεχόμενη εκπαίδευση. Ο τρίτος τύπος περικλείει ειδικές ανάγκες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός με σκοπό να αναβαθμιστεί το επαγγελματικό κύρος του και να βελτιώσει τις ικανότητές του. Ο επόμενος τύπος στοχεύει στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ανάληψη νέων ρόλων , προσφέροντάς τους νέα επιπρόσθετα εφόδια

43 P. Runkel – A. Schmuck, 1984.

44 Howey, K. - Joyce, B. 1978, pp 206-211 στο M. Egaut 1987, p 731, η τυπολογία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο έρευνας επισκόπησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σε τρεις πολιτείες των Η.Π.Α.

και προσόντα. Στον πέμπτο τύπο στόχος είναι οι ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών ώστε να ικανοποιηθούν πλήρως ή στον ανώτερο βαθμό ώστε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να προσφέρει το καλύτερο εκπαιδευτικό έργο με βάση τις δυνατότητές του⁴⁵.

Οι τυπολογίες των εκπαιδευτικών αναγκών συγκεκριμένων ομάδων, δεύτερη κατηγορία, περιλαμβάνουν κυρίως τους νεοδιόριστους και τους διευθυντές. Αναφορικά με τους πρώτους οι επιμορφωτικές ανάγκες στοχεύουν στην κάλυψη των θεμάτων ψυχοπαιδαγωγικής, διότι τα ζητήματα πειθαρχίας, η αποδοχή από τους συναδέλφους, η επιτυχία ή αποτυχία στο εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγηση από τρίτους τους απασχολούν ιδιαίτερα και η επιστημονική κατάρτισή τους, καθώς υπάρχει κενό στις πανεπιστημιακές σπουδές και το εκπαιδευτικό έργο.⁴⁶ Σχετικά με την επιμόρφωση για τα διευθυντικά στελέχη η βαρύτητα δίδεται στο να αποτελέσουν οι ίδιοι παράγοντες και μοχλοί της ανάπτυξης και της βελτίωσης των σχολικών μονάδων που ηγούνται. Ιδιαίτερα προτείνεται η υιοθέτηση της τυπολογίας που ανέπτυξε ο G. Cawelti (1982)⁴⁷ η οποία επιδιώκει να διαμορφωθεί ένα «όραμα» για την αποστολή του διευθυντή που θα αφορά: «την ενημέρωση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση των ανθρώπινων και των υλικών πόρων και την κατάρτιση σε καίρια εκπαιδευτικά θέματα, όπως ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας και αξιολόγηση και όχι αποκλειστικά κανόνες διοίκησης».

VI. Ως προς το περιεχόμενο

Μια άλλη τυπολογία επιμορφώσεων⁴⁸ έχει υπόβαθρο την κατηγοριοποίηση βάσει του περιεχόμενου των στόχων όπως έχει ταξινομηθεί από τον B. Bloom και τους συνεργάτες του⁴⁹ και επικεντρώνεται σε ένα συνδυασμό παράλληλης/ συγχρονικής παροχής θεωρητικών/ ακαδημαϊκών γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων/ ασκήσεων, όπως αποδίδεται ακριβώς με τον όρο INSET για την επιμόρφωση (INService Education and Training) που διαχωρίζει αλλά και συνενώνει την επαγγελματική εκπαίδευση = ακαδημαϊκές γνώσεις και

⁴⁵ Gough, R., 1985, p.37

⁴⁶ Όπως εύστοχα παρατηρεί ο R. Neil (1986, p. 60), « ο πρώτος χρόνος εργασίας των εκπαιδευτικών είναι χρόνος κατά τη διάρκεια του οποίου πιστοποιείται το κενό μεταξύ της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και της εφαρμογής των γνώσεων στη σχολική πράξη και αποκαλύπτεται η διάσταση του ιδεατού και του πραγματικού εκπαιδευτικού κόσμου.»

⁴⁷ Cawelti, G., 1982, pp. 324-339, στο R. Neil 1986, p. 63

⁴⁸ Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ.67 έως 69

⁴⁹ Bloom, B.- Krathwohl, D., 1986, A. Harrow, Taxonomy of the Psychomotor Domain, Joyce, B., 1986, pp. 33-34

την επαγγελματική κατάρτιση = εξειδικευμένες γνώσεις⁵⁰. Απεικονιστικά η τυπολογία έχει ως εξής:

Τυπολογία επιμόρφωσης ως προς τη μεθόδευση

Επιμορφωτική μεθόδευση		Αναγνωρίζεται ως	Επιμορφωτικός τύπος
Σεμινάριο	Δεκαετία '70	Μοντέλο επιμόρφωσης	
	Δεκαετία '80 και έπειτα	Μέθοδος επιμόρφωσης	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Αντισταθμιστικού χαρακτήρα σεμινάρια ❖ Ενημερωτικά σεμινάρια ❖ Ακαδημαϊκά – θεωρητικά σεμινάρια
Τεχνικές επιμόρφωσης	Δεκαετία '80 και έπειτα	Μέθοδος επιμόρφωσης με αυτόνομη λειτουργία	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Προσομοίωση ρόλων ❖ Μικροδιδασκαλία ❖ Μαγνητοσκοπημένη διδασκαλία(παρακολούθηση και ανάλυση) ❖ Παρατήρηση στην τάξη ❖ Μέθοδος εργαστηρίου ❖ Επίδειξη ❖ Επίλυση προβλημάτων «επί χάρτου» ❖ Μελέτη περίπτωσης ❖ Συζήτηση ❖ Παιδαγωγική συνεδρία ❖ Τηλεκπαίδευση
	Δεκαετία '80 και έπειτα	Μέθοδος επιμόρφωσης με εντός του σεμιναρίου λειτουργία	

⁵⁰ Τον ίδιο διαχωρισμό ανάμεσα σε εκπαίδευση και κατάρτιση κάνει και ο J. McBeath, 1989, σ. 95

VII. Ως προς τη μεθόδευση

Ως προς τη μεθόδευση είναι η επόμενη τυπολογία επιμορφωτικών δραστηριοτήτων⁵¹ που έχει διαμορφωθεί είναι το σεμινάριο (course-based) το οποίο παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως κύριο μοντέλο της επιμόρφωσης τη δεκαετία του 1970 ενώ την επομένη δεκαετία θεωρείται μέθοδος επιμόρφωσης, με τρεις μορφές: αντισταθμιστικού χαρακτήρα, ενημερωτικά και ακαδημαϊκά/θεωρητικά και οι τεχνικές επιμόρφωσης, ιδιαίτερα οι ονομαζόμενες ανοικτές τεχνικές επιμόρφωσης όπως η προσομοίωση ρόλων, η παρατήρηση στην τάξη, η μελέτη περίπτωσης, η συζήτηση καθώς και πολλής ακόμη ανάλογες μεθοδεύσεις.⁵²

VIII. Ως προς τη διάρκεια και το χρόνο διεξαγωγής

Στην επιμορφωτική αυτή τυπολογία ο χρόνος, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και κατά το σχεδιασμό των δράσεων όπως επίσης για να φανούν τα αποτελέσματα της επιμορφωτικής πρακτικής, παίζει καθοριστικό ρόλο, διαμορφώνοντας αρκετούς τύπους επιμόρφωσης⁵³:

i. Προγράμματα σύντομης ή μακράς διάρκειας διακρίνονται δύο υποτάξεις επιμόρφωσης: η πρώτη περιλαμβάνει τα προγράμματα μιας εβδομάδας, τα ολόημερα και τα ημερήσια λίγων ωρών (2-3 ώρες) για μία έως αρκετές εβδομάδες και η δεύτερη τα μηνιαία, τα εξαμηνιαία και τα ετήσια προγράμματα επιμόρφωσης.

ii. Μερικής ή πλήρους απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

iii. Εντός ή εκτός του ημερήσιου ωραρίου εργασίας.

iv. Εντός του χρόνου εργασίας ή στο διάστημα των διακοπών.

⁵¹ Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ.69 έως 71

⁵² Για περισσότερες πληροφορίες: Ο' Sullivan a. o., 1988. pp12-13, Gough B. – James D., 1987, p.732

⁵³ Χατζηπαναγιώτου, 2000, σελ. 71-72

επιμορφωτικής διεργασίας και διαμορφώνουν δύο κύριους υποτύπους επιμόρφωσης⁵⁴, οι οποίοι είναι : τα εξωτερικά και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Αναφορικά με τον πρώτο τύπο λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά:

- ✓ Εκπαιδευτικοί διαφορετικής βαθμίδας
- ✓ Εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε διαφορετικό τύπο σχολείου
- ✓ Εκπαιδευτικοί ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας
- ✓ Εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ίδιο ή διαφορετικό σχολείο, στην ίδια ή διαφορετική περιοχή
- ✓ Εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη θέση τους στην ιεραρχία
- ✓ Εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας
- ✓ Εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη σύμβαση εργασίας

Ο Rogers (1998) διακρίνει τα κάτωθι χαρακτηριστικά των ενήλικων (εξωτερικά χαρακτηριστικά):

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
2. Βρίσκονται σε τροχιά ανάπτυξης και όχι στο ξεκίνημά της.
3. Μεταφέρουν ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
4. Έρχονται στη εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
5. Έρχονται με προσδοκίες σε σχέση με τη διεργασία της μάθησης.
6. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
7. Έχουν ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

Ο Κόκκος (1999) διευκρινίζει σχετικά με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ενήλικων:

1. Οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικοι, άρα χαρακτηρίζονται από την τάση για αυτοκαθορισμό.

⁵⁴ Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 72-73

2. Βρίσκονται σε μια διεργασία εξέλιξης. Οι αλλαγές που σημειώνονται στη ζωή τους μπορούν αν διαγνωστούν και να συνδεθούν με τη διεργασία της μάθησης η οποία με αυτό τον τρόπο δύναται να αποκτήσει δυναμικό χαρακτήρα.
3. Διαθέτουν πλήθος εμπειριών και γνώσεων αλλά και διαμορφωμένων αντιλήψεων στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά. Αυτό το υλικό των εμπειριών, των γνώσεων και των αντιλήψεων είναι αξιοποιήσιμο στην εκπαίδευσή τους.

Σχετικά με το δεύτερο τύπο, εσωτερικά χαρακτηριστικά, κατά το σχεδιασμό της επιμορφωτικής παρέμβασης λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η προσωπικότητα των εκπαιδευομένων, η οποία περιλαμβάνει το στάδιο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης και σε επίπεδο ατομικής ολοκλήρωσης, για τη διασφάλιση της μέγιστης αποτελεσματικότητας. Ο Βεργίδης (2003, σσ. 114-115) παρατηρεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν απλώς και μόνο τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας που ανήκουν, επιπρόσθετα χαρακτηρίζονται σε προσωπικό επίπεδο από:

1. Στόχους.
2. Προσδοκίες.
3. Ενδιαφέροντα.
4. Αξίες.
5. Κίνητρα.
6. Στάσεις.
7. Εμπειρίες.
8. Βιώματα.
9. Ανάγκες

X. Ως προς το φορέα χρηματοδότησης

Ο φορέας χρηματοδότησης είναι επίμαχο σημείο κάθε πρόγραμμα καθώς ελέγχει έμμεσα ή άμεσα τις οργανωτικές παραμέτρους. Ο έμμεσος έλεγχος παρουσιάζεται είτε ως «συμμετοχικό ενδιαφέρον είτε ως «διαχειριστική παρέμβαση» ενώ ο άμεσος έλεγχος είναι ιδιαίτερα εμφανής όταν ο φορέας χρηματοδότησης συμπίπτει με τον φορέα οργάνωσης, συνήθως είναι το κράτος αν και την τελευταία δεκαετία υπάρχει αυξανόμενη ροή επενδύσεων σε ανθρώπινο και οικονομικό κεφάλαιο, με αποτέλεσμα να καταγράφονται διάφοροι φορείς χρηματοδότησης⁵⁵.

⁵⁵ Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 73-74

B.4. Υπάρχοντα μοντέλα επιμόρφωσης

«Τα επιμορφωτικά προγράμματα, ειδικότερα αυτά που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, χαρακτηρίζονται από μια ποικιλομορφία που οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μία και ενιαία αντίληψη για τον οργανωτικό-διοικητικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό τους, αλλά επιπλέον δεν υπάρχει ένα και μοναδικό πρότυπο εκπαιδευτικού. Υπάρχουν πολλές κατατάξεις ανάλογα με το είδος, την ποιότητα ή το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών. Αν εξεταστούν τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από διοργανωτική σκοπιά, διακρίνονται σε:

- **Επιμορφώσεις σε Κέντρα (Σεμιναριακού τύπου):** Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε μαθητές που ξανακάθονται στα θρανία για να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Στο πλαίσιο αυτό βέβαια τα περιθώρια αυτονομίας και πρωτοβουλίας από μέρους τους είναι προκαθορισμένα και περιορισμένα.
- **Ενδοσχολική Επιμόρφωση:** Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί τα τελευταία χρόνια επαγγελματικό δικαίωμα για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μια μεγάλη ευκαιρία για επαγγελματική εξέλιξη. Πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας.
- **Πανεπιστημιακή Επιμόρφωση:** Ινστιτούτα και Ανώτατα Ιδρύματα έχουν αρχίσει να προσφέρουν εξειδικευμένες σεμιναριακές επιμορφώσεις μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αλλά και οργανωμένες σπουδές σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο. Η θεματολογία άπτεται των επιδράσεων και δυνατοτήτων των υπολογιστών, στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, θεμάτων ψυχολογίας κ.ά.
- **Αυτοεπιμόρφωση:** Ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει από μόνος του να διευρύνει τις γνώσεις και τις διδακτικές του μεθόδους αναζητώντας νέες πληροφορίες ή αξιοποιώντας πηγές πληροφόρησης που του παρέχονται από τρίτους (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμια, Ερευνητικά Προγράμματα). Όσο αφορά τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με προϋπάρχουσες σχετικές γνώσεις.
- **Εξ Αποστάσεως:** Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στο εξωτερικό για να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλους αλλά έχει συμβάλει επίσης στη βελτίωση της παρεχόμενης με άλλες μεθόδους εκπαίδευση. Ειδικότερα έχει

χρησιμοποιηθεί για να βελτιωθεί η διδακτική κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτού του είδους είναι ευέλικτα, ευρείας κλίμακας, με εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στο διδακτικό υλικό. Δίνουν τη δυνατότητα να αρθούν τα εμπόδια της απόστασης, πράγμα κρίσιμο για την Ελληνική πραγματικότητα, καθώς και εμπόδια σχετικά με το ανομοιόμορφο του επιπέδου των εκπαιδευομένων. Ο σχεδιασμός της προτεινόμενης, από πολλούς μελετητές, συνεχούς επιμόρφωσης βασίζεται σε αυτό το μοντέλο.»⁵⁶

⁵⁶ Ανακτήθηκε από www.rhodes.aegean.gr/ltee/.../Τελικό%20Άρθρο%20ΕΑΠ.doc

B.5. Σκοποί και στόχοι της επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση, ως διαδικασία δεν μπορεί να έχει μόνο ένα σκοπό, αλλά περισσότερους, που θα ανταποκρίνονται στους λόγους και στα αιτήματα για επιμόρφωση. Εστιάζοντας τους σημαντικούς σκοπούς για τους οποίους εφαρμόστηκε η επιμόρφωση, αναφέρουμε τους ακόλουθους:

α) την ενημέρωση των εκπαιδευτικών στις συνεχείς εξελίξεις στην παιδαγωγική-ψυχολογική και κοινωνιολογική έρευνα, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους,

β) την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις καινούργιες επιστημονικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες τις εποχής,

γ) τη δυνατότητα σύνδεσης θεωρίας και πράξης με σκοπό την ενεργητική συμμετοχή των ίδιων των επιμορφούμενων

δ) τη συμπλήρωση της τυχόν ανεπαρκούς αρχικής εκπαίδευσης,

ε) την αλλαγή ή την τροποποίηση στάσης, νοοτροπίας του εκπαιδευτικού

στ) τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. (Ζαβλάνος, Μ.,1983, Μαυρογιώργος Γ., 1983, Πολυχρονόπουλος Π.,1983,Κίτσου Κ., 1983, Αβδάλη, Α.-Γκόγκου Α.,1983,Παπακωνσταντίνου Π.,1982, Χρονοπούλου Α.,1982).

Οι παραπάνω σκοποί της επιμόρφωσης κάνουν απόλυτα σαφείς τους στόχους που πρέπει να έχουν όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως του φορέα που προέρχονται.

Οι κυριότεροι στόχοι είναι: α) η εμπάθυνση ή η εξειδίκευση σε ένα ή σε σειρά εκπαιδευτικών αντικειμένων, β) η προαγωγή νέων επιθυμητών ικανοτήτων, γ) η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στα νέα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και στη διοίκηση και την οργάνωση του σχολείου, δ) η ενίσχυση της αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού, ε) η επαφή και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών.⁵⁷

⁵⁷ Ευαγγέλου Μ. – Δημητρακοπούλου Β., ανακτήθηκε από www.elemedu.upatras.gr/.../evaggeliou-dimitrak.htm στις 24-05-2010

B.6 Οι στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Μπολόνια, της Λισαβόνας (1999, 2000) και των Συνόδων της Ε.Ε. που ακολούθησαν, η εκπαίδευση πρέπει να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία η Ε.Ε. θα στηρίξει τον στρατηγικό της σχεδιασμό, ώστε να καταστεί σε παγκόσμιο επίπεδο «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία που βασίζεται στη γνώση». Ένας από τους βασικούς στόχους του στρατηγικού αυτού σχεδίου είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (και των επιμορφωτών τους) μέσω της διά βίου μάθησης, δεδομένου ότι οι ανάγκες διαφοροποιούνται όχι μόνον από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό αλλά και όσον αφορά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό στα διάφορα στάδια της καριέρας του. Προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι:

- ▶ Ο προσδιορισμός των επιθυμητών δεξιοτήτων που θα πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί, με δεδομένη την ανάγκη αλλαγής του ρόλου τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- ▶ Η εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα.
- ▶ Η δημιουργία συνθηκών που θα καταστήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκυστικό και θα τον βοηθούν να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του νέου του ρόλου στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας.

Ειδικότερα, μέσω της επιμόρφωσης αναμένεται να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί δεξιότητες και στάσεις οι οποίες θα τους καθιστούν ικανούς:

- ▶ Να οργανώνουν δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης.
- ▶ Να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στις διαδικασίες μάθησης αλλά και στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική.
- ▶ Να οργανώνουν και να συντονίζουν εργασίες των μαθητών σε ομάδες.
- ▶ Να οργανώνουν το σχολικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία τους με βάση τα επίσημα Προγράμματα Σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών στους

οποίους κάθε φορά απευθύνονται, με έμφαση στον γραμματισμό και τον αριθμητισμό (literacy, numeracy).

- ▶ Να συνδέουν το περιεχόμενο του αντικειμένου που διδάσκουν με την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων στους μαθητές.
- ▶ Να συνεργάζονται εποικοδομητικά με γονείς και άλλους κοινωνικούς εταίρους.
- ▶ Να συνειδητοποιούν και να είναι σε θέση να αξιοποιούν την πολιτισμική ιδιαιτερότητα του μαθητικού δυναμικού.
- ▶ Να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διά βίου μάθησης.
- ▶ Να στηρίζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τους παρέχουν κίνητρα μάθησης ανάλογα με την περίπτωση.

B.7. Παράμετροι αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης

Από πολλές πλευρές διατυπώνονται αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, τόσο ως διαδικασία στα πλαίσια της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και ως πρακτική λόγω του αναχρονιστικού χαρακτήρα της και των πεπαλαιωμένων μεθόδων της. Ο προβληματισμός « υπεισέρχεται και στο πλέον επίμαχο ζήτημα της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του πλαισίου οργάνωσης, συντονισμού και υλοποίησης της επιμορφωτικής διαδικασίας για δύο αλληλένδετους λόγους. Πρωταρχικά επειδή η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια καθιερωμένη και επιβεβλημένη πρακτική χρηματοοικονομικής επένδυσης σε όλες τις αναπτυσσόμενες χώρες της υφηλίου. Και κατά αλυσιδωτά δευτερογενή λόγο, επειδή δεν δικαίωσε τον ευσεβή πόθο και τη διάχυτη αισιοδοξία για την αναμενόμενη συμβολή της στη βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, στην ανάκαμψη της σχολικής επίδοσης καθώς και στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 75)»

Υπάρχουν δύο κύριες παράμετροι που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης οι οποίες σχετίζονται με τη χάραξη της επιμορφωτικής πολιτικής και με τη διεξαγωγή των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα « η επιτυχία των μέτρων της επιμορφωτικής πολιτικής δεν μπορεί να στηρίζεται σε δεοντολογικές τοποθετήσεις, σε ηθικολογικές επιταγές και στην προσωπική ορθοφροσύνη κάποιων ειδικών, αφού η υιοθέτηση και η στήριξη μιας συγκεκριμένης επιμορφωτικής στρατηγικής είναι ζήτημα που απαιτεί συστηματικότητα, προγραμματισμό και σχεδιασμό (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 75- 76)».

Ο δεύτερος παράγοντας (κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς) αποτελεσματικότητας επιβάλλει την αντιμετώπιση της επιμορφωτικής διαδικασίας ως «πεδίο εφαρμογής των αρχών, της μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων⁵⁸» και πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις τρεις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η πρώτη αξιωματική αρχή «δίνει έμφαση στον εκπαιδευτικό ως ενήλικο άτομο που διακρίνεται για την ενεργό, αυτοπροσδιοριζόμενη, εθελούσια και υπεύθυνη συμμετοχή στην επιμόρφωση αλλά κατέχει και την ικανότητα να σχεδιάζει και να πραγματώνει την ατομική επαγγελματική ανάπτυξη ορίζοντας αυτόνομα τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εργασίας του ». Η δεύτερη αρχή «εστιάζει την προσοχή της στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η οποία εξαρτάται από τη ρεαλιστικότητα των στόχων, τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πράξη, τη δυνατότητα συνεργατικής δράσης και ανταλλαγής εμπειριών καθώς και την ευελιξία των μορφών

⁵⁸ Corrigan, 1986, p. 101 στο Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 77

μάθησης⁵⁹». Κατά τρίτο λόγο , λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα στάδια της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των ενηλίκων, όπως επίσης και η ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αφού πρόκειται για παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά στον προσδιορισμό και στην ανάλυση του πλαισίου της επιμόρφωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σ.σ. 77-78).

⁵⁹ Day, C- Pennington,A., pp.254-259.

B.8.H αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Ο σχεδιασμός για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού της κάθε μονάδας θα πρέπει να περνά από την συνεχή επιμόρφωση καθώς: «Η βασική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού είναι φτωχή, σε σχέση με τις απαιτήσεις της δουλειάς που έχουν να κάνουν. Η πολύχρονη «άτυπη μαθητεία» του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα (Μαυρογιώργος 1999 σελ. 101) είναι παράγοντας δυσκολίας για την εξέλιξη τους και την αλλαγή τους μέσα σε αυτό. Παγωμένες εικόνες, αντιλήψεις και θέσεις, εμποδίζουν την εισβολή του «καινούριου» στην δουλειά τους(Μαυρογιώργος 1999 σελ. 95). Η προηγούμενη "άτυπη μαθητεία" στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού , η βασική εκπαίδευση , η επιμόρφωση και η άσκηση του έργου είναι δραστηριότητες συμπληρωματικές. Οι ταχύτατες εξελίξεις σε όλο το φάσμα της γνώσης αλλά και της παιδαγωγικής, διδακτικής και ψυχολογίας αναγκάζουν τον εκπαιδευτικό σε συνεχή εξέλιξη (Μαυρογιώργος 1999 σελ. 103)».

Φαίνεται ότι οι προπτυχιακές σπουδές δεν επαρκούν στην αποτελεσματική άσκηση αυτού του τόσο σύνθετου ρόλου, δεδομένου ότι οι λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές υπολείπονται σε αυτού του είδους την προετοιμασία: «Όπως έχουν σήμερα οι σπουδές στη χώρα μας, το πιο σημαντικό πρόβλημα για το διδακτικό προσωπικό της Μέσης Εκπαίδευσης είναι η έλλειψη κάθε προετοιμασίας του στη διδακτική μεθοδολογία...» (Σακκάς, 1988, σ. 765). Η απόκτηση ενός πτυχίου δεν φαίνεται να είναι επαρκής προϋπόθεση επιτυχίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη : «Ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές φτάνει στη σχολική πράξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος με μια κατάρτιση που αποκτήθηκε μακριά και έξω από το σχολείο. Αυτό που ονομάζουμε βασική μόρφωση είναι στην πραγματικότητα μια μόρφωση προκαταρκτική, προεπαγγελματική (Μαυροειδής& Τύπας, 2001, σ. 148)».

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν σε μια διαδικασία επιμόρφωσης θα πρέπει να παίρνουν πίσω ηθική αλλά και υλική ικανοποίηση, καθώς και εξελισσόμενα διοικητικά μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Από μια άλλη οπτική γωνία καθίσταται, επίσης, απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία δημιουργεί συγκεκριμένα αιτήματα και ανάγκες στην επιμόρφωση. Ενώ, δηλαδή, οι προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς έχουν αυξηθεί, το κύρος τους δεν είναι δεδομένο, ακριβώς επειδή σήμερα, έτσι όπως ασκούν το ρόλο τους, δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές και επιστημονικές ανάγκες: «Κατά ένα παράδοξο τρόπο, στην κοινωνία της πληροφορίας και της μάθησης το κύρος του εκπαιδευτικού δεν είναι πια δεδομένο. Ο ρόλος του ως φορέα ενός σώματος έγκυρων γνώσεων, καθορισμένων από το αναλυτικό πρόγραμμα, που τις αναμεταδίδει σε συγκεκριμένο χώρο (το σχολείο) και χρόνο (σχολικό ωράριο) και σε

συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, χρησιμοποιώντας κοινωνικά αποδεκτές και επιστημονικά κατάλληλες παιδαγωγικές και επιστημονικές μεθόδους, φαίνεται να μην ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες» (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003, σ.18)⁶⁰.

Συνεπώς πολλαπλοί είναι οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι:

- (α) η διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου και του ρόλου του εκπαιδευτικού
- (β) η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και η τεχνολογική επανάσταση
- (γ) οι διεκδικήσεις του κινήματος για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών
- (δ) η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων
- (ε) η ανεπάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
- (στ) η επαγγελματική βελτίωση και η άνοδος της επαγγελματικής απόδοσης
- (ζ) η φιλοσοφία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης

Τόσο η εκπαίδευση όσο και το σχολείο είναι ένας θεσμός που διαρκώς αλλάζει, εξελίσσεται, προσαρμόζεται, ανανεώνεται, αναθεωρείται όπως και τα στοιχεία που την δομούν, με αποτέλεσμα η επιμόρφωση όχι μόνο να είναι επιθυμητή αλλά κυρίως επιτακτική αναγκαιότητα. Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενισχύθηκε ιδιαίτερα από αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αποτελεί σήμερα μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς.

Δεν είναι καθόλου τυχαίο, άλλωστε, ότι είναι μέριμνα της Ε.Ε. η καταγραφή της «προεπαγγελματικής» ή «αρχικής» εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αποτελέσει μια αφορμή για εσωτερικό διάλογο και προφανώς μια βάση για «ενιαιοποίηση» της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αυτό τον τομέα⁶¹.

«Στην Ελλάδα το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών βρέθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 στην εκπαιδευτική επικαιρότητα και επικράτησε έντονος προβληματισμός για την αποτελεσματική υλοποίησή της. Ωστόσο σημαντικοί πόροι έχουν

⁶⁰ Δημακόπουλος Γ., Διπλωματική εργασία με θέμα «Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και η αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική έρευνα με βάση τις απόψεις των επιμορφωτών.

⁶¹ Αναφερόμαστε στη χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού, του δικτύου Eurydice (The information network on education in Europe) με το οποίο καταγράφεται η υπάρχουσα κατάσταση στην Ευρώπη.

διατεθεί από το 2ο και 3ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, 1ο και 2ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, αντίστοιχα. Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα και των δύο χρονικών περιόδων, αποτέλεσε ένα βασικό εργαλείο εφαρμογής στρατηγικού σχεδιασμού του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και μέσω αυτού δρομολογήθηκαν μέτρα πάνω στους βασικούς άξονες πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, τα οποία διέπονται από μια ενιαία φιλοσοφία προώθησης μιας κοινωνικο-εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκει να ενισχύσει την ανάγκη ο άνθρωπος να μάθει πώς να ευαισθητοποιείται, να κοινωνικοποιείται και να δημιουργεί, με απώτερο σκοπό την πρόληψη και καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Ένα από τα βασικά μέτρα του Άξονα Προτεραιότητας ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ, ήταν το Μέτρο 2.1 «Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης». Το εν λόγω Μέτρο, στο διευρυνθέν πλαίσιο του Γ' Κ.Π.Σ., επιχείρησε την αναβάθμιση της υποχρεωτικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ένας από τους στόχους του ήταν και η ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών επιμόρφωσης, όπως είναι π.χ. η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτομίες, η ενίσχυση της συμμετοχής τους σε ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, δράσεις που θα επιτρέψουν σε μεγάλο βαθμό την αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), τη μείωση του κόστους υλοποίησης, τον περιορισμό των προβλημάτων δυσλειτουργίας των σχολείων και την αύξηση των ευκαιριών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σημαντική κρίθηκε επίσης η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης που ασκούν ή θα κληθούν να ασκήσουν διοικητικό έργο (διευθυντές σχολείων, προϊστάμενοι νομαρχιακών διευθύνσεων κτλ.).

Στο πλαίσιο υλοποίησης του Μέρους, χρηματοδοτήθηκαν μια σειρά από πράξεις που αφορούσαν τόσο στην υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων όσο και στην ενίσχυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ενός οργανισμού ο οποίος έχει αρμοδιότητα για όλα τα θέματα που αναφέρονται σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, πλην της τριτοβάθμιας, και όλων των τύπων σχολείων.

Έχουν πραγματοποιηθεί βήματα σε ότι αφορά την επιμόρφωση, ωστόσο βρίσκεται ακόμη στο στάδιο εφαρμογής προγραμμάτων που αντιμετωπίζουν περιστασιακά τις εκπαιδευτικές ανάγκες της χώρας μας πέρα την τυπική εκπαίδευση. Είναι αναγκαίος ο

διατεθεί από το 2ο και 3ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, 1ο και 2ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, αντίστοιχα. Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα και των δύο χρονικών περιόδων, αποτέλεσε ένα βασικό εργαλείο εφαρμογής στρατηγικού σχεδιασμού του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και μέσω αυτού δρομολογήθηκαν μέτρα πάνω στους βασικούς άξονες πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, τα οποία διέπονται από μια ενιαία φιλοσοφία προώθησης μιας κοινωνικο-εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκει να ενισχύσει την ανάγκη ο άνθρωπος να μάθει πώς να ευαισθητοποιείται, να κοινωνικοποιείται και να δημιουργεί, με απώτερο σκοπό την πρόληψη και καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Ένα από τα βασικά μέτρα του Άξονα Προτεραιότητας ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ, ήταν το Μέτρο 2.1 «Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης». Το εν λόγω Μέτρο, στο διευρυνθέν πλαίσιο του Γ' Κ.Π.Σ., επιχείρησε την αναβάθμιση της υποχρεωτικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ένας από τους στόχους του ήταν και η ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών επιμόρφωσης, όπως είναι π.χ. η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτομίες, η ενίσχυση της συμμετοχής τους σε ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, δράσεις που θα επιτρέψουν σε μεγάλο βαθμό την αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), τη μείωση του κόστους υλοποίησης, τον περιορισμό των προβλημάτων δυσλειτουργίας των σχολείων και την αύξηση των ευκαιριών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σημαντική κρίθηκε επίσης η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης που ασκούν ή θα κληθούν να ασκήσουν διοικητικό έργο (διευθυντές σχολείων, προϊστάμενοι νομαρχιακών διευθύνσεων κτλ.).

Στο πλαίσιο υλοποίησης του Μέρους, χρηματοδοτήθηκαν μια σειρά από πράξεις που αφορούσαν τόσο στην υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων όσο και στην ενίσχυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ενός οργανισμού ο οποίος έχει αρμοδιότητα για όλα τα θέματα που αναφέρονται σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, πλην της τριτοβάθμιας, και όλων των τύπων σχολείων.

Έχουν πραγματοποιηθεί βήματα σε ότι αφορά την επιμόρφωση, ωστόσο βρίσκεται ακόμη στο στάδιο εφαρμογής προγραμμάτων που αντιμετωπίζουν περιστασιακά τις εκπαιδευτικές ανάγκες της χώρας μας πέρα την τυπική εκπαίδευση. Είναι αναγκαίος ο

σχεδιασμός πολιτικής που θα ενσωματώσει την επιμόρφωση στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι αναγκαία η διαμόρφωση μιας φιλοσοφίας, η οποία δε θα προωθεί υπέρμετρα την εκπαίδευση σε τομείς που καλύπτουν μονομερώς τις τεχνοκρατικές ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, σε βάρος της συνολικής πνευματικής συγκρότησης του ανθρώπου.

Υπάρχει ακόμη μεγάλο περιθώριο βελτίωσης καθώς υπάρχει μια πληθώρα προγραμμάτων επιμόρφωσης, η οποία παραμένει κατακερματισμένη και ασυντόνιστη, χωρίς να εγγράφεται σε ένα πλαίσιο εθνικής στρατηγικής και πολιτικής.»⁶²

«Οι προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι κατ' ουσία, κοινές σε όλη την Ευρώπη. Σύμφωνα με την ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (27.08.2007), περιγράφεται μια θεώρηση του επαγγέλματος του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού, η οποία έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: είναι ένα επάγγελμα με υψηλά προσόντα, εντάσσεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους...), χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και βασίζεται στη σύμπραξη.

Παρόλα αυτά, το αρνητικό σημείο εστιάζεται στη συρρίκνωση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αποδέκτη και εκτελεστή οδηγιών και εντολών σε ένα πλαίσιο διευρυμένου γραφειοκρατικού ελέγχου και αυξημένης διαχειριστικής διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ουσιαστικά απογυμνωθεί από κάθε αρμοδιότητα για αποφάσεις που σχετίζονται άμεσα με την εργασία τους. Η ανάγκη ουσιαστικής αναβάθμισης του συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιβάλλεται όχι μόνο ως αυτόνομη προτεραιότητα, αλλά και από το νέο αναβαθμισμένο ρόλο που καλούνται οι τελευταίοι να παίξουν σε ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία.»⁶³

⁶² Ανακτήθηκε από www.alfavita.gr/.../ank21_7_9_0306.php ,στις 23-05-2010

⁶³ Ανακτήθηκε από www.alfavita.gr/.../ank21_7_9_0306.php στις 23-05-2010

Γ) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο Μαυρογιώργος (1996, σελ. 85) σημειώνει ότι «η εξελικτική πορεία μέσα από την οποία περνάει η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να εντοπιστεί σε τρεις κυρίως φάσεις: την βασική εκπαίδευση, τη διαδικασία επαγγελματικής ενσωμάτωσης και την άσκηση των εκπαιδευτικών του καθηκόντων κατά την διάρκεια της θητείας του». Για την πραγμάτωσή της ο εκπαιδευτικός καταρτίζεται σε τρεις χρονικές περιόδους, την αρχική εκπαίδευση που περιλαμβάνει κυρίως τις βασικές σπουδές πριν το διορισμό, την εισαγωγική επιμόρφωση αμέσως μετά το διορισμό και τη διαρκή επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας.

Γ.1 Αρχική επαγγελματική κατάρτιση

Ο θεσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει τις ρίζες του βαθιά στο χρόνο, στη χώρα μας⁶⁴ και στο εξωτερικό, αλλά από το 1975 και ύστερα (όπως σημειώνει ο Neave, 1998, σελ. 12) έχουν λάβει χώρα σημαντικές μεταβολές της θεσμικής βάσης στην οποία στηρίζεται η αρχική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επικρατώντας σε γενικές γραμμές μια τάση αναβάθμισης του στάτους των ιδρυμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν δύο ρεύματα :

1. ενσωμάτωση των ιδρυμάτων που ειδικεύονταν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έως τότε δεν υπάγονταν στην ανώτατη εκπαίδευση και τώρα αναβαθμίστηκαν και εντάχθηκαν πλήρως στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

2. σύνδεση στενότερη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών με το πανεπιστήμιο.

Επιπλέον παρόμοια τάση για μεταβολή παρατηρείται αναφορικά με τη διάρκεια της κατάρτισης, η οποία επικεντρώθηκε γύρω από δύο στόχους: (Neave, σελ. 89-90):

«...θεσμική αναβάθμιση και 'επισημοποίηση' του περιεχομένου της. Οι δύο αυτές διαστάσεις είναι με τη σειρά τους, εκδηλώσεις δύο αλληλένδετων εξελίξεων. Η πρώτη

⁶⁴ Μουζάκης, Σ., Τζήκας, Χρ., Ανθόπουλος, Κ., (2000), Η επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδακταλιστών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος

εντάσσεται σε μια μακροπρόθεσμη τάση που συνδέει το εργασιακό στάτους με την κατοχή τυπικών προσόντων – μια τάση που ορισμένοι συγγραφείς συνδέουν με την επικράτηση της ‘Κοινωνίας των Ειδικών’ (Expert Society).⁶⁵ Η δεύτερη ήταν το αποτέλεσμα μέτρων που στόχευαν στη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης και του γνωστικού περιεχομένου των προγραμμάτων που απαρτίζουν. Οι δύο, αυτές διαστάσεις ενισχύονται αμοιβαία. Το ευρύτερο αίτημα της κοινωνίας για τυπικά προσόντα απαιτεί την αναβάθμιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Τονίζουν έτσι τον αξιοκρατικό χαρακτήρα του κλάδου των εκπαιδευτικών ενώ, συγχρόνως, τον απομακρύνουν από τις “συντεχνιακές” καταβολές του».

Στην Ελλάδα η μεταρρυθμιστική τάση, η οποία ήταν ιδιαίτερα έντονη μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εμπεριέχεται στις διατάξεις του Νόμου 1268/82. Ο νόμος αυτός μετέθετε την ευθύνη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τις διετούς φοιτήσεως Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε Παιδαγωγικά Τμήματα ενταγμένα στο πανεπιστήμιο με τετραετή φοίτηση, το οποίο μεταφράστηκε και πρακτικά εφαρμόστηκε με το διπλασιασμό του χρόνου σπουδών, από δύο σε τέσσερα χρόνια, όπως ήταν η κατεξοχήν διεκδίκηση της Δ.Ο.Ε.

Η θεσμική αναβάθμιση τόσο στην Ελλάδα όσο και στα Κράτη –Μέλη εκφράστηκε με δομικές αλλαγές προς τις πανεπιστημιακές σπουδές, τόσο σε σχέση με το πού εντάσσονται οι σπουδές όσο και με τη διάρκειά τους. Πέρα από αυτή την προσέγγιση στις δομικές αλλαγές, η αναδόμηση αφορά τη δημιουργία θεσμών με τον εξωπανεπιστημιακό τομέα (όπως στην περίπτωση της Ολλανδίας με τη συγχώνευση της κατάρτισης των νηπιαγωγών και των δασκάλων σε έναν ενιαίο οργανισμό εκτός πανεπιστημίου και την επέκταση των χρόνων σπουδών).

Ένας άλλος τομέας όπως παρατηρεί ο Neave (σελ. 106 και σελ. 107) «όπου γίνονται αλλαγές στα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική εκπαίδευση. Παρατηρείται μια προσπάθεια να βρεθεί η ισορροπία ανάμεσα στην εξειδικευμένη και τη γενική εκπαίδευση.[...] Σε γενικές γραμμές την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια τάση για βελτίωση του επιπέδου των τίτλων σπουδών που παρέχονται στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο αρχικό στάδιο της κατάρτισης τους.»

⁶⁵ Στο βιβλίο του G. Neave υπάρχει υποσημείωση για τη χρήση του όρου και πού απαντάται: π.χ. A. Goulger (1979), *The Future of the Intellectuals and the Rise of a New Class* (Νέα Υόρκη : Seabury Press)

Οι σύγχρονες τάσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται σε μια φάση μεταβολής της κατάρτισης, η οποία αναπτύσσεται σε δύο ξεχωριστές κατευθύνσεις στα Κράτη- μέλη της ΕΕ: στα μεσογειακά Κράτη-μέλη η αναβάθμιση της θέσης των εκπαιδευτικών περιστρέφεται γύρω από τις απαραίτητες προϋποθέσεις (γνώσεις, πρακτική εξάσκηση και μηχανισμός πρόσληψης) για την απόκτηση μιας θέσης εργασίας ενώ σε άλλα Κράτη-μέλη (π.χ. Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Ολλανδία, Ην. Βασίλειο) μεταβάλλονται τα υπάρχοντα οργανωτικά μοντέλα, αυξάνονται τα χρόνια σπουδών και καθιερώνονται καινούρια κριτήρια σε πολλαπλά πεδία. Στη χώρα μας οι διαγραφόμενες τάσεις είναι να βγει από τον παραδοσιακό συντηρητισμό και υιοθετηθούν νέες μορφές.

Τα θεσμικά μοντέλα που παραδοσιακά κυριαρχούν στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών⁶⁶ είναι δύο:

1. Παράλληλο μοντέλο: βασικό γνώρισμα η γενικότητα της παρεχόμενης κατάρτισης που στηριζόταν στην απόκτηση παιδαγωγικών τεχνικών.
2. Συνεχόμενο μοντέλο: χαρακτηριστικό γνώρισμα ο διαχωρισμός ανάμεσα στην απόκτηση θεωρητικών και εξειδικευμένων γνώσεων και στην προετοιμασία για τη σταδιοδρομία στην εκπαίδευση.

Ανεξάρτητα από ποια τάση και ποια μοντέλα κατάρτισης υιοθετεί η κάθε χώρα, παρατηρείται μια κινητικότητα έντονη, μια ροπή προς αναθεώρηση και εκσυγχρονισμό των βασικών δομών που δημιουργήθηκαν με τις μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1960 αλλά και μια γενικότερη απροσαρμοστικότητα στην αγωγή των εκπαιδευτικών που οδηγούν σε άλλα είδη κατάρτισης πέρα και σε συνέχεια με την αρχική εκπαίδευση.

⁶⁶ Τα θεσμικά μοντέλα αναπτύσσονται στο βιβλίο του G. Neave, σελ. 87-88

Γ.2. Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Γ.2.1 Γενικά στοιχεία για την εισαγωγική επιμόρφωση

«Κατά τα τελευταία χρόνια, όπως αναφέρουν οι Α. Καψάλης- Κ. Ραμπίδης (2006), αρχίζει να γίνεται γενικότερα αποδεκτό το αίτημα για επαγγελματοποίηση του έργου του εκπαιδευτικού και ένα πρώτο μέτρο προς την κατεύθυνση αυτή αποτέλεσε η επέκταση της διάρκειας σπουδών των δασκάλων και νηπιαγωγών και η πραγματοποίησή τους στα Πανεπιστήμια. Χαρακτηριστικό ενός επαγγελματία είναι η επιτέλεση ενός έργου υψηλής κοινωνικής ευθύνης, το οποίο όμως προϋποθέτει από την πλευρά του την δυνατότητα να έχει εποπτεία των πολύπλοκων σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων του επαγγελματικού του πεδίου. Κατ' αυτόν τον τρόπο εξάλλου δικαιολογείται και η χρονική επέκταση των σπουδών του. Μέσα στο ίδιο πνεύμα απαιτείται σήμερα από έναν επαγγελματία η συνεχής επιμόρφωση. Δεν νοείται π.χ. καλός γιατρός, ο οποίος δεν μετέχει συστηματικά και διά βίου σε διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Με την ίδια λογική και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής, από την είσοδό του στο επάγγελμα μέχρι την αφυπηρέτησή του. Επιτακτικότερη μάλιστα προβάλλει η αναγκαιότητα αυτή για τέσσερις επιπρόσθετους λόγους:

α. Η εισαγωγική επιμόρφωση θεωρείται σήμερα απαραίτητη για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, λόγω του μεγάλου χρονικού διαστήματος που μεσολαβεί ανάμεσα στην λήψη του πτυχίου και στον διορισμό τους. Με άλλα λόγια η εισαγωγική επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη για τον εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών αποσκευών του εκπαιδευτικού.

β. Πέρα από αυτό η εισαγωγική επιμόρφωση παίρνει έναν αντισταθμιστικό χαρακτήρα, καθώς συμπληρώνει την ελλιπή αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

γ. Ως στοιχείο επαγγελματισμού η επιμόρφωση συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και για αυτό πρέπει να τον συνοδεύει καθ' όλη την διάρκεια της θητείας και της ζωής του.

δ. Πέρα από αυτά οι σημερινές "κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας" απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, να συλλαμβάνει τα μηνύματα των καιρών και να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες αλλά και τη σχετική ευθύνη μέσα σε ένα πολύ γενικό πλαίσιο που καθορίζεται από την πολιτεία (πρβλ. Ξωχέλλης, 2001, σ. 39).

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός στις σύγχρονες απαιτήσεις, πρέπει λοιπόν να καθιερωθεί μια συνεχής επιμορφωτική διαδικασία από την

είσοδό του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του, η οποία θα περιλαμβάνει δραστηριότητες υποχρεωτικού ή προαιρετικού χαρακτήρα, που αποβλέπουν στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή του. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί την καθολικώς αποδεκτή γενική αρχή ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι μικρής διάρκειας αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολυμορφική με αφετηρία τις εθνικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες και τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Μέσα στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η εισαγωγική επιμόρφωση, η οποία οργανώνεται και διεξάγεται από τα Π.Ε.Κ. της χώρας. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο το γεγονός ότι η εισαγωγική είναι η μόνη μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία συνεχίζεται χωρίς διακοπή κατά τα τελευταία χρόνια, ανεξάρτητα από τον φορέα ο οποίος έχει κάθε φορά την ευθύνη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της.»⁶⁷

⁶⁷ Ανατύπωση από το άρθρο των Α. Καψάλης, Κ. Ραμπίδης, Εισαγωγική επιμόρφωση επιμορφωτών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. Εκπαίδευση & Επιστήμη 3: 2006, 257-273 (2006)

Γ.2.2 Οργανωτικό πλαίσιο και περιεχόμενα της εισαγωγικής επιμόρφωσης

Με βάση τις εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Ο.Ε.Π.ΕΚ. η υλοποίηση του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης επιμερίσθηκε σε τρεις φάσεις, συνολικής διάρκειας 100 ωρών. Ένα μέρος του προγράμματος είναι κοινό για όλους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (30 ώρες από τις 60 της Α' φάσης), ενώ το υπόλοιπο πρόγραμμα διαφοροποιείται ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα και την ομάδα ειδικοτήτων.

Το περιεχόμενο του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης στις τρεις φάσεις είναι το παρακάτω:

Α' φάση: «Διδακτικές μεθοδολογίες, διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης, άσκηση εκπαιδευτικού επαγγέλματος και αξιολόγηση» (60 ώρες). Το περιεχόμενο της φάσης αυτής διαρθρώνεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες:

α. Η πρώτη θεματική ενότητα, κοινή για όλες τις ειδικότητες και διάρκειας έξι ωρών, αναφέρεται στην «Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης» και περιλαμβάνει το πλαίσιο διοικητικής λειτουργίας του σχολείου, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διδασκόντων, του συλλόγου διδασκόντων και των διευθυντών, τον ρόλο του σχολικού συμβούλου και τέλος μια γενική ενημέρωση για τους φορείς του ΥΠ.Ε.Π.Θ και τους δικτυακούς τόπους τους καθώς και φορέων που χειρίζονται τα ευρωπαϊκά προγράμματα.

β. Η δεύτερη θεματική ενότητα, επίσης κοινή για όλες τις ειδικότητες και διάρκειας 14 ωρών, έχει ως αντικείμενο την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνει υποενότητες με θέματα όπως ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός και διαχειριστής της τάξης, η επικοινωνία του σχολείου με φορείς εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητών, η αυτογνωσία του εκπαιδευτικού, τεχνικές κατανόησης και αντιμετώπισης προσωπικών συναισθημάτων του νέου εκπαιδευτικού, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, ενημέρωση για την διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού και καινοτόμες δράσεις στο σχολείο.

γ. Η τρίτη θεματική ενότητα, διαφοροποιημένη κατά βαθμίδα και ειδικότητα και διάρκειας 30 ωρών, αναφέρεται σε διδακτικά και μεθοδολογικά προβλήματα.

δ. Η τέταρτη θεματική ενότητα, κοινή για όλες τις ειδικότητες και διάρκειας δέκα ωρών, αναφέρεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Β' φάση: «Δειγματικές διδασκαλίες» (30 ώρες). Το περιεχόμενο της β' φάσης αφορά στον προβληματισμό που προέκυψε από τις εμπειρίες των επιμορφούμενων κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία και στοχεύει στην σύζευξη θεωρίας και διδακτικής πράξης καθώς και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που συναντούν οι νεοδιόριστοι

εκπαιδευτικοί στο έργο τους. Κατά την φάση αυτή οι επιμορφούμενοι ασκούνται στον σχεδιασμό του μαθήματος, παρακολουθούν διδασκαλίες μαθημάτων της ειδικότητάς τους από σχολικούς συμβούλους και έμπειρους εκπαιδευτικούς και σχολιάζουν και συζητούν μεθοδολογικά και διδακτικά προβλήματα.

Γ' φάση: «Αξιολόγηση, ανασχεδιασμός, αποτελεσματικότητα» (10 ώρες). Οι επιμορφούμενοι ασχολούνται κατά την φάση αυτή με την συζήτηση εμπειριών και ιδεών από την μέχρι τούδε άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, με την συζήτηση προτάσεων που προκύπτουν από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και με την αξιολόγηση της εν γένει επιμορφωτικής διαδικασίας.⁶⁸

⁶⁸ Ανατύπωση από το άρθρο των Α. Καψάλης, Κ. Ραμπίδης, Εισαγωγική επιμόρφωση επιμορφωτών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. Εκπαίδευση & Επιστήμη 3: 2006, 257-273 (2006) που ανακτήθηκε από www.cc.uoa.gr/ptde/journal/english/issue_3/pdf/kapsalis.pdf στις 23-05-2010

Γ.2.3. Εισαγωγική Επιμόρφωση των Νεοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών 2009-2010

Σύμφωνα με το Π.Δ.45/1999 η Εισαγωγική Επιμόρφωση υλοποιείται κάθε σχολικό έτος από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) της χώρας και είναι υποχρεωτική για όλους τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και τους προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δύνανται δε να την παρακολουθήσουν και οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Βασικός σκοπός του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης είναι να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, προσφέροντάς τους απαραίτητα εφόδια που αφορούν το επιστημονικό μέρος και τη διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση έχοντας κατά νου ως βασικούς άξονες την ανθρωποκεντρική θεώρηση της παιδείας, την ψηφιακή σύγκλιση, τη διασύνδεση παιδείας και πολιτισμού, τη συσχέτιση παιδείας και περιβαλλοντικών δράσεων (αειφόρος ανάπτυξη), καθώς και τη δημιουργική αξιοποίηση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας.

Το πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς του σχολικού έτους 2009-2010 απευθύνεται και στους εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν στα δύο προηγούμενα σχολικά έτη και δεν τους έχει χορηγηθεί βεβαίωση παρακολούθησης Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Η επιμορφωτική διαδικασία του Προγράμματος στα Π.Ε.Κ. για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς θα ολοκληρωθεί σε 100 επιμορφωτικές ώρες.

- Η Α΄ φάση θα έχει διάρκεια 60 ώρες.
- Οι φάσεις Β΄ και Γ΄ έχουν συνολική διάρκεια 40 ώρες (35 ώρες για τη Β΄ φάση και 5 ώρες για τη Γ΄).⁶⁹

⁶⁹ Ανακτήθηκε από www.alfavita.gr/.../ank21_7_9_0306.php στις 23-05-2010

Γ.3. Επαγγελματική κατάρτιση κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου

Στη μόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνονται δύο σταθμοί: μια πλήρη βασική μόρφωση που προπαρασκεύαζε εντατικά για τις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες και μια επιμόρφωση σε όλο το μήκος της καριέρας του επαγγέλματος, που θεωρούνταν απαραίτητη σε περιόδους που παρουσιάζεται μια αισθητή ανεπάρκεια των βασικών γνώσεων αλλά και με τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται και σε συνδυασμό με τις τάσεις που υιοθετήθηκαν από τα Κράτη-μέλη κατέστησαν αναγκαία τη μετέπειτα επιμόρφωση και εκπαίδευση των διδασκόντων, καθώς παρατηρήθηκε γνωστική, μεθοδολογική και διδακτική ανεπάρκεια, η οποία συνδέεται και με τις ταχύτατες αλλαγές και εξελίξεις για τις οποίες είναι δύσκολο να ενημερώνεται μεμονωμένα ο κάθε εκπαιδευτικός αλλά και με ζητήματα επαγγελματισμού.

Στην Ελλάδα η αλλαγή των Παιδαγωγικών Ακαδημιών σε Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα με την επέκταση του χρόνου σπουδών κατέστησε αναγκαία και επέφερε τη μετεκπαίδευση πολλών εν ενεργεία διδασκόντων, τελειόφοιτων των Ακαδημιών, και τη δημιουργία τμημάτων μετεκπαίδευσης στα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) ενώ με τα κονδύλια που δόθηκαν από την Ε.Ε. έγιναν πολλές προσπάθειες επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες (κυρίως), σε Ειδική Αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θεατρική Παιδεία και συναφή προγράμματα, με ποικίλες χρονικές διάρκειες και μεθόδους.

Σήμερα παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στις νέες τεχνολογίες και στη θεατρική παιδεία, καθώς έχει ενσωματωθεί στα μαθήματα που διδάσκονται τα παιδιά και είναι μία από τις δραστηριότητες του Ολοήμερου Σχολείου. Ο Θ. Γραμματάς (2005, σελ.190) σημειώνει πως « το θέατρο αποτελεί κατ' εξοχήν δείκτη της κοινωνικής πραγματικότητας μιας εποχής, με αρκετό βαθμό πιστότητας, συνιστά και τη λειτουργία του ως φορέα αγωγής και παιδείας των μαζών. Η διάσταση αυτή του Θεάτρου είναι που το φέρνει σε άμεση αναφορά και συσχέτιση με την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, αφού οι κοινοί στόχοι και η ταύτιση των επιδιώξεών τους είναι περισσότερο από προφανείς. Μ' αυτή τη σημασία και το χαρακτήρα, το Θέατρο γίνεται σημαντικός φορέας Παιδείας και εντάσσεται ολόπλευρα στο πλαίσιο των πολιτιστικών δραστηριοτήτων του Σχολείου»⁷⁰

⁷⁰ Στην έρευνα και το σχετικό ερωτηματολόγιο που διαμοιράστηκε υπάρχουν ερωτήσεις για την επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες, Ειδική Αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ενώ δεν υπάρχει αντίστοιχο ερευνητικό πεδίο για

Δ) Η ΔΙΑΡΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δ.1. Εισαγωγή

«Η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών κατέχει εστιακή (cross) θέση-κλειδί, στην οποία συμπίπτει το ενδιαφέρον όλης της κοινωνίας: στη διαμόρφωση των μελλοντικών γενεών. Στον κοινωνικό αυτόν κόμβο κινητοποιούνται οι δυνάμεις οι οποίες ωθούν στη διατήρηση του παραδοσιακού ενάντια σε αυτές που εργάζονται για το καινούριο.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των αναπτυγμένων χωρών στην προσπάθειά τους να εναποθέσουν την εκπαίδευση στον κόσμο της μετανεωτερικότητας, της ποικιλίας, της συνθετότητας, της αβεβαιότητας και της καινοτομίας, φαίνεται ότι αποφάσισαν να τελειώσουν με το «χτεσινό» εκπαιδευτικό παράδειγμα. Έτσι, προτείνεται με επίταση η αλλαγή των καθιερωμένων στάσεων, ρόλων και αρμοδιοτήτων. Η καινοτομία απαιτεί δημιουργικότητα, φαντασία, αυτονομία και ανάληψη ρίσκου. Για να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτές τις ανάγκες, πρέπει να έχει τα ίδια χαρακτηριστικά. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα του δασκάλου, που αποτελεί την καρδιά της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας. Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών διέρχονται από ένα μεταβατικό στάδιο, ενώ καταγράφεται η ανησυχία για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, των αναλυτικών προγραμμάτων, των διαχειριστικών και οργανωτικών διαδικασιών και του υποστηρικτικού υλικού. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπόκειται σε ριζικές μεταβολές: ο δάσκαλος γίνεται οδηγός, σύμβουλος και διαμεσολαβητής του πνεύματος της διαβίου μάθησης. Ο δάσκαλος καλείται να αναπτύξει ειδικές δεξιότητες - «κλειδιά», που θα τον καταστήσουν «ειδικό επαγγελματία δάσκαλο». Στην εποχή που ζητά καινοτόμες μεθοδολογίες και νέες διδακτικές προσεγγίσεις, χρέος του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει την ικανότητα ανάπτυξης και εφαρμογής ανοιχτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης: μάθηση για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλήματος, μάθηση για τη μετα-μάθηση, κατανόηση και φροντίδα για όλους τους μαθητές (Τριλιανός, 1997, σ. 147). Η επιτάχυνση, εξάλλου, των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες εξελίξεις στην επιστημονική-

τη Θεατρική Παιδεία, το οποίο δεν αποκλείστηκε σκοπίμως αλλά αφορά μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και το δείγμα τους δεν θα είναι υπολογίσιμο, αξιόπιστο και αντιπροσωπευτικό ώστε να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα.

τεχνολογική πρόοδο, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση.»⁷¹

Δ.2. Η αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο μια σειρά αιτιών τείνουν να αναταράξουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Ο Schiller (1970)⁷² γράφει «η ταχεία ανάπτυξη των γνώσεων και των μεθόδων μέσα στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους και η εξίσου γρήγορη ανάπτυξη των απαιτήσεων μέσα στα διάφορα επαγγέλματα, κάνουν αστήριχτη την παλιά θεωρία σύμφωνα με την οποία οι σπουδές τελειώνουν με την απόκτηση του ακαδημαϊκού τίτλου». Συνεπώς πολλοί και πολλαπλοί είναι οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο πριν την ανάληψη εκπαιδευτικής δράσης με την έμφαση που έχει δοθεί στην αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εν δυνάμει δασκάλων, αλλά κυρίως κατά την διάρκεια της επαγγελματικής πορείας τους. Οι λόγοι εστιάζονται στα ακόλουθα:

- Η διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου και του ρόλου του εκπαιδευτικού
- Η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών αγωγής και τεχνολογική επανάσταση
- Οι διεκδικήσεις του κινήματος για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών
- Η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων
- Η ανεπάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών⁷³
- Η επαγγελματική βελτίωση και η άνοδος της επαγγελματικής απόδοσης
- Η φιλοσοφία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της διαβίου παιδείας.⁷⁴

⁷¹ Γκρίτζιος, Β., *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών*, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, Ιούνιος 2006

⁷² Schiller C. (1970) στο βιβλίο των Debess M.- Mialaret G. (1985)

⁷³ Ο Fullan (1982, p.257) σημειώνει «ακόμη και κάτω από τις καλύτερες προϋποθέσεις η βασική εκπαίδευση μπορεί απλά να «ξύνει την επιφάνεια» της σχολικής πραγματικότητας, την οποία θα αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί μόνο κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στο σχολείο».

⁷⁴ Για την διά βίου εκπαίδευση υπάρχουν πολλές πληροφορίες στο κεφάλαιο 5 με τίτλο «Η διά βίου εκπαίδευση» από το βιβλίο Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, UNESCO, 2002 και από τη συνθήκη της Λισσαβόνας.

Η εκπαίδευση συνεπώς και το σχολείο είναι ένας θεσμός που διαρκώς αλλάζει, εξελίσσεται, προσαρμόζεται, ανανεώνεται, αναθεωρείται όπως και τα στοιχεία που τη δομούν και την απαρτίζουν καθιστώντας αναγκαία τη διαρκή επιμόρφωση των λειτουργών της. Το Συμβούλιο της Ευρώπης (1969) ⁷⁵ γνωμοδοτώντας για την αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τονίζει: « αναγνωρίζεται ομόθυμα πως η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει αποβεί ουσιώδης και πρέπει να έχει πρωταρχική θέση μέσα στην εθνική, ευρωπαϊκή και τη διεθνή πολιτική. Με μια κατάλληλη οργάνωση της διαρκούς επιμόρφωσης ο εκπαιδευτικός θα μπορεί από τη μια μεριά να επωφελείται από τις προόδους των τομέων γνώσης και έρευνας και από την άλλη να επιζητεί ο ίδιος μια συνεχή ανανέωση των γνώσεων και των μεθόδων.»

Ο de Lanscheere ⁷⁶ μιλώντας για την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαπιστώνει: « ... ενώ είναι φορτισμένοι να διασφαλίσουν τη διαίωνιση ενός πολιτισμού, οφείλουν ταυτόχρονα να διδάσκουν πώς να τον ξεπερνούν ή ακόμη περισσότερο πώς να τον αχρηστέψουν. Αυτή η αντίφαση φάνηκε, για πρώτη φορά με τέτοια οξύτητα μέσα στην ιστορία της αγωγής.»

⁷⁵ Moles A.- Muller F.,(1969), Education permanente-motivations adults à la structuration de la pensée, Conseil de l' Europe, Strasbourg, ronéo, p. 4

⁷⁶ De Lanscheere G., Recherche opérationnelle et formation continue des enseignants, CACEF, No 4, p.3-4

Δ.3. Οι αρχές της διαρκούς επιμόρφωσης

Οι συζητήσεις για την συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται σε κάποιες αρχές που απαντούν στα κίνητρα, στις ανάγκες και στις προσδοκίες των ενδιαφερόμενων αλλά και στη σύνδεση της βασικής μόρφωσης με την εξακολουθητική επιμόρφωση. Οι μελετητές ⁷⁷έχουν συνοψίσει τις αρχές της διαρκούς επιμόρφωσης στα ακόλουθα γνωρίσματα:

- ❖ Άμεση απάντηση στα καθημερινά προβλήματα κάθε συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κατάστασης με την τροποποίηση όχι μόνο της καθημερινής πρακτικής αλλά και των γνώσεων, που προϋποθέτουν την των στάσεων, των συμπεριφορών και των μοντέλων που προσδιορίζουν την καθημερινή πρακτική
- ❖ Οι τροποποιήσεις να αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών και όχι μόνο μια μερίδα « υπερ-μορφωμένων» εκπαιδευτικών. Η γενίκευση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιβάλλεται από το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερα την τάση να αναπαράγουν μέσα στην επαγγελματική τους πρακτική τη μέθοδο της δικής τους μόρφωσης και πως η πληροφόρηση δε φτάνει για να τροποποιήσει την παιδαγωγική συμπεριφορά τους
- ❖ Ακριβής ορισμός των αντικειμενικών αναγκών, των κινήτρων, των προσδοκιών των ενδιαφερομένων και εκτίμηση των αποτελεσμάτων και των επιπτώσεων της επιμόρφωσης.
- ❖ Πρακτική εφαρμογή των διαδικασιών που ευνοούν τη μετάδοση της πληροφορίας, την έκφραση των αναγκών και των ανανεωτικών πρωτοβουλιών
- ❖ Οργάνωση της επιμορφωτικής διαδικασίας πάνω σε στη βάση μιας συνεχούς εναλλαγής ανάμεσα στους τόπους δουλειάς και θεωρητικής επιμόρφωσης.
- ❖ Ορισμός της διαρκούς μόρφωσης ως «“μόρφωση διαβίου”»⁷⁸ που θα εγκλείει τη βασική μόρφωση και συνεχείς επιμορφωτικές ενέργειες, με σκοπό να συνεχίσουν, να

⁷⁷ Οι αρχές που παρουσιάζονται βασίζονται στις περιγραφές και στις αναλύσεις των ερευνητών J. Ader - M. Simodin , (1975) οι οποίοι τονίζουν την αρχή της χρησιμότητας της επιμόρφωσης, το γενικό χαρακτήρα και το συγκεκριμένο της περιεχόμενο

⁷⁸ Η συγκεκριμένη αρχή διατυπώθηκε από τον άλλοτε υπουργό της παιδείας της Γαλλίας Cuichard (1975) cite par Ader J. – Simodin M dans La formation continue des instituteurs et leur système de formation, Education Permanente , 1975, No 29, p. 70-100

βελτιώσουν και να αναπτύξουν τη βασική μόρφωση και που πρέπει να νοούνται μέσα στα πλαίσια ενός συνόλου ενιαίου και αδιάσπαστου. »

Με την τελευταία αρχή συνάδει και το πόρισμα του Συνεδρίου της Amiens (1968) το οποίο καταλήγει : « Η βασική μόρφωση πρέπει να δώσει προπάντων τις μεθόδους και τις έννοιες που θα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να είναι ικανοί να ανανεώνονται.»

Ο Legrand και οι συνεργάτες του (1968) τονίζουν ιδιαίτερα τον ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα που θα πρέπει να έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: « Μια επίκαιρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών άξια του ονόματός της πρέπει, έξω από την επιστημονική της ιδιαιτερότητα, να βασίζεται σε μερικές βασικές έννοιες των επιστημών του ανθρώπου, όπως στην επιστημονική παρατήρηση της συμπεριφοράς, στις τεχνικές συγκέντρωσης και επεξεργασίας των πληροφοριών, στη μέτρηση και την επιστημονική αξιολόγηση.»

Δ.4. Οι σκοποί της διαρκούς επιμόρφωσης

Υπάρχουν πολλοί μελετητές που έχουν αναλύσει τους σκοπούς διαχωρίζοντάς τους σε δύο κατηγορίες: σε εκείνους που στρέφουν το ενδιαφέρον στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τη συλλογική ή ατομική του προαγωγή και σε εκείνους προς την ποιότητα της διδασκαλίας ώστε να εκπληρωθούν οι σκοποί της κοινωνίας με τη μεσολάβηση του σχολείου. Οι Ader-Simodin (1975)⁷⁹ διαπιστώνει πως ο κυριότερος σκοπός της επιμόρφωσης είναι «ν' αναπτύξουν στους εκπαιδευτικούς τη στάση τους για ανανέωση». Ενώ ο Leon⁸⁰ προτείνει πως η διαρκής επιμόρφωση πρέπει να εστιάζει πέρα από την ατομική και συλλογική προαγωγή στα: «Μια διαρκή ανανέωση των γνώσεων που μεταβιβάζει και μια ενημέρωση πάνω στις σύγχρονες τεχνικές, να αναπτυχθεί στον εκπαιδευτικό μια στάση ερευνητική, μία επιθυμία να συμβουλευέται τις επιστημονικές δημοσιεύσεις άμεσα, ικανός να τον βοηθήσουν να λύσει τα προσωπικά του προβλήματα.». Το πόρισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης δίνει μια σειρά σκοπών που καλύπτουν όλες τις εκφάνσεις της διαρκούς επιμόρφωσης.⁸¹

Ο Bantock(1970)⁸² αναφέρει πως ο βασικότερος σκοπός της επιμόρφωσης πρέπει να είναι να καταστήσει τον εκπαιδευτικό ώστε να συνειδητοποιήσει το ρόλο του στην εξέλιξη της κοινωνίας, λέγοντας συγκεκριμένα στη Διεθνή Συνδιάσκεψη της Πράγας (1970) με θέμα τη διαρκή μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών : « Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στο να κάμει εκπαιδευτικούς ικανούς να ακολουθήσουν τις συνέπειες της διδασκαλίας τους μέσα στην τάξη και να επαληθεύσουν την επίδραση της παιδευτικής πράξης πάνω στην κοινωνία καθώς και την αμοιβαία επίδραση σχολείου και κοινωνίας.»

Στην ίδια συνδιάσκεψη τονίζεται από Schidler (1970)⁸³ η έμφαση που πρέπει να δοθεί ώστε να μην υφίσταται πλέον το αίσθημα ανασφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και πως «οι σχολές που μορφώνουν τους εκπαιδευτικούς έπρεπε να καταβάλλουν προσπάθειες με σκοπό να μορφώσουν ένα εκπαιδευτικό σίγουρο για τον εαυτό του, ικανό να συνεχίσει την αυτομόρφωσή του με τρόπο εντελώς προσωπικό και αυτοδύναμο, ικανό να τον βοηθήσει να προσαρμοστεί στις τοπικές συνθήκες».

⁷⁹ Ader J. – Simodin M., op. cit., 1975, No 29, p. 70-100

⁸⁰ Léon , A., Perfectionnement et recyclage des maîtres, *Traité des Sciences pédagogiques*, vol. 7, p. 42

⁸¹ Conseil de l' Europe, *Le perfectionnement des enseignants*, CCC/EGT(70)1, Strasbourg, 1969, p.6

⁸² Bantock C., *Etudes postuniversitaires des enseignants aux école supérieures*, document de la conference, Université Charles, Prague, 1970, p.187

⁸³ Schidler, C., *Etudes postuniversitaires...*, 1970, op. cit., p. 95

Δ.5. Το περιεχόμενο της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι απόψεις για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης ποικίλλουν, αν και κατά την εξέταση και παράθεσή τους διαπιστώνονται σημεία συγκλίσεις που είναι : εμβάθυνση και εξειδίκευση στα παιδαγωγικά, πληροφόρηση για τις νέες γνώσεις και τις νέες τεχνολογίες, επαγγελματική εξέλιξη.

Συγκεκριμένα το Συμβούλιο της Ευρώπης⁸⁴ προτείνει τα ακόλουθα ώστε να υπάρχει μια ταξινόμηση στην ύλη της επιμόρφωσης για να διασφαλιστεί η χρησιμότητά της :

- μαθήματα που παρουσιάζουν νέες γνώσεις, νέες επιτεύξεις, νέες απόψεις
- μαθήματα αφιερωμένα σε ειδικά κείμενα και στον εννοιολογικό τους περίγυρο ώστε να οδηγηθούν οι επιμορφωνόμενοι στην ανακάλυψη νέων απόψεων και νέων ιδεών.
- μαθήματα που θα έχουν άμεση σχέση με το ιδιαίτερο περιβάλλον (επιστημονικό , ιστορικό, γεωγραφικό, πολιτιστικό, κ.λ.π.)
- μαθήματα αφιερωμένα στις γλώσσες και στη διδασκαλία των γλωσσών

Ο Peleska (1970)⁸⁵ αναφέρει πως το περιεχόμενο της μόρφωσης πρέπει να δίνει ιδιαίτερη σημασία στις νέες έννοιες που εισάγονται από την επιστημονική έρευνα, στα θέματα που δεν συνειδητοποιούνται παρά μόνο με την απόκτηση κάποιας εμπειρίας μέσα στη σχολική πραγματικότητα και στις έννοιες που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί σ' οποιοδήποτε τύπο σχολείου. Σε παρόμοιο κύμα ιδεών κινούνται οι απόψεις του Schiller⁸⁶ για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, το οποίο οφείλει να ειδικεύεται στα ακόλουθα θέματα:

- ο εμβάθυνση και διεύρυνση των γνώσεων στα παιδαγωγικά, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την πολιτική, τη γενική παιδεία και τον πολιτισμό, στη γνώση των παγκόσμιων προβλημάτων και των εξελικτικών τάσεων που δεσπόζουν στην εθνική παιδεία
- ο εμβάθυνση των σύγχρονων τεχνικών γνώσεων των σχετικών με τη διδακτική και τις μεθόδους διδασκαλίας
- ο πληροφόρηση πάνω στις νέες γνώσεις μέσα στις τεχνολογικές επιστήμες

⁸⁴ Conseil de l' Europe, Le perfectionnement des enseignants, CCC/EGT(70)1, Strasbourg, 1969, p .18

⁸⁵Peleska, J., Etudes postuniversitaires...,1970, op. cit., p.70

⁸⁶ Schiller, C., Etudes postuniversitaires...,1970, op. cit., p.186

ο μύηση σε γνωστικές περιοχές όπου δε γίνεται καμιά μύηση κατά το χρόνο των βασικών σπουδών.

Ο Gozzer (1969)⁸⁷ θέτει μια νέα διάσταση στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης η οποία σχετίζεται «με την εξέλιξη της προσωπικότητας και τη διευκόλυνση των ανθρώπινων σχέσεων όπως: το κοινοτικό και κοινωνικό πνεύμα, τη διεθνή συνεργασία, την ισότητα των φύλων και των φυλών, τη φύση των μειονεκτημάτων και των μειονοτήτων, το χάσμα γενεών, την πρόωμη ωριμότητα, την αποστροφή από την αυταρχικότητα...» με όσα καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα και είναι προβλήματα συμπεριφοράς και άλλα ζητήματα. Ο Léon⁸⁸ κάνοντας μια σύνοψη των περιεχομένων της επιμόρφωσης που προτείνουν οι οργανισμοί, καταλήγει πως «για τον OCDE τα διάφορα περιεχόμενα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να τους επιτρέπουν να αναλύσουν κάθε παιδαγωγική κατάσταση που συναντούν και να μπορούν να κατανοούν τέλεια το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η επαγγελματική δραστηριότητα».

⁸⁷ Gozzer Le perfectionnement des enseignants, στο Conseil de l' Europe, CCC/EGT(70)1, Strasbourg, 1969, p.6

⁸⁸ Léon, A., Perfectionnement et recyclage des maîtres ..., op. cit. p.43

Δ.6. Μέθοδοι για τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η μεθοδολογία των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, ανεξάρτητα από το είδος της, είναι αρκετά προβληματική καθώς έχει διαπιστωθεί από κάποιους τόσο η προχειρότητα όσο και μη αποτελεσματικότητά της. Ειδικότερα για τις μεθόδους στην διαρκή επιμόρφωση έχει παρατηρηθεί πως βρίσκονται ακόμη « στο στάδιο της δοκιμής και της πλάνης»⁸⁹. Παρά τον αρνητισμό υπάρχουν συγκλίνουσες τάσεις αναφορικά με τις μεθόδους που πρέπει να αποκλείονται και ποιες πρέπει να εισηγούνται και να εφαρμόζονται. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποκλείει την δασκαλοκεντρική μόρφωση και τα μαθήματα *ex cathedra* (από την έδρα), διότι « τα προφορικά μαθήματα από την έδρα έχουν πολύ μέτρια αξία»⁹⁰, αντίθετα προσανατολίζεται σε μεθόδους πραχτικής έρευνας.

Ειδικότερα οι καταλληλότερες μέθοδοι είναι εκείνες που:

- ✓ να νιώσουν έλξη και ενδιαφέρον για το εξεταζόμενο αντικείμενο
- ✓ ενεργό ρόλο στην προσέγγιση του εξεταζόμενου αντικειμένου
- ✓ μέθοδος των ξεχωριστών περιπτώσεων κατά τον Barbary⁹¹
- ✓ επιμορφωτικός τύπος του «αυτοσερβιρίσματος», της «αυτοεξυπηρέτησης» κατά τον Schilder⁹²
- ✓ σύνδεση των θεωρητικών συνεισφορών με την παιδαγωγική κατάρτιση
- ✓ η αρχή της αυτοδιαχείρισης και της ελεύθερης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της επιμόρφωσης⁹³

Οι μέθοδοι που πρέπει να εφαρμόζονται για την καλύτερη επίτευξη των στόχων της διαρκούς επιμόρφωσης συνοπτικά είναι «οι συζητήσεις, η ομαδική εργασία, η συμμετοχή στις παιδαγωγικές έρευνες»⁹⁴.

⁸⁹ De Landsheere, G., *La formation des enseignants demain*, Casterman, 1976, p. 201-202

⁹⁰ De Landsheere, G., όπως προηγουμένως

⁹¹ Barbary, G. σχολιαζόμενος από τον Léon, A., *Perfectionnement et recyclage des maîtres ...*, op. cit. p.42, το οποίο μεταφράζεται στο να βρίσκεται μέθοδος για κάθε ιδιαίτερο πρόβλημα που προβάλλεται από τους εκπαιδευόμενους.

⁹² Schilder, C., σχολιαζόμενος από τον Léon, A., *Perfectionnement et recyclage des maîtres ...*, op. cit. p.42, το οποίο σημαίνει πως από ένα σύνολο μεθοδολογικών προσεγγίσεων να επιλέγεται η πιο κατάλληλη για το θέμα.

⁹³ Raven, J., στο De Landsheere, G., *La formation des enseignants demain*, Casterman, 1976, p.187

⁹⁴ Lallez, R., στο *Etudes postuniversitaires...*, 1970, op. cit., p.170

Ε) ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ε.1 Εννοιολογική οριοθέτηση

Η ενδοϋπηρεσιακή ή ενδοσχολική επιμόρφωση ορίζεται από τον Day⁹⁵ ως ένα προσχεδιασμένο γεγονός, σειρά γεγονότων ή διευρυμένο πρόγραμμα πιστοποιημένης ή μη πιστοποιημένης μάθησης, που έχει συγκεκριμένη διαχείριση, στόχους, αποτελέσματα, συντελώντας σημαντικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των σχολείων τους. Πολλές φορές η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ταυτίζεται με την κατάρτιση, είναι όμως δύο έννοιες που περιέχουν συμπληρωματικά στοιχεία μεταξύ τους: την εκπαίδευση, που βοηθά να αποφασίσει κανείς τι θέλει να κάνει και την κατάρτιση, που βοηθά στο να κάνει κανείς αυτό που πρέπει να κάνει αποτελεσματικά και αποδοτικά (Steadman, Eraut, Fieldind & Horton, 1995, p 67). Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, στη παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά ο όρος ενδοσχολική επιμόρφωση, στοχεύει στην παροχή εντατικής μάθησης σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, μπορεί να είναι σχεδιασμένη από κοινού ή να έχει ένα καθορισμένο ηγέτη, με σκοπό την διευκόλυνση και την υποκίνηση της ενεργής μάθησης «ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το στάδιο που βρίσκονται από πλευράς εμπειριών, ανάπτυξης της καριέρας, απαιτήσεων από το σύστημα ή κύκλου της διαβίου μάθησης, είναι δυνατόν να επιτύχει την επιτάχυνση της ανάπτυξης είτε να είναι μετασχηματιστική των γνώσεων, των πεποιθήσεων, των δεξιοτήτων ή του τρόπου αντίληψης τους.»⁹⁶

Αναφορικά με την έννοια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης υπάρχουν δύο θεωρήσεις: η παραδοσιακή, η οποία την εκλαμβάνει ως μία δραστηριότητα ή σύνολο δραστηριοτήτων, ανεξάρτητων από τη μαθησιακή ζωή του σχολείου και η πιο σύγχρονη, ως μια κύρια πηγή ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια, κυρίως την προηγούμενη πενταετία, «σε όλα τα Κράτη-μέλη της ΕΕ παρατηρείται επέκταση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης η οποία δείχνει πόσο η ευθύνη της ανανέωσης έχει μετατεθεί στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται ήδη στα μισά της σταδιοδρομίας τους, αντί να επιχειρείται η εισαγωγή της στο σχολείο μέσω προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών»⁹⁷

⁹⁵ Day, C., 2003, σελ. 286

⁹⁶ Day, C., 2003, σελ. 286-287

⁹⁷ Blackburn V. and Moisan C. (1987), La formation continue des enseignants dans les Etats Membres de la Communauté Européenne (Maastricht : Presses Interuniversitaires Européennes)

της σχολικής μονάδας)⁹⁸. Η ενδοσχολική επιμόρφωση (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ 55-56) « αποτελεί μία από τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και θεωρείται ο πυρήνας για την αυτόνομη δράση του σχολείου στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.»

⁹⁸ Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 57-58

E.2 Μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Υπάρχουν πολλοί τύποι ενδοσχολικής επιμόρφωσης που βασίζονται σε κάποια μοντέλα, τα οποία προϋπήρχαν αλλά έχουν πλέον εξελιχθεί και προσαρμοστεί στις νέες καταστάσεις. Τα πιο διαδεδομένα είναι τα εξής⁹⁹:

- Το μοντέλο της μαθητείας (apprenticeship model) με δύο εκδοχές: η πρώτη συνδέεται με την αξιοποίηση της επαγγελματικής εμπειρίας των προσοντούχων εκπαιδευτικών και η δεύτερη είναι η εκδοχή της αμοιβαίας εκγύμνασης των εκπαιδευτικών (teachers coaching teachers)¹⁰⁰
- Το μοντέλο της επιμόρφωσης « με βάση το σχολείο » (school-based model) με βασικό χαρακτηριστικό την υλοποίηση της επιμόρφωσης στο σχολείο, χώρο επαγγελματικής εργασίας του εκπαιδευτικού.¹⁰¹
- Το μοντέλο της επιμόρφωσης « με επίκεντρο το σχολείο » (school-focused model), στόχος του οποίου είναι από τη πλευρά η αντιμετώπιση των άμεσων και ειδικών αναγκών του σχολείου ως επίκεντρο της επιμόρφωσης και από την άλλη η ικανοποίηση των επαγγελματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ως ατόμων και συγχρόνως ως μελών μιας επαγγελματικής ομάδας.¹⁰²
- Το μοντέλο της επιμόρφωσης « ως ανάπτυξη προσωπικού » (staff development), το οποίο αποτελεί την πιο πρόσφατη εκδοχή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης η οποία βασίζεται σε « συνεκτικές δυνάμεις » κάθε σχολείου και στο συστηματικό και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό όχι μόνο της επιμορφωτικής πολιτικής αλλά της ευρύτερης ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως αυτοδιαχειριζόμενης οργάνωσης.¹⁰³

⁹⁹ Αναλυτικά τα μοντέλα παρουσιάζονται στο βιβλίο της Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 58 έως 64

¹⁰⁰ Περισσότερες πληροφορίες στα : Bell, L. 1991, p.6, O' Sullivan, F. a.o., 1988, p. 12, Neil, R., 1986, p.61.

¹⁰¹ Περισσότερες πληροφορίες στα : Hederson, E., 1979, p. 19, Hewton, E., 1988, p.7, Chapman, J, pp. 221-243, Bell, L., 1991, p.12.

¹⁰² Περισσότερες πληροφορίες στα : Hederson, E., 1979, pp. 19-24, Alexander, R., 1979, pp. 139-142, Bell, L., 1991, p.11, Whitehouse, D., 1982, pp 120-125,

¹⁰³ Περισσότερες πληροφορίες στα : Bell, L., 1991, pp.12-20, O' Sullivan, F. a.o., 1988, p. 9, Runkel, P. – Schmuck, A. 1984, pp. 153-163, Oldroyd, D.- Hall, V, 1991, pp. 19-44,

Ε.3 Το αποτελεσματικό σχολείο στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Τα οποιαδήποτε μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε συνδυασμό με την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του ίδιου του σχολείου καθώς έχει διατυπωθεί ή άποψη ότι το σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό, αν συνδεθεί με διαδικασίες (ενδοσχολικής) επιμόρφωσης¹⁰⁴. Η άποψη αυτή συνδέεται με συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν:

1. Επιμορφωτικές - παιδαγωγικές συνεδριάσεις.
2. Εισηγήσεις από το διδακτικό προσωπικό.
3. Συστηματική οργάνωση συζητήσεων.
4. Παρακολούθηση διδασκαλιών.
5. Οργάνωση ομάδων εργασίας κατά ειδικότητα.

Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι «μια τέτοια λειτουργία του σχολείου με τις ευκαιρίες που θα έδινε για ζύμωση των διαφόρων προβλημάτων και θεμάτων, θα άνοιγε το δρόμο για ουσιαστική συμμετοχή και για μαζικοποίηση των συναδέλφων στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων» (Μανωλιά & Παλαιγεωργίου, Πανταζοπούλου, 1988, σ. 587). Με αυτό το σκεπτικό, η επιμόρφωση τοποθετείται στο επίκεντρο της συζήτησης για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αλλά και η ίδια η σχολική μονάδα συνδέεται με την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών .

¹⁰⁴ Να σημειωθεί ότι με το ν.1824/88 (άρθρο 12, παρ. 3) η σχολική μονάδα αναγνωρίζεται ως μονάδα επιμόρφωσης.

ΣΤ. Ο ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ ΚΑΙ Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τα διάφορα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί στοχεύουν στην επίλυση του πολύ σοβαρού προβλήματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργών, γιατί « η ποιότητα της διδασκαλίας και η επιτυχία κάθε παιδαγωγικής μεταρρύθμισης εξαρτώνται πάνω απ' όλα από τα επαγγελματικά και ατομικά προτερήματα του εκπαιδευτικού. Και είναι δύσκολο, γιατί δεν μπορεί κανείς να προβλέψει ποιος θα είναι ο αυριανός τους ρόλος για να τους παρασκευάσει γι' αυτόν. Θα είναι περισσότερο δάσκαλοι 'η παιδαγωγοί; Καθοδηγητές, σύμβουλοι, εμπυχωτές των συζητήσεων, ξεναγοί ή όλα αυτά μαζί;»¹⁰⁵

ΣΤ.1 Ο παραδοσιακός ρόλος των εκπαιδευτικών

Μέχρι και πριν από λίγες δεκαετίες ο ρόλος των εκπαιδευτικών επικεντρωνόταν στη συμβολή στην εθνική και κοινοτική ανάπτυξη, έργο που οδήγησε στο χαρακτηρισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών ως παραδοσιακού. Συγκεκριμένα η μετάδοση και ανανέωση της γνώσης και η ενστάλαξη των αξιών που εμπνέουν και διαπλάθουν τη συμπεριφορά του ατόμου και μέσω αυτού του κοινωνικού συνόλου. Μέσα από τον παραδοσιακό ρόλο προκύπτουν τα μόνιμα καθήκοντα των εκπαιδευτικών:

- α) μετάδοση δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα εξασφαλίσουν την επιβίωση του ατόμου στην κοινωνία
- β) μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης διαμόρφωση των αντιλήψεων για τον κόσμο, τόσο στον τρόπο που ο καθένας βλέπει τον εαυτό του, όσο και στον τρόπο που βλέπει η κοινωνία τις ομάδες και τα άτομα που τις αποτελούν.

Από τους εκπαιδευτικούς η κοινωνία και όσοι την αποτελούν προσδοκούν πολλά, τα οποία έχουν σχέση και πηγάζουν από τον παραδοσιακό ρόλο τους αλλά και συνάδουν με τις σύγχρονες απαιτήσεις και τα δεδομένα της αλματώδους ανάπτυξης του πολιτισμού. Συχνά

¹⁰⁵ Breuse, E., Introduction In Recherche en Education, La formation des instituteurs, Ministère de l' Education Nationale, Bruxelles, 1976, p.11

οι αντικρουόμενες απαιτήσεις οδηγούν και καταλήγουν σε δύο αντιφάσεις στην αποστολή των εκπαιδευτικών καθώς αναμένεται (Neave, σελ. 35):

« (α) να εφοδιάσουν τους νέους με τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να επιβιώσουν και να προοδεύσουν σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς ωθούμενη από τις τεχνολογικές εξελίξεις. (β) να συντηρούν την παράδοση της σχολικής εκπαίδευσης που θεωρεί σωστή η παλαιότερη γενιά είτε επειδή τους έδωσε τα μέσα για να επιτύχουν και να προοδεύσουν είτε επειδή , ακόμη και από όσους δεν πέτυχαν, αυτή η “ αυστηρότητα” θεωρείται ακόμη απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής και οικονομικής κινητικότητας».

Στις δεκαετίες μετά το δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο με τη διεύρυνση των γενικών των γενικών επιστημονικών γνώσεων και την ανάπτυξη των επιστημών Αγωγής ο Debesse¹⁰⁶ κάνοντας μια απογραφή αυτών των αιτιών διαπιστώνει πως:

α) στην παραδοσιακή εργασία των εκπαιδευτικών που εκφραζόταν με την ανησυχία πώς να μεταδώσουν έτοιμες γνώσεις κατάλληλες για να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν στη ζωή τους, προστέθηκε η αναγκαιότητα ν' αφυπνίσουν το πνεύμα του παιδιού φέρνοντάς το σ' επαφή με τα πράγματα

β) η γενίκευση της παιδείας που ακολούθησε μέσα σ' όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, συντέλεσε ώστε να γίνει δεκτός στο εκπαιδευτικό επάγγελμα ένας πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που, τις περισσότερες φορές, δεν είχε δεχθεί προηγουμένως μια επαρκή παιδαγωγική μόρφωση

γ) η εισβολή των μέσων μαζικής επικοινωνίας, που αξίωσαν να συναγωνιστούν την παραδοσιακή εκπαίδευση ή και να την αντικαταστήσουν, έθεσαν σε αμφισβήτηση τη « μοναδικότητα» του εκπαιδευτικού στο χώρο της αγωγής

δ) έγινε σήμερα αδιανόητο να παιδαγωγούμε χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη μας τον παιδαγωγούμενο

ε) η νέα οπτική που δόθηκε στο εκπαιδευτικό επάγγελμα από την επίδραση της ψυχανάλυσης και της κοινωνιολογίας, ιδιαίτερα μετά το 1945, απαιτεί νέα θεώρηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας

στ) οι κριτικές των Goodman και Illich που κηρύττουν μια «Κοινωνία χωρίς Σχολεία» θέτουν σε τρομερή αμφισβήτηση το κύρος και την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών.

¹⁰⁶ Debesse, M. στο *Traité des Sciences Pédagogiques*, Vol. 7, p. 18-20, υποσημείωση από το βιβλίο του, σελ. 560

ΣΤ.2 Ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών

Κάτω από αυτές τις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγωγής ο εκπαιδευτικός καλείται να επωμιστεί νέους ρόλους:

Το ρόλο του μορφωτή (Debesse) για αν βοηθήσει τους νέους να βγουν από τη σύγχυση που τους φέρνουν οι ποικίλες μορφές μόρφωσης (ιδιαίτερα τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, να τις συστηματοποιήσουν και να τις χρησιμοποιήσουν με κάποιο επωφελή τρόπο. Πρέπει να είναι ικανός να διακρίνει και να εκτιμά αυτό που είναι χρήσιμο για το άτομο και την κοινωνία όχι μόνο στην τωρινή του κατάσταση παρά και για το μέλλον.

Το ρόλο του καθοδηγητή που, όπως λέει η Bonhoir (1979)¹⁰⁷ θα καθοδηγήσει αυτόν που μαθαίνει και θα τον μνήσει στις ενέργειες που θα του επιτρέψουν να αδράξει και να αξιολογήσει τις καταστάσεις με σκοπό να προσαρμοστεί σ' αυτές τις ενεργά ή να τις επηρεάσει να συμφωνούν με την προσωπικότητα του όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα στο περιβάλλον, δηλαδή να δημιουργήσει καταστάσεις ή λύσεις που θα του ταιριάζουν.

Το ρόλο του οργανωτή των καταστάσεων – δηλαδή των ίδιων των εκπαιδευτικών θεσμών – όπως λέει η ίδια συγγραφέας¹⁰⁸ για να ασφαλιστεί η ενότητα της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής πράξης σύμφωνα με τον παιδαγωγικό σκοπό που έχει σχηματίσει και μέσα στον οποίο εντάσσει συγκεκριμένους μορφωτικούς στόχους.

Το ρόλο του ανήσυχου παιδαγωγού που θέλει να δυναμοποιήσει όλες τις καταβολές του ατόμου μέσα σε μια διπλή οπτική: μιας προληπτικής και μιας διορθωτικής αγωγής για μια αληθινή δημοκρατικοποίηση και μια ισότητα των ευκαιριών¹⁰⁹.

Το ρόλο του εμπνευστή μέσα στη διδακτική διαδικασία, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, στις διαπροσωπικές σχέσεις (σχολικών συμβούλων- δασκάλων), την εμπύχωση των ομάδων εργασίας, κλπ¹¹⁰.

Στις αρχές του 1990 σημειώνεται (Neave, σελ. 36) «ανάληψη νέας ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς η οποία είναι η προετοιμασία της σημερινής γενιάς για ένα κόσμο που θα ανταμείβει διαφορετικές ικανότητες και θα χαρακτηρίζεται από διαφορετική δομή απασχόλησης.», αυτόματα ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει, αποκτά νέες διαστάσεις για

¹⁰⁷ BONHOIR A., Le role actuel des enseignants, Scientes de l' Education, revue international, juin-décembre 1979, p. 133

¹⁰⁸ BONHOIR A, op.cit., p.133

¹⁰⁹ Όπως προηγουμένως

¹¹⁰ Όπως προηγουμένως

τις οποίες είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι και στην επιστημονική κοινότητα αναδύεται μια νέα ιδέα και τάση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που κοινώς είναι διαδεδομένο με την ονομασία το μοντέλο του στοχαζόμενου ή στοχαστικού εκπαιδευτικού.

Ο Day (2003, σελ. 75 έως 78)¹¹¹ σημειώνει πως « ο όρος του Schön (1983) ‘στοχαζόμενος εκπαιδευτικός’ έγινε ευρέως γνωστός μεταξύ των εκπαιδευτικών, γιατί φαίνεται να συνδέει την αφοσίωση τους στον κριτικό τρόπο σκέψης τον οποίο ασπάζονται, με την εμπειρία τους, της, σε μεγάλο βαθμό, στερούμενης κριτικού πνεύματος πρακτικής», αν και στην αρχή χρωματίστηκε με αρνητική χροιά , αργότερα αναθεωρήθηκε καθώς « ο στοχασμός εστιάζεται στην πρακτική, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτήν». Οι απόψεις του Schön και Stenhouse εγκωμιάζουν την επιδεξιότητα των εκπαιδευτικών και το έργο του πρώτου «νομιμοποίησε τη διδασκαλία ως μια, βασισμένη στη γνώση, διανοητική δραστηριότητα, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα τόσο να αποδομούν, όσο και να επανοδομούν:

“Οι ικανοί επαγγελματίες έχουν συχνά την ικανότητα να δημιουργούν νέες γνώσεις σχετικά με την πρακτική, μέσω του στοχασμού κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Οι πηγές των γνώσεων σχετικά με την πρακτική συμπεριλαμβάνουν αυτόν το στοχασμό κατά τη διάρκειά της και δεν περιορίζονται στην έρευνα που διεξάγεται από τις πανεπιστημιακές σχολές (Schön, 1987, σ.40 στο βιβλίο του Day (2003), σελ. 76)”.

«Η κεντρική ιδέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών κατά τον Dewey είναι η διαλογιζόμενη δράση (προήλθε από τη διαδικασία του στοχασμού και σ’ αυτό βασίστηκε το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού του Stenhouse), της οποίας επιδίωξη αποτελεί η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, η επιθυμία για διεύρυνση και η χειραφέτηση της σκέψης και της πράξης του εκπαιδευτικού από τις δεσμεύσεις που επιβάλλει το κοινωνικοοικονομικό σύστημα παραγωγής. Η επιστημολογική αυτή θεώρηση αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και παραπέμπει στο μοντέλο του στοχαζόμενου ή στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού. Στόχος αυτού του μοντέλου βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι αφενός ο εκπαιδευτικός να υπάγει σε αντικείμενο κριτικής διεύρυνσης την προσωπική του θεωρία, τις στάσεις του, την εκπαιδευτική φιλοσοφία του, την επαγγελματική συμπεριφορά του και αφετέρου να ενσωματώσει στην προσωπική θεώρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας εναλλακτικούς τρόπους δράσης προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικός.»¹¹²

¹¹¹ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το στοχασμό , τα είδη του και την κριτική σκέψη υπάρχουν αναπτυγμένες στο βιβλίο του C.Day(2003, σελ. 75 έως 90)

¹¹² Το απόσπασμα είναι η υποσημείωση 31 από το βιβλίο της Χατζηπαναγιώτου, σελ. 32

Παράλληλα και ως αναπόσπαστο κομμάτι του στοχασμού αναπτύχθηκε η έρευνα δράσης¹¹³, που είναι ένας από τους δύο τρόπους διατήρησης της κριτικής σκέψης και της συναισθηματικής νοημοσύνης, χαρακτηρίζεται από συστηματική διερεύνηση που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν το σύστημα κανόνων του εκπαιδευτικού-ερευνητή, ενώ διατηρούν τη δέσμευσή τους να βελτιώσουν την πρακτική τους. Σύμφωνα με τον ορισμό των Carr & Kemmis (1986, σ. 162) « η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτοστοχαζόμενης διερεύνησης, που υιοθετείται από συμμετέχοντες σε συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις – των εκπαιδευτικών καταστάσεων συμπεριλαμβανομένων-προκειμένου να βελτιωθεί ο ορθολογισμός και το δίκαιο (α) των δικών τους κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών, (β)η κατανόηση αυτών των πρακτικών από τους ίδιους και (γ) να βελτιωθούν οι καταστάσεις στις οποίες εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές.»

Επιπλέον ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται από την ανταπόκριση στις κοινωνίες της γνώσης και της μάθησης σε όλη τη διάρκεια (lifelong) και σε κάθε χώρο της ζωής (life wide). Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού είναι η επιδίωξη της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και η καλλιέργεια μεθοδολογικών δεξιοτήτων για την αυτόνομη/αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στα περιβάλλοντα των συνεχών αλλαγών και της πολυμορφίας. Ο νέος αυτός ρόλος θέτει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση της κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζεται πλέον ως διαβίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practioner, Schon, 1983), ο οποίος εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα (Cochran Smyth&Lytle, 2001, Lieberman, 1994).¹¹⁴

¹¹³ Περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα δράσης υπάρχουν στο βιβλίο του C.Day (2003, σελ. 90έως 93)

¹¹⁴ Δούκας,Χρ., Βαβουράκη, Α. κ.τ.λ.,(2008), Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, κεφ.7 στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα.

ΣΤ.3 Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Στα πλαίσια του νέου ρόλου αναγνωρίζεται και μία ακόμη ιδιότητα που πρέπει να διακρίνει τον σύγχρονο εκπαιδευτικό και σύμφωνα με αυτή να αναγνωρίζεται ως αποτελεσματικός δάσκαλος, ο οποίος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα γνωρίσματα, τα οποία αντιδιαστέλλονται με τα χαρακτηριστικά του μη αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με έρευνα της Παμουκτσόγλου (2001, σσ. 87-88) , τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εντοπίζονται σε τέσσερις περιοχές:

1. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά (επιστημονικό υπόβαθρο, αυτοεκτίμηση, επάγγελμα).
2. Διδακτικές ικανότητες (παρώθηση, αξιοπιστία, αλληλοσεβασμός, τάση για βελτίωση, πάθος για μάθηση, ευελιξία, πρωτοβουλία).
3. Σχολικό κλίμα (εμπιστοσύνη, διαχείριση των μαθητών, επιρροή, ενδιαφέρον για την κοινωνική προέλευση των μαθητών, συνεργασία, κατανόηση των άλλων).
4. Σχέσεις με τους άλλους (σχέσεις με το διευθυντή, τους συναδέλφους, το βοηθητικό προσωπικό, ειδικούς επιστήμονες, γονείς, κοινωνικούς φορείς).

ΣΤ.4 Το αποτελεσματικό σχολείο

Το σχολείο εξακολουθεί να «λειτουργεί ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται, επηρεασμένες από πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις και απαιτούν να προσφέρει, μεταξύ των άλλων δεξιοτήτων, και κοινωνικές δεξιότητες. Οι τάσεις αυτές επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, που προσπαθούν να καλύψουν ικανοποιητικά τις τέτοιου είδους ανάγκες, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Ρεσ, 2007).»¹¹⁵

Εξαιρετικά πλούσια είναι η βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, η οποία καταλήγει σε 4 αρχές (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000):

- α) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.
- γ) Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- δ) Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992).

«Σήμερα η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν οριοθετείται στο ερώτημα του αν το σχολείο μπορεί να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μια και αποδέχεται ότι μπορεί. Έχει στραφεί σε μια νέα φάση: ερευνά τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην κατεύθυνση της περιφρέουσας κοινωνικής αντίληψης ότι το σημερινό σχολείο δεν επαρκεί για μια κοινωνία σε συνεχή εξέλιξη και εναλλαγή.

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση, όπου συναντάται η γνώση με τη

¹¹⁵ Ρεσ, Γ, Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας, ανακτήθηκε από www.cpe.gr/periodiko/res_07.doc, στις 25-05-2010

σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990) συχνά αξιολογείται με σταθμισμένα κριτήρια. Από την άλλη, ο ορισμός, όπως τον χρησιμοποιεί η Παμουκτσόγλου (2001), είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας.

Για να αποτιμήσουν τη αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές (Ματσαγγούρας, 2000, Καψάλης, 1999), χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτά ήταν:

α) Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία.

β) Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση».

γ) Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπνευστής.

δ) Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.

ε) Οι δάσκαλοι κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.

στ) Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται συχνά μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος. Αυτά τα αποτελέσματα θα καταδείξουν αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ προτιθέμενου, διδασκόμενου και αξιολογούμενου προγράμματος σπουδών. Επίσης οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να τονίζουν σε «περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση» του κύριου προγράμματος σπουδών.

ζ) Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα.»¹¹⁶

Οι μεταβολές στη λειτουργία του σχολείου αλλά πολύ περισσότερο στους ρόλους των εκπαιδευτικών επιβάλλουν την οργάνωση της διαρκούς επιμόρφωσης, καθώς επίσης τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

¹¹⁶ Ρεξ, Γ, Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας, ανακτήθηκε από www.cpe.gr/periodiko/res_07.doc, στις 25-05-2010

Ζ)ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ανάπτυξη του κεφαλαίου στηρίζεται βασίζεται στην αρχή «ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις, τις ανθρώπινες/ παιδαγωγικές διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος της Πολιτείας είναι καθοριστικός.

Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με μια δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών μεταβολών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της μάθησης. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν νέες ανάγκες σε σχέση με τα προσόντα και γενικότερα τον ρόλο του εκπαιδευτικού».¹¹⁷

¹¹⁷ Δούκας,Χρ., Βαβουράκη, Α. Θωμοπούλου,Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χρ., Σμυρνιωτοπούλου, Α., Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2008.

Z.1 Γενικά στοιχεία για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι αλλαγές που έχουν καταγραφεί στο ρόλο του εκπαιδευτικού, οι απαιτήσεις που έχουν διατυπωθεί για το έργο που πρέπει να προσφέρει, οι διεκδικήσεις των συνδικαλιστικών ενώσεων των δασκάλων και των κινημάτων θέτουν σε άμεση προτεραιότητα το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και ειδικότερα της ενίσχυσης του επαγγελματισμού τους, ακόμη και μέσα από αντίθετες κινήσεις, όπως είναι η κίνηση για την τυποποίηση των κριτηρίων επάρκειας ή η κίνηση για μια ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού.

Το κίνημα για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 με την θεώρηση πως η επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας θα αποτελούσε εναλλακτικό «παράδειγμα» για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, σε αντιπαράθεση με τη γραφειοκρατική αντίληψη της διδασκαλίας. Θεωρήθηκε, δηλαδή, ως μέσο για τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας και συνδέθηκε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Την ίδια περίοδο επικράτησε η αντίληψη πως ο επαγγελματισμός δεν είναι μόνο ζήτημα πιστοποιητικών ή κοινωνικού στάτους, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο αντιμετωπίζονται από την υπηρεσία ή τον οργανισμό εργασίας τους, με την προϋπόθεση πως θα συντελεστούν αλλαγές στη δομή, τη διοίκηση και τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Με τον όρο « επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών» ορίζεται από τον E.Hoyle (1980)¹¹⁸ « η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τη θεωρία και τις τρέχουσες εξελίξεις της Παιδαγωγικής». Αντίθετα « Οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής εξέλιξης θεωρούν κυρίως στόχους της την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Όμως, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Δημητρόπουλος, 1998). »

¹¹⁸ Hoyle, E., 1980, p.49

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι "μια μακράς διάρκειας «περιπέτεια» που κρατάει σχεδόν μια ολόκληρη ζωή: από την ηλικία των 5 ετών μέχρι την αφυπηρέτηση [...] η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει μια διευρυμένη εκδοχή της επαγγελματικής μάθησης, με την έννοια του εύρους των πηγών μάθησης και της συνέχειάς της στο χρόνο. Πρόκειται για μια διαδικασία δια βίου η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών-εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας, μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης." (Μαυρογιώργος 2005).

Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Παρόμοιος είναι ο ορισμός που δίνει ο Griffin (1983, όπ. αναφ. στο Hargreaves, 1995), ο οποίος συνδέει την προσδοκία επαγγελματικής ανάπτυξης με την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις, τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Η Grossman (1994, όπ. αναφ. στο Hargreaves, 1995) δίνει έμφαση στις διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Παρά τις όποιες διαφορές όμως, στην καρδιά των διαθέσιμων ορισμών βρίσκεται η ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, εν μέρει ή συνολικά, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του, δηλαδή με την επιθυμία του «να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του» (Μαυρογιώργος, 1999, σ. 143).

«Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος για το επάγγελμά τους. Η επαγγελματική απολίθωση μπορεί να προέλθει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται ασφαλής με αυτό που κάνει χρόνια, αλλά αυτό μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη ενδιαφέροντος, καθώς δεν εμφανίζονται συχνά προκλήσεις στο επάγγελμα του

εκπαιδευτικού. Έτσι, η δημιουργία προκλήσεων στην καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών, η αναζήτηση εναλλακτικών για την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε νέες γνώσεις και καινοτομίες καθώς και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν αυτές τις νέες γνώσεις προβάλλουν αναγκαίες στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους.

Ακόμη, είναι αναγκαία για τη βελτίωση της θέσης του στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την «εξωτερική» παρακίνηση για επαγγελματική προαγωγή. Με τον όρο προαγωγή εννοούμε τις βελτιωμένες συνθήκες εργασίας, την αύξηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού καθώς και την αύξηση των αποδοχών του.

Τέλος, την επιβάλλει η προαγωγή της ίδιας της επιστήμης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Είναι δύσκολο να αλλάξουν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και να παραχθεί έρευνα, όταν δεν συμμετέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δυναμικά στα προγράμματα αυτά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι θεμελιώδης αφού, αυτό έχει ως συνέπεια και την παραγωγή της έρευνας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα που ασχολούνται με το θέμα αυτό. »¹¹⁹

¹¹⁹ Ανακτήθηκε από www.cpe.gr/periodiko/res_07.doc στις 25-05-2010

Z.2 Η αναγκαιότητα επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος

«Για πολλά χρόνια, ακόμη και σήμερα, στο όνομα της επίκλησης άσκησης λειτουργήματος και όχι επαγγέλματος επιχειρείται από τη μεριά της Πολιτείας η μη ικανοποίηση μιας σειράς δίκαιων κατά βάση αιτημάτων του κλάδου των δασκάλων. Από την πλευρά του συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ο.Ε.) η ίδια επίκληση γίνεται για την υποστήριξη των ίδιων αιτημάτων. Η επίκληση της άσκησης λειτουργήματος αποτελεί παγίδα στην επιδίωξη του κλάδου για αναγνώριση του κύρους των δασκάλων, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και την αύξηση των οικονομικών απολαβών. Για την αναγκαιότητα επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος υποστηρίζεται ότι τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές χώρες της Ευρώπης σημειώθηκαν βήματα ποιοτικής αναβάθμισης των Παιδαγωγικών Σχολών και των Επιστημών της Αγωγής. Στη χώρα μας με την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση Πανεπιστημιακών Τμημάτων, την αναβάθμιση των σπουδών, τον εκσυγχρονισμό της μετεκπαίδευσης, την ίδρυση και λειτουργία μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε μια διαδικασία μετάβασης από ημιεπάγγελμα σε επάγγελμα με αναγνωρισμένο κοινωνικό κύρος.

Το επάγγελμα έχει, τώρα, τα εξής προσδιοριστικά στοιχεία: (α) είναι κοινωνικό έργο, (β) προϋποθέτει ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση, (γ) προϋποθέτει ένα βαθμό αυτονομίας στην άσκηση του έργου, (δ) στηρίζεται σε ένα corpus εσωτερικής γνώσης και (ε) απαιτεί συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση (Μαυρογιώργος, 2003, σ. 356· Ξωχέλλης, 1991, σ. 84-86).

Η επαγγελματοποίηση του διδακτικού επαγγέλματος πηγάζει, εξάλλου, από το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε μια διαδικασία ένταξης σε έναν ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος ακολουθεί μια πορεία διαμόρφωσης και αναζήτησης ταυτότητας (Δούκας, 2008, σ. 17). Η ενεργός συμμετοχή στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό γίνεσθαι και η εξέταση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου οδηγούν στη διαπίστωση πως επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών στη βάση ενός ανοιχτού επαγγελματισμού (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 76). Με βάση το μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, να είναι ανοιχτός στις νέες εξελίξεις, να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Και θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τόσο την αρχική όσο και την ενδοϋπηρεσιακή του κατάρτιση ως αναπόσπαστα μέρη της επαγγελματικής του ανάπτυξης, η οποία έχει ένα διαβίου χαρακτήρα. Η υιοθέτηση ενός νέου σχήματος επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, που κινείται από τη βιομηχανική εποχή στην εποχή της πληροφορίας

και από τη νεωτερικότητα στην απροσδιοριστία και τη μη προβλεψιμότητα της μετανεωτερικότητας (Hall, Held και McGrew, 2003, σ. 429 και 477· EURYDICE, 1995, σ.7).

Τα τελευταία χρόνια, μέσα στην ευρύτερη αλλαγή που σημειώθηκε σε σχέση με το ρόλο των επαγγελματιών που εργάζονται σε ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα, παρατηρείται μία στροφή στον τρόπο προσέγγισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην αντίληψη του ρόλου του ως επαγγελματία (Terhart, 1998, σ. 433). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι υπόλοιποι επαγγελματίες, οφείλουν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, η οποία καθιστά τους επαγγελματίες/εκπαιδευτικούς ικανούς να παίρνουν μόνοι τους τις αποφάσεις που τους αφορούν και ευέλικτους στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών. Ως επαγγελματισμός, συνεπώς, ορίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών της αγωγής (Παπαναούμ, 2003, σ. 53). Πιο συγκεκριμένα, το κίνημα για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών διεκδικεί την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες του επιτρέπουν να ασκεί το διδακτικό έργο με υπευθυνότητα και να επικεντρώνει το ενδιαφέρον του τόσο στην ικανοποίηση των μαθητών του όσο και στη συνεχή ενίσχυση των επαγγελματικών προσόντων του (Powell, 2000, σ. 39). Ως απόρροια του επαγγελματισμού αναμένεται μεγαλύτερη αυτονομία των εκπαιδευτικών, αναβάθμιση του κύρους τους και καλύτερες οικονομικές απολαβές.

Υποστηρίζεται ότι το να είναι κανείς δάσκαλος σήμερα σημαίνει κάτι περισσότερο από το να διδάσκει και να είναι επιφορτισμένος με τις σχετικές υποχρεώσεις. Σημαίνει ακόμα: (α) συνεργασία με άλλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας, (β) ανάληψη συλλογικής ευθύνης για όλους τους μαθητές, (γ) ικανότητα εμπλοκής των γονέων και της τοπικής κοινότητας, (δ) να διαθέτει την ετοιμότητα να αξιολογεί τη δράση του και τα αποτελέσματά της, (ε) να τοποθετείται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα αυτά, (στ) να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών και να δραστηριοποιείται ανάλογα, (ζ) να υποστηρίζεται στις πρωτοβουλίες διαβίου μάθησης.»¹²⁰

¹²⁰ Γκρίτζιος, Β., Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, Ιούνιος 2006

Z.3 Οι διεθνείς τάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: από την επιμόρφωση στην επαγγελματική ανέλιξη

«Η μελέτη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται από την οπτική της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις σχετικές αναλύσεις, η ποιότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια, ο προσδιορισμός της οποίας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η ανταπόκριση σε καθορισμένους στόχους, οι εισροές-εκροές, οι διαδικασίες, η συνεχής βελτίωση και ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και η ανταπόκριση στις μελλοντικές ανάγκες (Cheng-Tam, 1997). Καθένα από τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζει την ποιότητα και για τον λόγο αυτό χρειάζεται να λαμβάνονται συνολικά υπόψη κατά την αποτίμησή της. Ωστόσο πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι αντί της μελέτης καθενός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά ανεξάρτητα μεταξύ τους, σημασία έχει η διερεύνηση της μεταξύ τους αλληλεξάρτησης. Συγκεκριμένα, έμφαση δίνεται σε χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν τη δυναμική της βελτίωσης, όπως οι διαδικασίες/μεθοδολογίες της ποιότητας, η συμμετοχή και η ανάπτυξη των ικανοτήτων των συμμετεχόντων, η ικανοποίηση των αναγκών του αναπτυξιακού σχεδιασμού σε σχέση με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Hargreaves & Hopkins, 1991). Οι παράγοντες αυτοί κάνουν πιο εμφανή την επίδραση παραγόντων όπως οι κεντρικοί στόχοι και οι διατιθέμενοι πόροι. Η εφαρμογή των παραπάνω χαρακτηριστικών στην ποιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θέτει στο κέντρο της ανάλυσης τον ρόλο των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη σχέση τους με τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας (Hargreaves, 1994, Fullan & Hargreaves, 1992).

Η ανταπόκριση στις κοινωνίες της γνώσης και της μάθησης σε όλη τη διάρκεια (lifelong) και σε κάθε χώρο της ζωής (lifewide) διαμορφώνει έναν νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού είναι η επιδίωξη της ενεργού συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και η καλλιέργεια μεθοδολογικών δεξιοτήτων για την αυτόνομη/ αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στα περιβάλλοντα των συνεχών αλλαγών και της πολυμορφίας. Ο νέος αυτός ρόλος θέτει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση της κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζεται πλέον ως δια βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner) σύμφωνα με τον Schon (1983), ο οποίος εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα (Cochran Smyth & Lytle, 2001, Lieberman, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό το σχήμα «αρχική εκπαίδευση, ένταξη στο επάγγελμα και επιμόρφωση» δεν θεωρείται πλέον αποτελεσματικό και γι' αυτό η αντίληψη της «επαγγελματικής ανάπτυξης» (professional development) κυριαρχεί στις προσεγγίσεις της «επιμόρφωσης». Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού αφορά στην

ανάπτυξη που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός, ως αποτέλεσμα αυξανόμενης εμπειρίας και συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του (Glatthorn, 1995).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τυπικές διαδικασίες (συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια κ.λπ.), αλλά και άτυπες (ανάγνωση επαγγελματικών άρθρων σε περιοδικά ή βιβλία, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών κ.ά.). Η επαγγελματική μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική, όταν στηρίζεται σε μια σειρά σχετικών δραστηριοτήτων (παρά αποσπασματικών παρουσιάσεων) οι οποίες συνδέουν την προηγούμενη γνώση με νέες εμπειρίες (Lieberman, 1994, Ganser, 2000) ενώ η υποστήριξη των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός παράγοντας αλλαγής της καθημερινής πρακτικής.

Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση, ο οποίος εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και ενέργειες παρατήρησής τους και κριτικής ανασκόπησης. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία που είναι πιο αποτελεσματική όταν βασίζεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες καθημερινές δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών (Dudzinski κ.ά., 2000, Ganser, 2000, Lieberman, 1994). Θεωρείται συνεργατική διαδικασία, διότι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών δεν γίνεται μόνο μεμονωμένα, αλλά κυρίως, και πιο αποτελεσματικά, σε αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς, με Στελέχη της Εκπαίδευσης, με γονείς και γενικότερα, σε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτική κοινότητα (Darling Hammond & McLaughlin, 1995, Clement & Vanderberghe, 2000, Grace, 1999).

Η ανάγκη μεταβίβασης αυξημένων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα, η διεύρυνση του ρόλου τους τονίζεται από πολλούς ερευνητές (Sachs, 2000, D. Hammond, 1988). Ωστόσο, όλοι σχεδόν οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η υλοποίηση του οράματος του «επαγγελματία εκπαιδευτικού» στην πράξη προϋποθέτει νέες δομές και θεσμικές ρυθμίσεις (Παπαναούμ, 2003, Darling Hammond, 1996, Little, 1993 κ.ά.)¹²¹».

¹²¹ Δούκας, Χρ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χρ., Σμυρνιωτοπούλου, Α., Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών,

Z.4 Οι τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση: ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του ανάπτυξη

Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα επιμόρφωσης εστιάζει στην ανάγκη της αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να :

- συμβάλλουν στην προώθηση νέων μορφών και «προϊόντων» μάθησης.
- επανασχεδιάσουν/ αναμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη.
- εργάζονται «πέρα από την τάξη»: στο σχολείο ή στο επιμορφωτικό κέντρο και με άλλους κοινωνικούς εταίρους.
- ενσωματώσουν τις Νέες Τεχνολογίες στις τυπικές μαθησιακές
- καταστάσεις και σε όλη την επαγγελματική τους πρακτική.
- λειτουργούν ως επιστήμονες επαγγελματίες.

Τα παραπάνω εντάσσονται σε μια προοπτική του εκπαιδευτικού επαγγέλματος οι βασικές αρχές του οποίου προσδιορίζονται αναλυτικότερα ως ακολούθως (Ε.Ε., 2007):

Αρχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

- Επάγγελμα με υψηλά προσόντα
- Επάγγελμα διά βίου μάθησης
- Επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα
- Επάγγελμα που βασίζεται στη σύμπραξη.

Χαρακτηριστικά του έργου των εκπαιδευτικών

- Εργασία διαπροσωπικών σχέσεων
- Εργασία με τη γνώση, την τεχνολογία, την πληροφορία
- Εργασία εντός της κοινωνίας και με αυτήν.

Πλαίσιο ικανοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί:

- Διδάσκουν διαθεματικές ικανότητες, όπως οι αναφερόμενες στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες.
- Στηρίζουν την ανάπτυξη της πλήρους και διά βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων.

- Δημιουργούν ένα ασφαλές και ελκυστικό σχολικό περιβάλλον, βασισμένο στον αμοιβαίο σεβασμό και στη συνεργασία.
- Διδάσκουν αποτελεσματικά σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και με ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αναγκών, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών ειδικής εκπαίδευσης.
- Συνεργάζονται στενά με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς και με την ευρύτερη κοινότητα.
- Συμμετέχουν στην εξέλιξη του σχολείου ή του κέντρου επιμόρφωσης στο οποίο εργάζονται.
- Αποκτούν νέες γνώσεις και καινοτομούν μέσω της συμμετοχής τους στην αναστοχαστική πρακτική και στην έρευνα.
- Χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στις διάφορες δραστηριότητες και στα καθήκοντά τους, καθώς και στην προσωπική τους συνεχή επαγγελματική εξέλιξη.
- Είναι ικανοί για αυτόνομη μάθηση στο πλαίσιο της διαδικασίας συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Αναστοχαστικές πρακτικές και έρευνα

- Συνεχίζουν να προβληματίζονται σχετικά με την πρακτική τους με συστηματικό τρόπο.
- Διεξάγουν έρευνα βασισμένη στη διδασκαλία.
- Ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα αποτελέσματα της διδακτικής και της ακαδημαϊκής έρευνας.
- Αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και τις τροποποιούν ανάλογα.
- Αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης.¹²²

¹²² Δούκας,Χρ., Βαβουράκη, Α. Θωμοπούλου,Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χρ., Σμυρνιωτοπούλου, Α., Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών,

Z.5 Οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών

Τα προαναφερόμενα συνοψίζουν τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις των λειτουργών της εκπαίδευσης, όχι μόνο όσων οραματίζονται ένα ποιοτικώς καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά κυρίως όσων επιμορφώνονται που οι ανάγκες συνδυαστικά με τα θέλω τους είναι πια διαφοροποιημένα από την ισχύουσα κατάσταση, η οποία θα αναλυθεί παρακάτω.

Ο Δ. Χατζής αναφέρει πολύ εύστοχα¹²³ : « Ως εκπαιδευτικοί επιζητούμε, παρά τις ποικιλόμορφες αντιξοότητες, την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη , καθώς και την υπεράσπιση του εμπειρισμού, η εκπαιδευτική μας λειτουργία να προσεγγίζει, όλο και περισσότερο, σύγχρονες και τεκμηριωμένες θέσεις. Προσδοκούμε :

- Να επικοινωνούμε με το συνάδελφο της διπλανής τάξης, του γειτονικού σχολείου, για την ανταλλαγή απόψεων ακόμα και σε απλά καθημερινά ζητήματα.
- Να γνωρίζουμε τη διεθνή εμπειρία και να παίρνουμε ιδέες από αυτή.
- Να καταθέτουμε τους προβληματισμούς μας, σεβόμενοι τη διαφορετικότητα.
- Να συμβάλλουμε στην ανάδειξη του αυθεντικού λόγου του εκπαιδευτικού αποκαλύπτοντας όσο το δυνατόν περισσότερες εκφάνσεις του.
- Να αυτοκαθορίζουμε το ρόλο και την κοινωνική ευθύνη που έχουμε ως εκπαιδευτικοί.

¹²³ Είναι απόσπασμα από το χαιρετισμό που απεύθυνε στην ημερίδα που διοργάνωσε η Σχολή Μωραΐτη και από τις παρουσιάσεις εκείνης της προέκυψε το βιβλίο με τίτλο : Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδα από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού, Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια).

Η) Η ΙΣΧΥΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Παρά την ύπαρξη ανανεωτικών τάσεων σε όλα τα επίπεδα η ισχύουσα κατάσταση σε σχέση με το θεσμό της επιμόρφωσης δεν έχει τροποποιηθεί καθώς όπως αναφέρει ο Λιγνός (2006) :

«Στην ελληνική πραγματικότητα, η συνήθης πρακτική είναι, κάθε φορέας λειτουργώντας ερήμην των άλλων, να αποφασίζει συγκυριακά, συμπτωματικά, αποσπασματικά με αποτέλεσμα οι δράσεις που παράγονται να αντανακλούν τα ίδια αυτά χαρακτηριστικά. Ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως φιλοσοφία που εκβάλλει σε συγκεκριμένες πρακτικές ανοίγει το δρόμο για την ενιαιοποίηση όλων των δράσεων που τους αφορούν, διαπιστώνει κανείς ότι η πολιτεία δεν εμπιστεύεται τον εκπαιδευτικό και το σχολείο.

Συγκεκριμένα, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται στη θεώρηση ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών προσδιορίζει και την ποιότητα του σχολείου. Έτσι, η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης μεταμορφώνεται σε ατομική προσπάθεια. Είναι μια αντίληψη υπεραπλουστευτική αφού απομονώνει τον εκπαιδευτικό και το μαθητή από το δομικό κοινωνικό τους πλαίσιο αθρώνοντας το κοινωνικό σύστημα. Με τον τρόπο αυτό μεταφέρεται η κρίση και η αντιμετώπισή της από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο στο προσωπικό και ατομικό. Θα έλεγε κάποιος ότι αντιμάχεται την προοπτική, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ν' αποτελεί διαρκή και συνειδητό στόχο του.

Πρόκειται για ένα είδος 'ατομικιστικής' λογικής που αποσιωπά το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού και δίνει έμφαση στην ικανότητα του ατόμου. Κάτι τέτοιο θα είχε ενδεχομένως νόημα αν, εξασφαλιζόνταν οι αναγκαίες εκείνες προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη άσκηση του έργου του (Μαυρογιώργος, 1999).

Επιπρόσθετα, ενώ υποθετικά τουλάχιστον, επιδιώκεται η συστηματική επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τη μόρφωση των μαθητών για να μπορούν να ζουν σε μια δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία, από την άλλη ευνοείται η αναπαραγωγή και νομιμοποίηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και μιας κοινωνίας που προσδιορίζεται από οικονομική και κοινωνική ανισότητα. Με άλλα λόγια, η βασική εκπαίδευση και η επιμόρφωση αναπαράγονται, αναπαράγουν και νομιμοποιούν τις υφιστάμενες σχέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα (Μαυρογιώργος, 1982).

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι η σεμιναριακού τύπου επιμόρφωση που τους παρέχεται δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, καθώς τους προσφέρει συνταγές και συμβουλές, χωρίς να τους επιτρέπει να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της επιμόρφωσής τους. Ακόμα, πιστεύουν ότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις που τους προσφέρονται από τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα και στις απαιτήσεις της επαγγελματικής τους πρακτικής. Αυτή η πεποίθησή τους στηρίζεται στη διαπίστωση ότι η παρεχόμενη επιμόρφωση δεν τους εξοπλίζει με τα κατάλληλα εφόδια έτσι ώστε, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που συναντούν στην τάξη. Η κατάσταση επιδεινώνεται από το γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, η επιμόρφωση παραμένει κατά βάση αμετάβλητη, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει ριζικά. Η νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί την ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων, όπως ευελιξία στην επίλυση των προβλημάτων, ταχύτητα και αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές επεμβάσεις, λήψη ορθών αποφάσεων, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002).

Το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση δεν υποστηρίζεται από σχετική επιστημονική έρευνα και συστήματα αξιολόγησης, και τις περισσότερες φορές μεταφέρει χωρίς ειδική μελέτη, δάνεια πρότυπα από το εξωτερικό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως την εθελούσια, δηλαδή αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του προγράμματος (Παπαναούμ, 2003).

Τέλος, προκρίνεται η 'ακαδημαϊκή γνώση' και η σχολειοποιημένη μορφή στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το κυρίαρχο επιμορφωτικό μοντέλο, ο 'ειδικός' προσφέρει γνώσεις και πρακτικές, άρα

υπονοείται ότι κατέχει αδιαμφισβήτητες αλήθειες, γνωρίζει τις απαντήσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις προσφέρει στους επιμορφούμενους.»¹²⁴

Η διεξαγωγή και η ανάλυση της έρευνας στοχεύει στην επαλήθευση όλων των στοιχείων που έχουν προαναφερθεί, στην διασταύρωσή τους με όσα αναμένονται από τους σύγχρονους δασκάλους, τα οποία συνοψίζονται στα ακόλουθα: να γνωρίζουν τις καινούριες γνώσεις, να εξατομικεύουν την καθοδήγηση για ένα ευρύ πληθυσμό μαθητών, να βοηθούν όλους τους μαθητές να επιτυγχάνουν υψηλή απόδοση, να εισάγουν νέες τεχνολογίες στην τάξη, να είναι ειδικοί στην ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών, να βοηθούν στη διαχείριση του σχολείου και να προσεγγίζουν τους γονείς και την κοινότητα, να εργάζονται συνεργατικά.

¹²⁴ Ανακτήθηκε από <http://www.virtualschool.web.auth.gr/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html> στις 25-05-2010 και είναι απόσπασμα από Λιγνός, Δ., Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 3, τεύχος 3, Αύγουστος 2006

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Στο θεωρητικό πλαίσιο έχουν παρουσιαστεί μερικά από τα βασικά στοιχεία για την επιμόρφωση , εστιάζοντας στην εννοιολογική οριοθέτηση, την ιστορική ανασκόπηση και εξέλιξη του θεσμού στη χώρα μας, τις αρχές, τα μοντέλα, τις παραμέτρους αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης, την ενδοσχολική και τη διαρκή επιμόρφωση, το κίνημα για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Ένα μεγάλο κομμάτι της εγχώριας και ξένης βιβλιογραφίας εστιάζει στην κριτική όλων των στοιχείων της επιμόρφωσης, αποτιμώντας θετικά αποτελέσματα , κυρίως όμως στέκεται στα αρνητικά δεδομένα.

Στην παρούσα φάση της εργασίας κρίνεται να σκόπιμο να παρουσιαστεί με συντομία η κριτική αποτίμηση, που έχει καταγραφεί βιβλιογραφικά στη χώρα μας , η οποία αφορά την επιμορφωτική πολιτική, τις επιμορφωτικές δραστηριότητες, τις ανάγκες των εκπαιδευτικών , τα προτεινόμενα μέτρα και επιπλέον των προτάσεων που έχουν κατατεθεί για τη βελτίωση του θεσμού της επιμόρφωσης. Τα περισσότερα από τα στοιχεία που θα αναφερθούν αποτελούν τα προς διερεύνηση ερωτήματα της πραγματοποιηθείσας έρευνας, η ανάλυση της οποίας παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο.

A) ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

A.1 Κριτική αποτίμηση της επιμορφωτικής πολιτικής

Η επιμορφωτική στρατηγική σε όλες τις μορφές της, όπως παρουσιάζεται στην ιστορική ανασκόπηση χαρακτηριζόταν από μια σειρά συγκεκριμένων επιλογών¹²⁵:

- 1) Συγκεντρωτισμός: Ο Υπουργός Παιδείας αποφασίζει για όλα, για τους επιμορφωτές, τους επιμορφωμένους, το πρόγραμμα και τη διαδικασία.
- 2) Οι επιμορφωτικοί φορείς και οι πρακτικές τους αποτελούσαν προέκταση του σχολείου, μόνο που μαθητές τώρα ήταν οι εκπαιδευτικοί.
- 3) Τα προγράμματα διδασκαλίας περιείχαν έναν κατάλογο γνωστικών αντικειμένων.
- 4) Το κίνητρο ήταν να γίνουν όλοι στελέχη της εκπαίδευσης.

«Πρωταρχικός λοιπόν, σκοπός της νεοφιλελεύθερης [και όχι μόνο] εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά η συνολική επιβολή των κυβερνητικών επιλογών στην εκπαίδευση και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών» (Βεργίδης, (β), 1993, 73), καθώς επίσης και η διασφάλιση της συναίνεσης και της συμμόρφωσής τους στις βασικές αρχές του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η κριτική που αναπτύχθηκε εστιάζεται κυρίως σε δύο σημεία:

A) Το κράτος επιδιώκει να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα ελεγχόμενο, που να εξυπηρετεί τις ανάγκες του, τις οποίες πολύ συχνά πλασάρει ως ανάγκες των εκπαιδευτικών.¹²⁶

¹²⁵Άρθρο των Καραγιάννη, Στάγια, Τσιρίκου ανακτημένο στις 27-05-2010 από: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/karagiannis%20klp.htm>

¹²⁶ Χαρακτηριστικό είναι ότι στο τρίτο σχέδιο του ν. 1824/88 για την επιμόρφωση, η ομάδα εργασίας πρότεινε: «Η επιμόρφωση έχει ως βασικό στόχο την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να κάνουν συνειδητές επιλογές, αφού εξετάζουν τόσο τις αφετηρίες, τους σκοπούς και τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής τους πράξης όσο και τους υλικούς και ιδεολογικούς όρους που κυριαρχούν στο σχολείο και στην κοινωνία». Βεβαίως, αυτή η εξαγγελία δεν ενσωματώθηκε στην τελική τροπολογία και στις νομοθετικές ρυθμίσεις του ν. 1824/88 (Μαυρογιώργος, (β), 1989, 21)

Β) Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αξιολογούνται από την κεντρική εξουσία και όχι από τους ίδιους¹²⁷ και θεωρούνται ενιαίες¹²⁸ αφού ενιαία είναι και η βασική τους κατάρτιση και το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο καλούνται να εφαρμόσουν.¹²⁹ Όταν η βασική κατάρτιση αλλάζει, η επιμόρφωση σπεύδει να καλύψει την ανισότητα που δημιουργείται (βλ. εξομοίωση)¹³⁰ Την ίδια δουλειά κάνει η επιμόρφωση και κάθε φορά που κάτι αλλάζει στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Έτσι, την τελευταία 20ετία ασκήθηκε κριτική στους στόχους και τις μορφές της επιμόρφωσης αναφορικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. «Ο συγκεντρωτισμός των μορφών επιμόρφωσης στις αρχές της δεκαετίας του '80 (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.–Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.), που διασφάλιζε την άσκηση του ιδεολογικοπολιτικού ελέγχου, θεωρήθηκε υπεύθυνος για τη διαστρέβλωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών» (Γρόλλιος, 1998, 44). Προβλήθηκαν οι διαφορές στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (διαφορές στη βασική τους εκπαίδευση) εις βάρος των συγκρουόμενων κοινωνικοπολιτικών απόψεων και πρακτικών σχετικά με το ζήτημα των επιμορφωτικών αναγκών. Αυτές οι ανάγκες δεν μπορούν να θεωρηθούν ενιαίες και δεν μπορεί να αγνοηθούν οι υπαρκτές συγκρούσεις για το περιεχόμενο και τους στόχους της επιμόρφωσης. Η αμφισβήτηση των ποικίλων αποχρώσεων της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας και το αίτημα για άμβλυνση της συμβολής της εκπαίδευσης

¹²⁷ Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην άσκηση της επιμορφωτικής πολιτικής προβλήθηκε ως αντίδοτο στην πολιτικοϊδεολογική καπήλευσή της από την κεντρική εξουσία και συνοδεύτηκε από μεγάλο εύρος προτάσεων που ξεκινούσαν από λογικές που υποστήριζαν την εμπειρική έρευνα, με στόχο την επιστημονική καταγραφή των επιστημονικών αναγκών των εκπαιδευτικών και έφταναν μέχρι την αυτονόμηση της επιμόρφωσης από την κεντρική εξουσία.

¹²⁸ Το «ενιαίες» αφορά τα κενά και τις αδυναμίες της βασικής τους εκπαίδευσης, ενώ παραμερίζει τις συγκρούσεις των απόψεων για τις ανάγκες της κοινωνίας και της εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 1998, 47).

¹²⁹ Γι' αυτό και τις περισσότερες φορές η επιμόρφωση λειτουργεί και ως αξιολόγηση της καταλληλότητας του εκπαιδευτικού: «Το Π.Δ. 250/92 για την επιμόρφωση έχω την εντύπωση, ότι είναι μια νέα μορφή αξιολόγησης όχι του εκπαιδευτικού έργου, αλλά του εκπαιδευτικού» (Φράγκος, 1993, 4).

¹³⁰ Με το Π.Δ. 130/90 ρυθμίζεται και αποφασίζεται η εξομοίωση των δασκάλων και νηπιαγωγών αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών με τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων ΑΕΙ. Από το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 1991–92 τα Παιδαγωγικά Τμήματα αποφάσισαν να υλοποιήσουν αυτή την απόφαση της πολιτείας. Η όλη αυτή πορεία έχει συνεκτικό χαρακτήρα και διαφαίνεται η πρόθεση, απ' τη μια πλευρά να αποφευχθεί οποιαδήποτε διαλυτική ή διασπαστική ή διακριτική τάση, και, απ' την άλλη, να επιτευχθεί το ενιαίο και να διασφαλιστεί η συνοχή. Σημαντικό ρόλο σ' αυτό έπαιξε και το ενιαίο μισθολογιο–βαθμολόγιο. Και η εξομοίωση δεν μπόρεσε να απαγκιστρωθεί από τα χαρακτηριστικά όλων των προηγούμενων επιμορφωτικών επιλογών αφού «λειτούργησε αρνητικά, υποτιμητικά και αποπεμπτικά, γιατί ήταν προκατασκευασμένη χωρίς να αξιοποιήσει την προηγούμενη δράση και γνώση που προσκόμιζαν και κατέθεταν για την αναβάθμισή τους οι εκπαιδευτικοί. Ήταν ένα «πεδίο» στο οποίο προβάλλονταν οι παραδοχές, οι αντιθέσεις και οι χαρακτηριστικές εμπλοκές που διέπουν τη λειτουργία του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» (Παπακωνσταντίνου, 1992, 26). Βλ. επίσης Μαυρογιώργος, 1990, 15–16. Έτσι χάθηκε ακόμη μία ευκαιρία αφού «η εξομοίωση [θα μπορούσε να] παραπέμψει σ' ένα διαφορετικό σχολείο. Η έμφαση πέφτει στο πρόσωπο και στο έργο του εκπαιδευτικού, στην πολιτιστική του δράση και παρέμβαση, που βέβαια συναρτάται με τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε την αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου. Θα 'πρεπε λοιπόν να γίνει μ' έναν τρόπο συνταρακτικό για τους δασκάλους, που θα επαναπροσδιορίζει το ρόλο τους, τη σχέση τους με τη δουλειά τους, με τους μαθητές τους. Ουσιαστικά πρέπει να αναμορφωθούν ολόκληροι, προκειμένου να κατακτήσουν μια διαφορετική θέση απ' αυτή που μέχρι τώρα έχουν» (Παπακωνσταντίνου, 1992, 10).

στην αναπαραγωγή των κοινωνικομορφωτικών ανισοτήτων, προβάλλουν ως προνομιακά και καίρια επιμορφωτικά πεδία την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, την ιστορία της εκπαίδευσης, τις σχέσεις συνολικής και εκπαιδευτικής πολιτικής και τις κοινωνικοϊστορικές θεωρήσεις τόσο των επιστημονικών περιοχών που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα όσο και της παιδαγωγικής. Γι' αυτό οι επιμορφωτικές διαδικασίες προσανατολίζονται (ή θα έπρεπε να προσανατολίζονται) στην υλοποίηση απελευθερωτικών διδακτικών πρακτικών που περιλαμβάνουν στοιχεία έρευνας της εκπαιδευτικής πολιτισμικής πραγματικότητας και πρακτικές παρέμβασης¹³¹.

¹³¹Μόνο μια τέτοια επιμόρφωση θα οδηγήσει στην επανασκοποθέτηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, όχι μόνο από την κεντρική εξουσία αλλά και από τους ίδιους και θα συμβάλει στο να περιοριστούν οι εκπαιδευτικοί που επιζητούν με πάθος εκείνη την επιμόρφωση που τους βοηθά να υλοποιούν καλύτερα το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου, χωρίς να θέτουν σε κριτική τους σκοπούς του. «Πρέπει, κάποτε, και ίσως έφτασε η ώρα, ν' ανεβούν η παιδεία και οι λειτουργοί της στα πνευματικά επίπεδα και στα πολιτιστικά βήθη που τους πρέπει. Πρέπει ν' αντρωθούν γιγάντιες ψυχικές, παιδευτικές, επιστημονικές υπάρξεις, λαοπλάστες δάσκαλοι, γεμάτοι φλόγα, πίστη και γνώση για να καλλιεργήσουν τούτο το λαό, πότερο, για πιο ευτυχημένες μέρες προόδου και πολιτισμού» (Καραγιάννης, 1983, 81).

A.1.2 Αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας.

Έχουν επισημανθεί αρκετές αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής και των παρεχόμενων μορφών επιμόρφωσης « στις οποίες είναι δυνατόν να οφείλεται ως ένα βαθμό η αναποτελεσματικότητά της για αλλαγή και αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2003, Χατζηπαναγιώτου, 2001)» με κυριότερες εκείνες που οι Βαρσαμίδου - Ρεζ¹³² έχουν συνοψίζει:

A) Τα προγράμματα επιμόρφωσης στη χώρα μας σχεδιάζονται και υλοποιούνται σύμφωνα με την τεχνοκρατική προσέγγιση, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται τα θετικά στοιχεία των άλλων προσεγγίσεων (προσωποκεντρική, κριτική). Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002).

B) Τα νομικά κείμενα που αναφέρονται στην επιμόρφωση, όπως σχέδια νόμων, νόμοι, προεδρικά διατάγματα, συχνά δεν ανταποκρίνονται στο τι τελικά εφαρμόζεται στην πράξη, αφού ουσιαστικές νομικές προβλέψεις, όπως ο ρόλος των Πανεπιστημίων και των σχολικών μονάδων ως φορέων επιμόρφωσης, ελάχιστα αξιοποιούνται. Το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση δεν υποστηρίζεται από σχετική επιστημονική έρευνα και συστήματα αξιολόγησης, και τις περισσότερες φορές μεταφέρει χωρίς ειδική μελέτη, δάνεια πρότυπα από το εξωτερικό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Γ) Τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως την εθελούσια, δηλαδή αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του προγράμματος. Προκρίνεται η «ακαδημαϊκή γνώση» και η σχολειοποιημένη μορφή της επιμόρφωσης με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το κυρίαρχο

¹³² Ανακτημένο άρθρο από <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra27.htm> στις 27-05-2010

επιμορφωτικό μοντέλο, ο «ειδικός» προσφέρει γνώσεις και πρακτικές, άρα υponοείται ότι κατέχει αδιαμφισβήτητες αλήθειες, γνωρίζει τις απαντήσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις προσφέρει στους επιμορφούμενους.

Δ) Σκοπός των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κυρίως η εξυπηρέτηση των υποτιθέμενων αναγκών του υφιστάμενου συστήματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται σ' αυτά με σκοπό να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην πιστή εφαρμογή των διάφορων εκπαιδευτικών μέτρων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σ' αυτά ως υπάλληλοι και υπάγονται στην εκπαιδευτική αρχή που έχει τη δυνατότητα να επιφέρει επιθυμητές αλλαγές στις αντιλήψεις και την πράξη του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η επιμόρφωση παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του ΥΠΕΠΘ σε όλες τις λειτουργίες της (σκοποί, προγράμματα, περιεχόμενο, προσανατολισμός, ορισμός εισηγητών κλπ.), (Μαυρογιώργος, 1999· Χατζηπαντελή, 1999).

A.2 Κριτική αποτίμηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων

Η αποτίμηση των μέχρι σήμερα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων επισημαίνει ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Οι σχετικές μελέτες (Π.Ι., Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, 2005, Παπαναούμ, 2003, Ταρατόρη-Γσαλκατίδου, 2000 κ.ά.) διαπιστώνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως αμφισβητούν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης, εντοπίζουν προβληματικές περιοχές, όπως ο σχολειοκεντρικός χαρακτήρας, η συγκεντρωτική λειτουργία, η διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα, προβλήματα επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτών .

Τα προγράμματα επιμόρφωσης δε προσφέρουν την απαιτούμενη επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία δίνει έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως προωθητικής δύναμης στις αναδυόμενες κοινωνίες της μάθησης. Ειδικότερα απουσιάζει η ¹³³:

α. Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα ενίσχυση των ευκαιριών/ κινήτρων του επαγγέλματος. Συνεχής βελτίωση των ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών και διεύρυνση του ρόλου τους ως σχεδιαστών, διαμορφωτών και προωθητών της μάθησης.

β. Ανάπτυξη της δια βίου επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με έμφαση στα μεταβαλλόμενα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, στις επιπτώσεις των Νέων Τεχνολογιών, στην πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού, στους νέους τρόπους μάθησης, στις επιδράσεις των κοινωνικο-πολιτισμικών περιβαλλόντων κ.ά.

γ. Μελέτη των τρόπων σύνδεσης της επιμόρφωσης με τη σχολική πράξη και γενικότερα με τη βελτίωση της μάθησης και του μορφωτικού περιβάλλοντος των σχολείων.

δ. Επαγγελματική επιμόρφωση ως διαδικασία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της, καθώς και οι οργανωσιακές μεταβολές του συστήματος της επιμόρφωσης.

¹³³ Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα, Σμυρνωτοπούλου, **Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών**,

ε. Επιπλέον έχουν καταγραφεί οι ακόλουθες διαπιστώσεις, οι οποίες είναι οι εξής¹³⁴:

-Έλλειψη συνέχειας και συνέπειας μεταξύ των διαφόρων επιμορφωτικών δράσεων

-Έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης και έγκαιρης ενημέρωσης, γεγονός που συχνά οδηγεί στην αποσπασματική εφαρμογή έτοιμων ταχύρρυθμων επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

-Επικάλυψη αρμοδιοτήτων ανάμεσα στο Π.Ι. και στον Ο.Ε.Π.ΕΚ..

-Προβλήματα οργάνωσης και βραχεία διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

-Θεωρητικές και επιφανειακές προσεγγίσεις πολλών αντικειμένων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι πραγματικές ανάγκες των επιμορφωμένων. Το γεγονός αυτό οφείλεται και στην ανελαστικότητα του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου και στην έλλειψη σύγχρονων δικτυακών και άλλων υποδομών, μέσω των οποίων είναι δυνατόν, με γρήγορους ρυθμούς και με αξιόπιστες τεχνικές, να διαπιστωθεί η ποιότητα των επιμορφωτικών δράσεων και να γίνουν οι σχετικές βελτιώσεις.

-Πραγματοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος των εκπαιδευτικών, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου και μειώνει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

-Έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την έγκαιρη πραγματοποίηση των αποσπάσεων των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να προκαλούνται προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων και να προβάλλονται εμπόδια στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα.

-Συγκεντρωτική λειτουργία σε ό,τι αφορά στον προγραμματισμό των επιμορφωτικών δράσεων, η οποία στερεί τους τοπικούς/περιφερειακούς φορείς από κάθε δυνατότητα πρωτοβουλίας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να δώσουν προτεραιότητα στην επιμόρφωση

¹³⁴ Ανακτημένο από www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf στις 28-05-2010

των εκπαιδευτικών σε θέματα που θα τους βοηθούσαν να ανταποκριθούν στις ειδικότερες ανάγκες των μαθητών τους.

-Έλλειψη επάρκειας και αξιοπιστίας όσον αφορά στο επιμορφωτικό υλικό σε ορισμένους τομείς.

-Έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων που οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στην αδιαφορία και την αδράνεια.

-Δυσκολίες στην υλοποίηση αποκεντρωμένων επιμορφωτικών δράσεων (σε μικρές πόλεις, στην περιφέρεια), καθώς και δράσεων που απευθύνονται σε ειδικότητες με λίγους εκπαιδευτικούς.

-Έλλειψη συνέχειας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την εισαγωγική τους επιμόρφωση.

-Έλλειψη ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για επιμέρους ομάδες, όπως, για παράδειγμα, για συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, για τα στελέχη της εκπαίδευσης, κ.ά.

A.3 Αποτίμηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών

Η αποτίμηση της επικρατούσας κατάστασης από σχετικές έρευνες οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα συγκροτημένο και προσδιορισμένο με ακρίβεια σύστημα επιμόρφωσης, το οποίο θα διαθέτει συνέχεια και συνέπεια και θα λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές τους ανάγκες.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αφορούν κυρίως στα εξής:

- ⊗ Σύνδεση θεωρίας και πράξης, με δειγματικές διδασκαλίες, μελέτες περίπτωσης κ.λπ.
- ⊗ Αποτελεσματικότερη διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού στο σχολείο.
- ⊗ Αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων της καθημερινής διδακτικής πρακτικής και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων.
- ⊗ Ενημέρωση και εξοικείωση με θέματα που αφορούν σε αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης (π.χ. νέα Α.Π.Σ., διδακτικά εγχειρίδια, υποστηρικτικό υλικό για εκπαιδευτικούς ή μαθητές, εποπτικό υλικό, αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. κ.ά.).

Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- ⊗ Επιμόρφωση με συνεχή, συστηματικό, υποχρεωτικό και προαιρετικό χαρακτήρα και παροχή κινήτρων για την παρακολούθησή της (π.χ. μοριοδότηση), καθώς και διερεύνηση της δυνατότητας απαλλαγής του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα.
- ⊗ Επιλογή επιμορφωτών που διαθέτουν στέρεη κατάρτιση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, εμπειρία στον εκπαιδευτικό χώρο και στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- ⊗ Συμμετοχή, σε πολλαπλό επίπεδο, των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.
- ⊗ Αξιοποίηση συνεργατικών και συμμετοχικών μορφών επιμόρφωσης καθώς και εφαρμογή νέων μεθοδολογιών.

B) Ανασκόπηση προτεινόμενων μέτρων για την επιμόρφωση

Η λήψη μέτρων αναφορικά με τη βελτίωση του θεσμού της επιμόρφωσης σε όλες τις εκδοχές του πρέπει να περιλαμβάνει προτάσεις για την αλλαγή της επιμόρφωσης ως διαδικασίας δράσης για την επαγγελματική μόρφωση των εκπαιδευτικών, των επιμορφωτικών προγραμμάτων και των μεθόδων επιμόρφωσης, να έχουν πρακτική εφαρμογή και να μη είναι μόνο θεωρητικές. Ειδικότερα :

B.1 Προτάσεις για τη βελτίωση της επιμόρφωσης

Η παροχή ποιοτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι διαρκής επιθυμία όσων σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με αυτά. Για την βελτίωση τους απαιτείται ένα ανανεωμένο και διευρυμένο πλαίσιο δράσης με συγκεκριμένη στοχοθεσία, την όσο πιο άριστη προσφορά επιμορφωτικών παρεμβάσεων. Μερικές πλευρές ενός πλαισίου δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης περιλαμβάνουν ¹³⁵:

- Χαρτογράφηση/ ανάπτυξη της επαγγελματικής επιμόρφωσης:
 - αξιολόγηση των υπάρχοντων προγραμμάτων επιμόρφωσης,
 - αξιοποίηση των αποτελεσματικών εμπειριών/ καλών πρακτικών,
 - καταγραφή, υποστήριξη και επέκταση προγραμμάτων με βάση τις σχετικές μελέτες και τα αποτελέσματα των ερευνών.

- Επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών:
 - αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους,
 - εκπόνηση πλαισίου επαγγελματικών ρόλων/ προσόντων/ αρμοδιοτήτων/ προοπτικών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

- Σύστημα διασφάλισης της ποιότητας των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:
 - αρχές και κριτήρια ποιότητας,

¹³⁵ Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα, Σμυρνιωτοπούλου, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών,

- πιστοποιήσεις προσόντων, με ιδιαίτερη έμφαση στις μεθόδους αξιολόγησης μέσω φακέλου και μέσω εφαρμογής σχεδίων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

• Σύνδεση των παραπάνω με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:

- διαδικασίες/ κριτήρια/ μεθοδολογίες σχεδιασμού, οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων,

- ανίχνευση εμποδίων και έλεγχος συμβατότητας με τις άλλες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου.

• Επιμορφωτικές πρακτικές και πρότυπα:

- σύνδεση επιμόρφωσης με σχολική πράξη, αξιοποίηση μεθόδων έρευνας δράσης, σχεδίων δράσης κ.ά.,

- σύνδεση της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών με τις μορφές επιμόρφωσης (εισαγωγική, περιοδική, μετεκπαίδευση στελεχών κ.ά.),

- διερεύνηση εφαρμογής σπονδυλωτών προγραμμάτων σε μια δια βίου προοπτική,

- αναγνώριση-αντιστοίχιση ικανοτήτων που αποκτήθηκαν σε άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα.

• Μηχανισμοί καταγραφής-τεκμηρίωσης-διάδοσης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:

- συστηματική πληροφόρηση για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων,

- δημοσιοποίηση και διάδοση των επιμορφωτικών δράσεων και των σχετικών υλικών με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών,

- ψηφιακή βάση δεδομένων, για την ανάπτυξη κοινοτήτων/ δικτύων επιμορφωτικών δράσεων και εκπαιδευτικής έρευνας με εφαρμογή στα σχολεία (συνεργατικό περιβάλλον επιμορφωτικών δράσεων βασισμένο στο διαδίκτυο).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία, τις καταγεγραμμένες απόψεις των εκπαιδευτικών και των σχολικών συμβούλων, την εμπειρία των στελεχών του Π.Ι. σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κατ' αντικείμενο, την αντίστοιχη εμπειρία άλλων χωρών, τη γνώμη των ειδικών στην εκπαίδευση, τις συνθήκες στον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και, επιπλέον, τις υπάρχουσες δομές, κρίνεται σημαντικό να διαμορφωθεί μια νέα πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα

περιλαμβάνει καινοτόμα στοιχεία και θα βασίζεται στις ακόλουθες γενικές αρχές και προϋποθέσεις¹³⁶:

► Αναμόρφωση του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου επιμόρφωσης, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η πολυνομία και η επικάλυψη αρμοδιοτήτων που διαπιστώνεται ανάμεσα στους φορείς επιμόρφωσης (βλ. τμήμα Α' του κειμένου) και να διαμορφωθεί ένα ευέλικτο και αποκεντρωτικό σύστημα επιμόρφωσης. Για τον λόγο αυτό ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στην οριοθέτηση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων τους, ώστε να καταστεί εφικτός ο συντονισμός τους στον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων.

► Δημιουργία Παρατηρητηρίου για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση (βλ. Πρόταση του Π.Ι. για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, μέρος Β'), το οποίο, σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες που αφορούν στην αξιολόγηση και τη βελτίωση του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα παρακολουθεί συστηματικά και θα αξιολογεί τις υλοποιούμενες επιμορφωτικές δράσεις αλλά και θα εκπονεί μελέτες σχετικά τόσο με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης όσο και με τις ανάγκες σε υποδομές οι οποίες εξασφαλίζουν την ποιότητα των επιμορφωτικών διαδικασιών.

► Στελέχωση των φορέων επιμόρφωσης με έμπειρο και εξειδικευμένο προσωπικό. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητη η συγκρότηση Μητρώου Πιστοποιημένων Επιμορφωτών.

► Δημιουργία υποδομών (δικτυακών κ.ά.) σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο και υιοθέτηση πρακτικών οι οποίες θα διασφαλίζουν την ποιότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας.

► Αξιοποίηση ευέλικτων μοντέλων επιμόρφωσης (e-learning, εξ αποστάσεως συγχρονική και ασύγχρονη εκπαίδευση κ.λπ.).

► Αναδιάρθρωση του θεσμού των Διδασκαλείων. Ειδικότερα, θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος τους, με δεδομένη την αναγκαιότητα της ύπαρξής τους, και να αποσαφηνιστεί το είδος της πιστοποίησης που θα παρέχουν. Επίσης, κρίνεται αναγκαίο να μελετηθεί η εκ νέου επέκταση του θεσμού και για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, τα Διδασκαλεία θα μπορούσαν να προσφέρουν και προγράμματα επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης,

¹³⁶ Ανακτημένο από www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf στις 28-05-2010

καθώς η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., που έχει ήδη αναλάβει τον ρόλο αυτό, δεν επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών. Το ίδιο μπορεί γίνει και με την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής.

► Ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και εισαγωγή του θεσμού του μέντορα (συμβούλου-επιμορφωτή) με εφαρμογή της μεθόδου της αναπτυξιακής εποπτείας και του μοντέλου έρευνας-δράσης.

► Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται κατά τρόπο ρεαλιστικό και αποτελεσματικό στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες σε σχέση πάντα και με τις τάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της Ε.Ε. Για τον σχεδιασμό των όποιων επιμορφωτικών δράσεων θα πρέπει απαραίτητως να συνυπολογίζεται το κόστος σε σχέση με τη βιωσιμότητα.

► Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την προώθηση της εφαρμογής καινοτομιών.

► Μακροπρόθεσμος και ευέλικτος προγραμματισμός των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή και των επιμορφωμένων.

► Θέσπιση κινήτρων για τους επιμορφούμενους, τα οποία μπορεί να σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανέλιξη (π.χ. μοριοδότηση).

► Πρόβλεψη για διαδικασίες πιστοποίησης τόσο των δομών όσο και του περιεχομένου των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

► Χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών μεθόδων επιμόρφωσης που να συνάδουν με τις αρχές και τις πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων δια βίου μάθησης στους επιμορφούμενους.

► Παραγωγή αξιόπιστου εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού) το οποίο θα ελέγχεται με θεσμοθετημένες διαδικασίες πιστοποίησης.

► Δημιουργία ιστότοπου, από όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για τις επιμορφωτικές δραστηριότητες όλων των φορέων και όπου θα μπορούν να δηλώνουν το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες στις οποίες επιθυμούν να συμμετάσχουν.

Τέλος προτείνεται η οικοδόμηση ενός επιμορφωτικού δικτύου, που θα συντονίζει συστηματικά την επιμόρφωση σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, ενισχύοντας αφενός την αυτοτέλεια και την ερευνητική δραστηριοποίηση των Π.Ε.Κ. και αφετέρου μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στην κατεύθυνση αυτή, με την αναδιοργάνωση των σχολικών μονάδων και την ανάδειξή τους σε φορείς επιμόρφωσης όχι μόνο δημιουργείται η προοπτική ανάπτυξης κάθε σχολείου, αλλά και προωθούνται εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες, οι οποίες αναγκαίες .

Σε κάθε περίπτωση, προτείνεται η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση μεθόδων συγχρονικής και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η χρήση νέων τεχνολογιών, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον επιμορφωτή αλλά και με τα μέλη της ομάδας των επιμορφωμένων, ανεξάρτητα από την απόσταση που τους χωρίζει. Ειδικότερα, η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα στους επιμορφούμενους να εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς και σε χρόνο που αυτοί επιλέγουν.

B.2 Προτάσεις για το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Το Π.Ι., λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενδεικτικά προτείνει τα εξής αντικείμενα¹³⁷:

- ⊗ Διδακτική επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (σύνδεση θεωρίας με διδακτική πρακτική).
- ⊗ Σύγχρονες-εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις.
- ⊗ Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.
- ⊗ Αξιοποίηση των νέων διδακτικών πακέτων.
- ⊗ Συγγραφή και αξιολόγηση διδακτικών εγχειριδίων και πακέτων¹³⁸.
- ⊗ Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση (επιμόρφωση σε εξειδικευμένα θέματα που αφορούν σε συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης).
- ⊗ Διαπολιτισμικότητα.
- ⊗ Ειδική Αγωγή-ΑμεΑ (π.χ. ελληνική νοηματική γλώσσα, σύστημα γραφής Braille, θέματα κινητικότητας και προσανατολισμού για μαθητές με προβλήματα όρασης, αρχές και πρακτικές συνεκπαίδευσης).
- ⊗ Περιβαλλοντικά θέματα και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.
- ⊗ Αγωγή Υγείας.
- ⊗ Διαχείριση προβλημάτων τάξης.
- ⊗ Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.
- ⊗ Διοίκηση της εκπαίδευσης.
- ⊗ Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός.

¹³⁷ Ανακτημένο από www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf στις 28-05-2010

¹³⁸ βλ. Πρόταση Π.Ι. για τα Σχολικά Βιβλία

B.3 Προτάσεις για τις μεθόδους επιμόρφωσης.

Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε ενεργητικές-συμμετοχικές μεθόδους που προσιδιάζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων όπως οι εξής:¹³⁹

❖ Μικροδιδασκαλίες και προσομοιωτικές διδασκαλίες. Στην περίπτωση αυτή ο επιμορφωμένος λειτουργεί αφενός ως μαθητής και ως διδάσκων, αφετέρου ως ερευνητής και συνδημιουργός εναλλακτικών διδακτικών προτάσεων

❖ Διερευνητική μέθοδος (ενασχόληση με μελέτες περίπτωσης, άσκηση στην επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την τεχνική κρίσιμων περιστατικών κ.λπ.)

❖ Ομαδοσυνεργατική μέθοδος (μέθοδος των μικρών ομάδων)

❖ Εργαστήρια, σχέδια εργασίας (μέθοδος project), προσομοιώσεις, παιχνίδι ρόλων, καταγισμός ιδεών, βιωματικές ασκήσεις, αξιοποίηση κειμένων αυτοαναφοράς (ημερολόγια, αυτοβιογραφικά κείμενα κ.λπ.)

❖ Εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές επισκέψεις (π.χ. επισκέψεις σε άλλου τύπου σχολεία, σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτικές μονάδες άλλων χωρών κ.λπ.)

❖ Τήρηση φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αναστοχασμού για τον εκπαιδευτικό, στοιχείο για αυτοαξιολόγηση και αφορμή ανταλλαγής απόψεων με τους συναδέλφους του.

¹³⁹ Ανακτημένο από www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf στις 28-05-2010

B.4 Προτάσεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο του Π.Ι. θα πρέπει να λειτουργεί και το Παρατηρητήριο για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση ¹⁴⁰. Οι επιμορφωτικές ανάγκες θα καθορίζονται στη βάση των πορισμάτων του Παρατηρητηρίου, ώστε η παρεχόμενη επιμόρφωση να μη συνιστά μεμονωμένη δράση αλλά να αποτελεί διαδικασία αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το Παρατηρητήριο, μέσω δικτυακών υποδομών, θα είναι σε θέση να συγκεντρώνει και να επεξεργάζεται δεδομένα και να παρέχει έγκυρες και ακριβείς πληροφορίες για τις εκάστοτε επιμορφωτικές ανάγκες τόσο σε κεντρικό όσο και σε τοπικό-περιφερειακό επίπεδο. Στη δεύτερη περίπτωση, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να γίνεται σε συνεργασία με τους κατά τόπους φορείς και εκπαιδευτικούς.

¹⁴⁰ Βλ. Πρόταση του Π.Ι. για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, μέρος Β', το οποίο είναι ανακτημένο από www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf στις 28-05-2010

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

A. Γενικά στοιχεία της έρευνας

A.1 Η προβληματική και το αντικείμενο της έρευνας

Αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε η διαπίστωση πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί την κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπαναούμ, 2003, σελ. 73) που εξελίσσεται , αλλάζει, διαμορφώνεται, για κάποιους προσαρμόζεται στις νέες εξελίξεις και για κάποιους άλλους παραμένει στάσιμος, ανενεργός, παθητικός, αδιάφορος παρά τη διογκωμένη ύπαρξη φωνών και τάσεων για διά βίου μάθηση, επιμόρφωση και συνεχή εκπαίδευση, ειδικά όσων αναλαμβάνουν την εκπαίδευση της επόμενης γενιάς, των μελλοντικών πολιτών του κράτους σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία .

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας με αντικείμενο μελέτης τον εκπαιδευτικό, το έργο του, τη σύνδεση διδασκαλίας και επιτυχίας και άλλα συναφή θέματα δεν είναι πολλές¹⁴¹. Τη δεκαετία του 1960 αναλύθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού με κοινωνιολογικές παραμέτρους ενώ η έρευνα της διδασκαλίας ανέχνεσε τα στοιχεία και τις σχέσεις που συμβάλλουν και καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Από το 1980 και μετά σημειώθηκαν αρκετές αλλαγές στις αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και ότι η ποιότητα στη διδασκαλία εξαρτάται και συναρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν και στελεγχώνουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με συνακόλουθες επιπτώσεις την αναγνώριση της ανάγκης για συστηματική εκπαίδευση πριν την ανάληψη εκπαιδευτικής δραστηριότητας και την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την ανάγκη για διαρκή ανανέωση και αναβάθμιση της επιστημονικής τους γνώσης, κατάρτισης και θεώρησης .Η έρευνα, στο διεθνές κυρίως καθώς

¹⁴¹ Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Δούκα, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα, Σμυρνιωτοπούλου, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών,

και στο ελληνικό πεδίο, των δέκα τελευταίων χρόνων ανέδειξε πως μεμονωμένες πρωτοβουλίες αναφορικά με τις παρεμβάσεις στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δε διασφαλίζει την επιτυχή επαγγελματική τους πορεία , καθώς υπάγονται σε μια διαρκή επαγγελματική εξέλιξη , καθώς μεταβάλλονται οι θεωρίες και οι τάσεις στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Η σύγχρονη σχετική έρευνα ασχολείται με δύο θέματα : α)πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν και β)πώς επηρεάζουν οι συνθήκες εργασίας τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη¹⁴²

Η παρούσα απόπειρα καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης , κυρίως σε ζητήματα γενικής επιμόρφωσης και ενδοσχολικής κατάρτισης, τα οποία είναι ταυτόχρονα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, στοχεύει σε μια διεύρυνση και απλή εξέταση των προαναφερόμενων, χωρίς να υπάρχει πρόθεση γενίκευσης και αντιπροσώπευσης του συνόλου των εκπαιδευτικών της Κορινθίας καθώς περιέχει λανθάνουσες παραδοχές πως όλοι οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν είναι επαγγελματίες και πως ο τρόπος άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου καθοδηγείται από ορθολογικές κρίσεις και σκέψεις και επιπρόσθετα υιοθετείται η ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού, μια σύγχρονη θεωρία σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική πρακτική επηρεάζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά , συναισθήματα και αντιλήψεις.

Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιχειρώντας να καταγράψει τις απόψεις τους για το πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν την επιμόρφωση , αν συμβάλλει στο εκπαιδευτικό τους έργο και στην αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου με τις δεδομένες απαιτήσεις όπως υπαγορεύονται από την παγκόσμια αγορά και κοινωνία. Ανατρέχοντας στις σχετικές πραγματοποιημένες έρευνες για το θεσμό της επιμόρφωσης¹⁴³, ο οποίος έχει διερευνηθεί σε πολύ μικρό φάσμα , περιορίζονται τα ερευνητικά ευρήματα , καθώς κάποιες έρευνες προήλθαν μέσα από ιστορικές ή συγκριτικές μελέτες , όπως είναι του Α. Δελμούζου (1944) , η οποία έχει στοιχεία που μπορούν να

¹⁴² Οι Μ. Fullan και Α. Hargreaves (1992) σημειώνουν : « για να κατανοήσουμε καλύτερα την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών χρειαζόμαστε ένα ενιαίο πλαίσιο το οποίο πρέπει να λαμβάνει υπόψη τέσσερα στοιχεία : α)τους στόχους των εκπαιδευτικών, β)τον εκπαιδευτικό ως άτομο, γ)το πλαίσιο εργασίας τους, δ)τη φύση της διδασκαλίας »

¹⁴³ Η έρευνα των Σ. Παντελή- Θ. Πανουτσόπουλου (1991) αφορούσε τις απόψεις των δασκάλων που φοιτούσαν σε τέσσερις ΣΕΛΔΕ , του Γ. Τρούλη (1985) που διερεύνησε τις απόψεις για τη Μετεκπαίδευση και ειδικότερα για το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και των Ε.Ταρατόρη- Τσαλκατίδου (2000) που διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το θεσμό της επιμόρφωσης, του Φ. Σιμόπουλου (1991) για την επιμόρφωση των καθηγητών μέσης Εκπαίδευσης της ΣΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης, των Ν. Σαλτέρη- Ν. Ράπη (1993) με θέμα τις απόψεις των μετεκπαιδευομένων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, της Μ. Περισιανίδου (1997) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη ΣΕΜΛΕ και τα ΠΕΚ, των Ε. Καλδρυμίδου- Α. Οικονόμου- Π.Οικονόμου – Μ. Τζεκάκη για τις αντιλήψεις των υποψήφιων καθηγητών Μαθηματικών για τη διδακτική διαδικασία και την επιμόρφωση.

επικαιροποιηθούν ενώ οι έρευνες των Παντελή-Πανουτσόπουλου (1991), Γ.Τρούλη (1985), Ε.Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2000) εστιάζονται σε προτάσεις, θεωρητικές αναλύσεις, κατάθεση απόψεων , από τα προαναφερόμενα μπορούμε να συμπεράνουμε πως :

- α) υπάρχουν σημαντικά ευρήματα για επιμέρους θέματα του ρόλου των εκπαιδευτικών
- β) υπάρχουν περιορισμένα ευρήματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση τους
- γ) υπάρχει πολύς θεωρητικός διάλογος και αρκετά μεγάλη ποσότητα κατάθεσης προτάσεων, που μένουν αναξιοποίητες και ανεφάρμοστες έστω κι αν πηγάζουν μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα.

A.2 Οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα είχε διερευνητικό, αμιγώς ανιχνευτικό χαρακτήρα, καθώς δεν υφίσταται κάποια συγκροτημένη θεωρία που θα μπορούσε να οδηγήσει σε ερευνητικές υποθέσεις προς επιβεβαίωση (Yarger / Smith, 1990, 25 στο Παπαναούμ, 2003, σ.89). Τα ερωτήματα, που διαμορφώθηκαν και διατυπώθηκαν μελετώντας τη βιβλιογραφία και ανάλογα ερωτηματολόγια, συνεκτιμώντας την προσωπική εμπειρία από τις μέχρι τώρα επιμορφωτικές διαδικασίες που έχω εμπλακεί και τη σχολική πραγματικότητα, αφορούν τρεις ενότητες:

- I. Ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία (δημογραφικά στοιχεία)
- II. Αντιλήψεις για την επιμόρφωση γενικά
- III. Απόψεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση

Συγκεκριμένα ερευνήθηκαν στην πρώτη ενότητα προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία, που αφορούν στα ακόλουθα:

- φύλο, ηλικία,
- Ίδρυμα βασικής εκπαίδευσης, επιπλέον τίτλοι,
- έτος διορισμού, σχέση εργασίας, θέση στο σχολείο, προϋπηρεσία,
- περιοχή σχολείου, είδος δημοτικού σχολείου

Στη δεύτερη ενότητα έγινε διερεύνηση σε θέματα επιμόρφωσης, ειδικότερα:

- Αν έχουν επιμορφωθεί, τότε, με ποιον τρόπο
- Αν δεν έχουν λάβει κανέναν είδος επιμόρφωσης και γιατί
- Αν και κατά πόσο νιώθουν την ανάγκη για επιμόρφωση
- Πώς επιμορφώνονται οι ίδιοι ;
- Ποιες προσδοκίες έχουν από τις επιμορφωτικές διαδικασίες ανάλογα με ρόλο που διαδραματίζουν
- Ποιους φορείς θεωρούν και σε ποιο βαθμό εξειδικευμένους σε επιμορφωτικά θέματα
- Πώς κρίνουν την προσπάθεια της πολιτείας για αναβάθμιση της προσφερόμενης επιμόρφωσης

Στην τρίτη και τελευταία ενότητα εξετάζεται η περίπτωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, συγκεκριμένα διερευνήθηκαν:

- Αν πραγματοποιούνται προσπάθειες ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο που εργάζονται
- Αν και πόσο συμβάλει η ενδοσχολική επιμόρφωση στο εκπαιδευτικό έργο
- Ποια είδη ενδοσχολικής επιμόρφωσης συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο
- Αν και πόσο θεωρούν πως η ενδοσχολική επιμόρφωση και η διδακτική εμπειρία αλληλοσυμπληρώνονται

Στο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς μόνο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπήρχαν κλειστές ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και περισσότερο ανοικτές ερωτήσεις.

A.3 Πληθυσμός – Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων της Κορίνθου και όμορων Δήμων . Η επιλογή του πληθυσμού έγινε με τυχαίο τρόπο με βάση τους καταλόγους της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας και του 1^{ου} Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. Από το σύνολο επελέγησαν σχολεία αστικής, ημιαστικής και αγροτικής περιοχής ανεξάρτητης δυναμικότητας ώστε να υπάρχει καλύτερη αντιπροσώπευση του Νομού και τόσα στον αριθμό σχολεία όσα να διασφαλιστεί επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών.

Από την επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων, που ακολούθησε και αναλύεται στις επόμενες σελίδες, διαπιστώθηκε πως υπήρξε τέτοιος αριθμός συμμετεχόντων, ώστε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό το δείγμα. Οι περισσότεροι από τους είναι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί που ανήκουν κυρίως στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών, είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, που έχουν συμμετάσχει σε τμήματα Εξομοίωσης και εργάζονται κυρίως σε κλασικά τμήματα πολυθέσιων σχολείων αστικής περιοχής. Αξίζει, επιπλέον, να σημειωθεί πως στο δείγμα μας υπάρχει κυριαρχία του γυναικείου φύλου.

A.4 Πορεία διεξαγωγής έρευνας

Από τα μέσα Νοεμβρίου 2009 έγινε επίσκεψη σχολεία για ενημέρωση και επικοινωνία τόσο με τους διευθυντές όσο και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για να διερευνηθεί η διάθεση συμμετοχής. Έχοντας διαβάσει στην βιβλιογραφία την απροθυμία συμμετοχής, υπήρχαν επιφυλάξεις, όμως η τυχαία επιλογή των σχολείων βοήθησε γιατί παντού υπήρχαν πρόθυμοι συνάδελφοι, το κοινωνικό δίκτυο τέθηκε σε λειτουργία και αξιοποιήθηκε στον έπακρο βαθμό με άμεσα τηλεφωνήματα και emails ώστε να γίνει αποδοχή της έρευνας και οικειοθελώς οι συνάδελφοι να συμφωνήσουν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Πάντα υπήρχε η σκέψη ότι στο τέλος μπορεί να μην είναι ορατά τα αποτελέσματα που διαφαίνονταν πως θα υπάρξουν από την πρώτη επαφή και επίσκεψη, κατά την οποία προφορικά όλοι θα συμμετείχαν και επιπλέον επειδή η ελληνική νοοτροπία πάντα μας κατατρέχει δηλώνοντας την απόσταση προφορικής συναίνεσης και πράξης. Στην πορεία διεξαγωγής της έρευνας παρουσιάστηκε ένα εμπόδιο: την τρίτη ημέρα διανομής των ερωτηματολογίων η διευθύντρια ενός σχολείου αρνήθηκε να επιτρέψει την συνάντηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών με τη δικαιολογία πως ήταν ήδη επιβαρυνμένοι με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις άλλης υποψήφιας φοιτήτριας διδακτορικού και πως έχουν αναλάβει αρκετά εξωδιδασκτικά αντικείμενα. Στη μία και μοναδική περίπτωση άρνησης, έγινε εξαίρεση του σχολείου και επιλογή άλλου σχολείου όμορου Δήμου, το οποίο άμεσα συμφώνησε στη συμμετοχή. Στο τέλος της πρώτης εβδομάδας πραγματοποιήθηκαν κάποια τηλεφωνήματα για ενημέρωση, επιλέγοντας τη μέθοδο «επισκόπηση (survey)» με ταχυδρομημένα ερωτηματολόγια σε περίπτωση ανάγκης και όπου θα ήταν πρακτικά δύσκολη η μετάβαση σε κάποια σχολεία του Νομού. Δε χρειάστηκε ταχυδρομική αποστολή τους γιατί από την πρώτη ημέρα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων τηλεφωνούσαν αναγγέλλοντας πως όλοι σχεδόν οι συνάδελφοι είχαν απαντήσει, τακτική που συνεχίστηκε χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις από όλα τα σχολεία που είχε γίνει συνεννόηση.

Η διανομή του ερωτηματολογίου άρχισε την 1 Δεκεμβρίου, ολοκληρώθηκε στις 11 Δεκεμβρίου και η οριστική συγκέντρωσή του πραγματοποιήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, καθώς τυχαία γεγονότα, όπως κλειστά τμήματα ή το σύνολο της σχολικής μονάδας με απόφαση Νομάρχη λόγω της γρίπης ή συμπτωμάτων γρίπης παρακώλυσαν τη διαδικασία διανομής τους, πολλοί συνάδελφοι ή είχαν ξεχάσει να τα παραδώσουν στη διεύθυνση του σχολείου ή να τα φέρουν από το σπίτι τους ενώ τα είχαν ήδη συμπληρώσει, γεγονός που εξανάγκασε την επίσκεψη στο ίδιο σχολείο περισσότερες από μια φορές μέχρι την παραλαβή τους, κάποιιο είχαν απορίες στη συμπλήρωση στις οποίες γινόταν επεξηγήσεις με αποτέλεσμα τη χρονοτριβή και τη μη μετάβαση εντός του ωραρίου λειτουργίας στο επόμενο σχολείο,

μεσολάβησαν οι διακοπές των Χριστουγέννων , συμπτώσεις που ανέτρεψαν τον αρχικό υπολογισμό της ημερομηνίας επιστροφής , ο οποίος είχε οριστεί πως θα ήταν στις 18 Δεκεμβρίου.

Συνολικά διαμοιράστηκαν 170 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 131, όπως φαίνεται στον πίνακα 1 που έπεται, δηλαδή το ικανοποιητικότερο ποσοστό 77%, από τα οποία έχουν εξαιρεθεί από την ανάλυση τα 6 ερωτηματολόγια του Ειδικού Σχολείου Κορίνθου καθώς χρήζουν ειδικότερης διερεύνησης και ανάλυσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ερωτηματολόγια

Διανεμημένα ερωτηματολόγια	Επιστραμμένα ερωτηματολόγια	Ποσοστό συμμετοχής ή ανταπόκρισης
170	131	77 %

Το μεγάλο ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός πως πολλοί συνάδελφοι επέδειξαν διάθεση συνεργασίας και συμμετοχής λόγω γνωριμίας με κάποιους ή / και με τη διεύθυνση του σχολείου, πειθούς από την οποία διαφαίνεται : « θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών ... απέναντι στην παιδαγωγική έρευνα » (Παπαναούμ, 2003, σελ. 93)

Ακολούθησε η καταγραφή των απαντήσεων και των επιλογών σε βάση δεδομένων στο Πρόγραμμα Microsoft Office Access, η ανάλυση των επιμέρους ερωτημάτων στο ίδιο πρόγραμμα, η εξαγωγή τους στο πρόγραμμα Excel για τη δημιουργία γραφημάτων.

Β)Ανάλυση ερωτηματολογίων

Β.1. Το προφίλ των συμμετεχόντων- δημογραφικά στοιχεία της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί , μόνο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μόνο δάσκαλοι , όχι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, καθώς θα έπρεπε να γίνει ξεχωριστή καταγραφή και ανάλυση των επιμορφωτικών τους αναγκών και των θέσεων τους. Αναλυτικά:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: φύλο

(ερ. 1. Φύλο : Άνδρας, Γυναίκα)

Δείγμα	Φύλο	Ποσοστό συμμετοχής
N : 125	Άντρες : 33	26,4%
	Γυναίκες : 92	73,6%

Από τον πίνακα διαπιστώνεται η κυριαρχία των γυναικών και πως δεν υπάρχει κατ' αναλογία αντιπροσώπευση του δείγματος αναφορικά με το φύλο, το οποίο εξηγείται πολλαπλά : από την προτίμηση , τη φοίτηση, τις σπουδές των κοριτσιών στα Παιδαγωγικά Τμήματα, από την γενική άποψη πως οι γυναίκες γίνονται καλύτερες δασκάλες λόγω μητρικού φίλτρου καθώς και ότι είναι ένα επάγγελμα με βολικό εργασιακό ωράριο, τόσο σε ημερήσια όσο και σε ετήσια βάση,

Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν κυμαίνονται σε διάφορες ηλικιακές ομάδες :

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ηλικίες συμμετεχόντων

(ερ. 2.Ηλικία : ως 25 25-35 36-45 46-55 56 και άνω)

Δείγμα	Πλήθος	Ηλικιακή ομάδα	Ποσοστό
N: 125	14	Έως 25	11,2%
	19	26-35	15,2%
	59	36-45	47,2%
	31	46-55	24,8%
	2	56 και άνω	1,6%

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών , ακολουθούν όσοι είναι 46-55, με αντίστοιχα ποσοστά 47,2 % και 24,8 %, το οποίο εξηγείται γιατί το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι δάσκαλοι που υπηρετούν σε αστικά σχολεία με αρκετά χρόνια υπηρεσίας ενώ οι ηλικιακά νεότεροι συνάδελφοι καταλαμβάνουν κενές θέσεις σε σχολεία ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Η τελευταία ηλικιακή ομάδα 56 και άνω υποαντιπροσωπεύεται, αν και στην αρχική πρόβλεψη πεποιθήση ήταν πως δεν θα υπήρχαν συμμετέχοντες γιατί σε τέτοιες ηλικίες συνήθως έχουν συνταξιοδοτηθεί λόγω συμπλήρωσης των απαιτούμενων χρόνων εργασίας , όμως στον εκπαιδευτικό κλάδο μπορεί να δικαιολογηθεί το ποσοστό συμμετοχής αν κάποιος εκπαιδευτικός έχει καθυστερήσει να διοριστεί ή αν από προσωπική επιθυμία , αν και σπάνιο, να θέλει να παραμένει στη θέση του εξαντλώντας κάθε δυνατότητα που προβλέπεται από τη σχετική νομοθεσία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ίδρυμα βασικής εκπαίδευσης

(ερ.3 Ίδρυμα βασικής εκπαίδευσης Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)

Δείγμα	Πλήθος	Ίδρυμα βασικής εκπαίδευσης	Ποσοστό
N : 125	74	Παιδαγωγική Ακαδημία	59,2 %
	50	Παιδαγωγικό Τμήμα	40 %
	1	Δεν επέλεξε	0,8 %

Με βάση την ηλικιακή αντιπροσώπευση του δείγματος (92 /125 ανήκουν στις ηλικίες από 36 ετών μέχρι 56 και άνω) δικαιολογείται το ποσοστό 59,2 % του Ίδρυματος βασικής εκπαίδευσης , είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας καθώς επίσης πως οι περισσότεροι έχουν κάνει πρόσθετες σπουδές, εξομοίωση, η οποία ήταν επιβεβλημένη όταν

έπαψαν να υφίστανται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φοιτούσαν σε Παιδαγωγικά τμήματα, όπως θα παρουσιάζεται στον πίνακα 5 που ακολουθεί.

Συνεχίζοντας παράλληλα την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων περίπου το 1/5 των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν δεύτερο πτυχίο, ενώ αντίθετα είναι ελάχιστοι όσοι έχουν μεταπτυχιακό τίτλο ή έχουν διδακτορικό δίπλωμα όπως φαίνεται στον πίνακα

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 : επιπρόσθετες σπουδές

(ερ. 4. Επιπρόσθετες σπουδές : Δεύτερο πτυχίο , Εξομοίωση, Μετεκπαίδευση , Άλλο , τι)

Δείγμα N: 125		
Επιπρόσθετες σπουδές	Ναι	Όχι
Δεύτερο πτυχίο	23 (18.4%)	102 (81.6%)
Εξομοίωση	66 (53%)	59 (47%)
Μετεκπαίδευση	24 (19%)	101 (81%)
Μεταπτυχιακός τίτλος	4 (3.2%)	121 (96.8%)
Διδακτορικός τίτλος	2 (1.6%)	123 (98.4 %)
Άλλο	9 (7.2%)	114 (92.8 %)

Από την ανάλυση διαφαίνεται μια τάση να διευρύνουν τις σπουδές τους σε άλλα μορφωτικά πεδία ενώ δε φαίνεται να ενδιαφέρονται για ειδίκευση και εμπάθυνση στο δικό τους γνωστικό αντικείμενο, αφού λίγοι είναι εκείνοι που προσπάθησαν να επεκτείνουν τις σπουδές τους . Από όσους έχουν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές τους έχουν αποκτήσει τίτλους στα αντικείμενα :

Διδακτορικός τίτλος : «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός δε γράφει την ονομασία.

Μεταπτυχιακός τίτλος : στα Παιδαγωγικά σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει αποκτήσει δύο τίτλους σε παιδαγωγικά θέματα , «Σπουδές στην Εκπαίδευση», « Ανθρωπιστικές Σπουδές» στο ΕΑΠ και ένας δε γράφει την ονομασία.

Αναφορικά με το έτος διορισμού τα στοιχεία ποικίλλουν : υπάρχουν 6 ή 7 που δεν έχουν γράψει το έτος διορισμού γιατί κάποιιοι είναι αναπληρωτές και οι υπόλοιποι είναι μόνιμοι που ξέχασαν να το σημειώσουν .

Από όσους έχουν σημειώσει τη χρονιά διορισμού τους το έτος 1975 είναι ο παλαιότερος διορισμός και 2009 η σχολική χρονιά που έγιναν οι τελευταίοι και πιο πρόσφατοι διορισμοί, ακόμη προκαλεί εντύπωση πως πολλοί έχουν διοριστεί χρονιές που έχουν πραγματοποιηθεί διαγωνισμοί εκπαιδευτικών από τον Α.Σ.Ε.Π. και 9 συμμετέχοντες διορίστηκαν με τον τελευταίο διαγωνισμό, όπως παρουσιάζονται τα έτη διορισμού στο παράρτημα, πίνακας με τίτλο έτος διορισμού. Ο αντίστοιχος πίνακας και το γράφημα υπάρχουν στο παράρτημα

Πληθώρα τιμών παρουσιάζεται και στα έτη προϋπηρεσίας , οι οποίες κυμαίνονται από 1 έως 36 εργάσιμα χρόνια. Η μεγάλη απόκλιση στις τιμές οφείλεται στη μη σωστή αντίληψη του όρου προϋπηρεσία, καθώς πολλοί από τους συμμετέχοντες σημείωσαν τον συνολικό χρόνο εργασίας τους, δηλαδή έγραψαν τα συνολικά χρόνια που υπηρετούν στα σχολεία με διάφορες σχέσεις εργασίας, ενώ κάποιιοι άλλοι σημείωσαν μόνο τα έτη ή τους μήνες πριν το μόνιμο διορισμό , που εννοιολογικά είναι το σωστό, γιατί η εν λόγω χρονική περίοδος λογίζεται ως προϋπηρεσία, προσμετράται στα έτη εργασίας, στη σύνταξη και μισθολογικά. Με βάση τα δεδομένα δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα υπολογίζοντας το μέσο όρο προϋπηρεσίας ούτε να γίνουν άλλου είδους συσχετίσεις τα υπόλοιπα ερωτήματα καθώς δεν θα είναι στατιστικά αληθή τα αποτελέσματα. Τα έτη παρουσιάζονται με τη μορφή γραφήματος στο παράρτημα.

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανεξάρτητα από το χρόνο διορισμού έχουν προϋπηρεσία πριν το μόνιμο διορισμό τους καθώς έχουν εργαστεί ως αναπληρωτές ή σε ιδιωτικά σχολεία ή έχουν ασχοληθεί με την παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων ή έχουν αποκτήσει διδακτική εμπειρία με όλους τους τρόπους ή με πολλούς συνδυασμούς των εξεταζόμενων από την ερώτηση 9 προτάσεων απόκτησης προϋπηρεσίας πριν να υπηρετήσουν στο σχολείο που εργάζονται ή σε άλλο σχολείο, το οποίο δεν αναφέρεται στην ερώτηση αλλά θεωρείται αυτονόητο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Προϋπηρεσία πριν το διορισμό

(ερ. 9. Είχατε προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός πριν να υπηρετήσετε στο σχολείο που σήμερα εργάζεστε;)

Δείγμα	Πλήθος	Προϋπηρεσία πριν το διορισμό	Ποσοστό
N : 125	111	ναι	88.8%
	14	όχι	11.2%

Βέβαια οι περισσότεροι ,όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα που ακολουθεί, έχουν δουλέψει ως αναπληρωτές (99 / 125), το 1/5 , που αντιστοιχεί σε 25 εκπαιδευτικούς, έχει εργαστεί σε ιδιωτικό σχολείο, 14 συνάδελφοι έχουν απασχοληθεί με ιδιαίτερα μαθήματα ενώ μηδενικό είναι το ποσοστό για ωρομίσθιους , θα ήταν ομολογουμένως παράδοξο να υπήρχαν στο δείγμα δάσκαλοι ωρομίσθιοι, καθώς δεν υπάρχει τέτοιου είδους σύμβαση εργασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ενώ απαντάται συχνότατα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και στην Τριτοβάθμια, κυρίως στα Τεχνολογικά ιδρύματα της χώρας καθώς επίσης γιατί όσοι εργάζονται για το ελάχιστο χρονικό διάστημα τους δίνεται ο τίτλος του αναπληρωτή. .

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: τρόπος απόκτησης προϋπηρεσία

(ερ. 10. Αν έχετε απαντήσει ναι στην προηγούμενη ερώτηση, πού και πώς έχετε αποκτήσει την προϋπηρεσία σας;)

Δείγμα	Πλήθος	Προϋπηρεσία ως	Ποσοστό
125	99	Αναπληρωτής, _τρια	79.2%
	25	Ιδιωτικό σχολείο	20%
	0	Ωρομίσθιος	0%
	14	Ιδιαίτερα μαθήματα	11.2%

Συνεχίζοντας την ανάλυση των προσωπικών και επαγγελματικών στοιχείων σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι υπάλληλοι ,το οποίο έχει σχέση με την ηλικία τους και τα χρόνια εργασίας τους, κάποιιοι είναι δόκιμοι και ελάχιστοι ορισμένου χρόνου (αναπληρωτές). Η σχέση εργασίας παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα :

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: σχέση εργασίας

(ερ. 7. Σχέση εργασίας)

Δείγμα	Πλήθος	Σχέση εργασίας	Ποσοστό
N: 125	111	Μόνιμος υπάλληλος	88.8%
	8	Δόκιμος υπάλληλος	6.4%
	6	Ορισμένου χρόνου	4.8%

Από το σύνολο του δείγματος με οργανική θέση στο σχολείο είναι 81, αποσπασμένοι είναι 14 και υπάρχουν 11 που δεν σημείωσαν τη θέση στο σχολείο, οι διευθυντές είναι 12 από τους οποίους δεν απάντησαν 3 αφού τα σχολεία που επισκέφτηκα είναι συνολικά 16, όμως ,όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχει εξαιρεθεί το Ειδικό Σχολείο ουσιαστικά ο αριθμός των διευθυντών είναι 15 και επίσης οι υποδιευθυντές 7 .

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: θέση στο σχολείο

(ερ. 8. Θέση στο σχολείο)

Δείγμα	Πλήθος	Θέση στο σχολείο	Ποσοστό
N: 125	81	Οργανική	64.8%
	14	Απόσπαση	11.2%
	12	Διευθυντές	9.6%
	7	Υποδιευθυντές	5.6%
	11	Δεν απάντησαν	8.8%

Στο ίδιο ερώτημα επιπλέον εξετάζεται σε ποιο τμήμα του σχολείου εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός : κλασικό , ολοήμερο, ένταξης, υποδοχής, δεν είχε προβλεφθεί το ειδικό τμήμα ή όπως ονομάζεται ειδική τάξη και επιπροσθέτως δεν είχε δοθεί δυνατότητα άλλης επιλογής στο συγκεκριμένο ερώτημα καθώς είναι ελάχιστα οι σχολικές μονάδες που έχουν ειδική τάξη, όμως συνάδελφος εργάζεται σε τέτοιο τμήμα και ολογράφως το συμπλήρωσε. Οι 93 διδάσκουν στο κλασικό τμήμα ανάμεσά τους και δύο διευθυντές τετραθέσιων σχολείων οι οποίοι εργάζονται σε τμήμα και είναι επιβαρυνμένοι με διοικητικά καθήκοντα έστω και αμειβόμενοι, 6 στο ολοήμερο σχολείο, 2 στο τμήμα ένταξης, 1 στην ειδική τάξη και κάποιιοι , 23/125 σημαντικός αριθμός ,που δεν επέλεξαν τμήμα, προφανώς εκ παραδρομής αφού θα θεώρησαν αυτονόητο πως η οργανικότητα υποδηλώνει το τμήμα διδασκαλίας .

ΠΙΝΑΚΑΣ 11 : θέση στο σχολείο

(ερ. 8. Θέση στο σχολείο κλασικό τμήμα ολοήμερο τμήμα τμήμα ένταξης τμήμα υποδοχής)

Δείγμα	Πλήθος	Τμήμα σχολείου	Ποσοστό
N: 125	93	Κλασικό	74.4%
	6	Ολοήμερο	4.8%
	2	Ένταξης	1.6%
	1	Ειδική τάξη	0.8%
	23	Δεν απάντησαν	18.4%

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων τα σχολεία στα οποία διαμοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια ανήκουν όπως έχει ήδη αναφερθεί σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Κατά την επεξεργασία και ανάλυση τους εντύπωση προκαλεί πως σε ορισμένοι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου δίνουν διαφορετική απάντηση για την περιοχή του σχολείου που εργάζονται , καθώς άλλοι τη θεωρούν ημιαστική γιατί δεν είναι πόλη με τα γνωστά και αποδεκτά χαρακτηριστικά του αστικού κέντρου και άλλοι αγροτική με βάση την οικονομική δραστηριότητα των κατοίκων, αμιγώς αγροτική παραγωγή προϊόντων συνεπώς αγροτική οικονομία και περιοχή, η ασάφεια αφορά σχολεία σε όμορους

δήμους της πόλης ή στο ίδιο δημοτικό διαμέρισμα Δήμου και εν μέρει προκαλεί αλλοίωση των αποτελεσμάτων . Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν τα ακόλουθα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 12 : περιοχή σχολείου

(ερ. 11.Περιοχή σχολείου Ημιαστική Αγροτική Αστική)

Δείγμα	Πλήθος	Περιοχή σχολείου	Ποσοστό
N:125	80	Αστική	64%
	28	Αγροτική	22.4%
	17	Ημιαστική	13.6%

Από το σύνολο των σχολείων τα πολυθέσια είναι 72 και αυτά που είναι έως εξαθέσια είναι 53. Η οργανικότητά τους παρουσιάζεται ακολούθως :

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: οργανικότητα σχολείων

(ερ. 12. Είδος Δημοτικού Σχολείου Πολυθέσιο (6/θ και άνω), προσδιορίστε το είδος μέχρι Εξαθέσιο , προσδιορίστε το είδος)

Δείγμα	Πλήθος	Είδος Δημοτικού σχολείου	οργανικότητα	πλήθος	Ποσοστό
N:125	72 (57.6%)	Πολυθέσιο	12/θ	45	62.5%
			9/θ	18	25%
			10/θ	9	12.5%
	53 (42.4%)	μέχρι εξαθέσιο	6/θ	45	84.9%
			4/θ	8	15.1%

Στην έρευνα συμμετείχαν περισσότερα πολυθέσια σχολεία , συνολικά 45 στον αριθμό, με τη μεγαλύτερη οργανικότητα , δωδεκαθέσια (12/θ) , ακολουθούν τα εννιαθέσια (9/θ) και τα δεκαθέσια (10/θ). Από τα υπόλοιπα που είναι μέχρι εξαθέσια, πλειοψηφούν τα εξαθέσια (6/θ είναι 45 ο αριθμός τους και σε ποσοστό 84.9%), έπονται τα τετραθέσια (4/θ, είναι 8, ποσοστό 15.1%) ενώ από τον αρχικό σχεδιασμό είχαν αποκλειστεί τα ολιγοθέσια, συνεπώς δε συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα.

B.2. Γενικά ερωτήματα για την επιμόρφωση

Οι ερωτήσεις που αφορούν θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανήκουν σε μεγάλες ομάδες: αν έχουν λάβει επιμόρφωση κατά την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα, αν δεν έχουν επιμορφωθεί και γιατί, τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, την κριτική τους για την παρεχόμενη από το κράτος επιμόρφωση και την προσπάθεια αναβάθμισης. Η απαρχή γίνεται με την ερώτηση αν έχουν επιμορφωθεί κατά την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα, αν επιμορφώθηκαν πριν / ή και αμέσως μετά το διορισμό τους. Κάποιοι έχουν λάβει όλα τα προαναφερόμενα είδη , κάποιοι μόνο κατά τη διάρκεια, άλλοι κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά το διορισμό, κάποιοι πριν και μετά το διορισμό τους. Οι περισσότεροι όμως έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας σε ποσοστό 91.2 %, έπονται όσοι έχουν επιμορφωθεί μετά το διορισμό (79.2%) και τρίτοι είναι εκείνοι που έχουν λάβει σε πολύ μικρό ποσοστό (42.4%) επιμόρφωση πριν διοριστούν. Συνολικά τα αποτελέσματα έχουν ως εξής :

ΠΙΝΑΚΑΣ 14:επιμόρφωση πριν, κατά και μετά το διορισμό

(ερ.13.Έχετε επιμορφωθεί ως εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητάς σας; ερ.14. Έχετε επιμορφωθεί ως εκπαιδευτικός πριν από το διορισμό σας; 15. Έχετε επιμορφωθεί ως εκπαιδευτικός αμέσως μετά από το διορισμό σας;)

Δείγμα	Πλήθος	Επιμόρφωση κατά τη διάρκεια	πλήθος	Επιμόρφωση πριν το διορισμό	πλήθος	Επιμόρφωση μετά το διορισμό
N:125	114 (91.2%)	ναι	53 (42.4%)	Ναι	99 (79.2%)	Ναι
	11 (8.8%)	όχι	72 (57.6%)	Όχι	26 (20.8%)	όχι

Συνεχίζοντας την ανάλυση των ερωτημάτων που αφορούν την επιμόρφωση και τα είδη της κρίνεται απαραίτητο να επαναληφθεί μέρος από το τελευταίο κομμάτι του προηγούμενου πίνακα , που αναφέρεται αν έχουν λάβει επιμόρφωση μετά το διορισμό τους, επειδή η ερώτηση 16 είχε άμεση σχέση με την ερώτηση 15 καθώς ο ρόλος της είναι αποσαφηνιστικός μέσω του προσδιορισμού του είδους επιμόρφωσης που έχει λάβει ο κάθε εκπαιδευτικός αμέσως μετά το διορισμό του , πέρα από τις υποχρεωτικές και αναγκαίες κατά την περίοδο της δόκιμης θητείας ως υπάλληλος. Επιπροσθέτως να διευκρινιστεί πως υπήρχε δυνατότητα πολλαπλών επιλογών και συμπλήρωση με τίτλους και ονομασίες επιμορφωτικών ειδών και διαδικασιών από το κάθε συμμετέχοντα. Οι επιμορφώσεις στις οποίες είχαν συμμετάσχει είναι εκούσιες, προσωπικές και υπηρεσιακά μη επιβεβλημένες , όπως : 6μηνη συνεχή επιμόρφωση, επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, επισκέψεις στο Π.Ι και στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ οι αναγκαστικές είναι οι : ΠΕΚ εισαγωγική –υποχρεωτική, τρίμηνη ή περιοδική, ημερίδες – συνέδρια, σεμινάρια ολιγόωρα και πολύωρα. Εντύπωση προκαλεί πως κάποιοι δηλώνουν πως δεν έχουν επιμορφωθεί ποτέ κατά την πορεία της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, το οποίο θα εξεταστεί παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15:είδος επιμόρφωσης μετά το διορισμό

(ερ. 15. Έχετε επιμορφωθεί ως εκπαιδευτικός αμέσως μετά από το διορισμό σας; ερ. 16. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε ναι, προσδιορίστε το είδος επιμόρφωσης)

Δείγμα	Πλήθος	Επιμόρφωση μετά το διορισμό	Είδος επιμόρφωσης	Πλήθος	Ποσοστό
N : 125	99 (79.2%)	Ναι	Ημερίδες-Συνέδρια	55/125	44%
			Ολιγόωρα σεμινάρια	54/125	43.2%
			Πολύωρα σεμινάρια	27/125	21.6%
			ΠΕΚ εισαγωγική	52/125	41.6%
			ΠΕΚ περιοδική	12/125	9.6%
			Άλλο	4/125	3.2%

	26 (20.8%)	Όχι	20.8%
--	---------------	-----	-------

Σε αντίθεση με τους προαναφερόμενους είναι όσοι δεν έχουν λάβει κανένα επιμόρφωσης σε καμιά εργασιακή περίοδο, 11 συνολικά συμμετέχοντες, το οποίο δεν ευσταθεί καθώς όλοι είναι υποχρεωμένοι σε κάποια χρονική στιγμή της επαγγελματικής τους πορείας να επιμορφωθούν, ειδικότερα στην αρχή κάθε διδακτικού έτους γίνονται κυρίως σεμινάρια από τους σχολικούς συμβούλους και από άλλους επιμορφωτές. Απόδειξη πως με την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων έγιναν επιμορφώσεις το σχολικό έτος 2006-2007 και όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν υποχρεωμένοι να τις παρακολουθήσουν.

Όσοι συμμετέχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης πρέπει να αναφέρονται σε μη αναγκαστικές και επιβεβλημένες επιμορφώσεις από την υπηρεσία, δηλαδή σε σεμινάρια ή άλλου είδους επιμορφώσεις για τις οποίες ενημερώνονται μέσω της αλληλογραφίας που στέλνεται από την υπηρεσία και κοινοποιείται στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ή σε ατομικές πρωτοβουλίες.

Οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει κάποιο είδος επιμόρφωσης μετά το διορισμό τους έχουν συμμετάσχει στην πλειοψηφία τους σε ημερίδες-συνέδρια (44%), σε ολιγόωρα σεμινάρια (43,2%) και σε Π.Ε.Κ. εισαγωγική (41,6%) και περιοδική (9.6%), νούμερα ικανοποιητικά γιατί στο σύνολό τους αποτυπώνουν την εικόνα πως πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες της έρευνας έχουν επιμορφωθεί, συνεπώς μπορεί να διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες για επιμόρφωση και για το αξιόλογο ρόλο που διαδραματίζει η παρουσία και λειτουργία των Π.Ε.Κ.¹⁴⁴, τα οποία έχουν συμβάλει σημαντικά στη διεύρυνση των ευκαιριών και των δυνατοτήτων που παρέχουν για επιμόρφωση ακόμη και με την μορφή της ταχύρρυθμης εισαγωγικής επιμόρφωσης, που πλέον θεωρείται επιβεβλημένη για την εξέλιξη σε βαθμό κάποιου υπαλλήλου που τελεί υπό δόκιμη υπηρεσία. Τέλος υπάρχουν 26/125 που δηλώνουν πως δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση, ακόμη κι αν γίνει αποδεκτό το ποσοστό τους ενδιαφέρον έχει να εξετάσουμε τους λόγους ή τον τρόπο που το δικαιολογούν, καθώς μπορούσαν να επιλέξουν κάποια από τρεις προτάσεις: μη υποχρεωτικό, μη επιδιωκόμενο και μη κληρωτέος. Από την ανάλυση των επιλογών ταυτίζεται το ποσοστό όσων επέλεξαν ότι δεν ήταν υποχρεωτική η συμμετοχή και η παρακολούθηση οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωσης με όσων δεν το επιδίωξαν και στο τέλος είναι ο παράγοντας τύχης όπου

¹⁴⁴ Για τα ΠΕΚ και το ρόλο τους υπάρχει ειδική αναφορά στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας, σελ. 18-19.

κάποιος εκπαιδευτικός να μην έχει κληρωθεί σε κάποια σεμινάρια ή άλλη επιμορφωτική διαδικασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16 :λόγοι μη επιμόρφωσης

(ερ. 17 Αν μέχρι τώρα δεν έχετε λάβει κανένα είδος επιμόρφωσης, προσδιορίστε τους λόγους)

Δείγμα	Πλήθος	Λόγοι μη επιμόρφωσης	Ποσοστό
125	4	Δεν ήταν υποχρεωτικό	3.2%
	4	Δεν το επιδίωξα	3.2%
	3	Δεν κληρώθηκα	2.4%

Σύμφωνα με την έρευνα του Π. Ξωχέλλη (1984) μόνο το 8.2% των εκπαιδευτικών είχαν συμμετάσχει σε επιμόρφωση το 1978, ενώ το σημερινό ποσοστό είναι κατά μέσο όρο πολύ μεγαλύτερο (70.93%), έχει σχεδόν δεκαπλασιαστεί, με βάση τις αναλύσεις της παρούσας έρευνας, ανεξάρτητα τη χρονική στιγμή που έχουν επιμορφωθεί .

Ανεξάρτητα αν και κατά πόσο έχουν επιμορφωθεί ή όχι και για ποιους λόγους δεν έχουν επιμορφωθεί , ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις στην ερώτηση αν νιώθουν την ανάγκη να επιμορφωθούν, καθώς σχεδόν στο σύνολό τους (114/125) βιώνουν την ανάγκη αυτή αλλά ο κάθε ένας σε διαφορετικό βαθμό. Τα 2/3 των συμμετεχόντων έχουν στο μέγιστο ή στο μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη επιμόρφωσης ενώ οι υπόλοιποι σε μικρότερο ποσοστό ή σε ελάχιστο βαθμό και μη υπολογίσιμο είναι, αν και αξιοσημείωτο, πως τρεις δεν έχουν άποψη στο ερώτημα αν νιώθουν την ανάγκη να επιμορφώνονται .

N: 125	41	Πολύ	32.8%
	24	Αρκετά	19.2%
	5	Λίγο	4%
	1	Ελάχιστο	0.8%
	3	Δεν έχουν άποψη	2.4%
	7	Είναι αρνητικοί	5.6%
	1	Δεν απάντησε	0.8%

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να δοθεί βαρύτητα στις επιλογές των πολύ λίγων οι οποίοι δεν βιώνουν μια ανάλογη ανάγκη επιμόρφωσης (στον προηγούμενο πίνακα αναφέρονται ως αρνητικοί) και τη δικαιολογούν ισχυριζόμενοι πως η πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι αρκετή (2/7) , αρκούν τα σχολικά εγχειρίδια (2/7), γιατί πρόκειται να σταματήσει να εργάζεται (1/7), γιατί αρκεί η εμπειρία στην τάξη (1/7) και ένας συνάδελφος απαξιώνει το θεσμό της επιμόρφωσης υποστηρίζοντας πως « δεν λέει κάτι ουσιώδες και πρακτικό» . Μια άποψη που πολλοί από τους συναδέλφους ενστερνίζονται στις μεταξύ τους συζητήσεις μετά από κάθε επιμορφωτική εμπλοκή αλλά μη παρουσιαζόμενη στις επιλογές που κάνουν λόγω της συμμετοχής τους στην έρευνα.

Είτε γίνει αποδεκτός είτε απορριφθεί ο προαναφερόμενος ισχυρισμός, πολλοί είναι αυτοί που κάνουν προσπάθειες να επιμορφώνονται από μόνοι τους (άτυπη μάθηση), για διαφορετικούς λόγους ο καθένας και με ποικίλα μέσα ,όπως υποδηλώνεται από το βαθμό ανάγκης για επιμόρφωση και όπως συνολικά αποτυπώνεται στην προηγούμενη ερώτηση. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα αν κάνουν όσες επιλογές ήθελαν και να συμπληρώσουν τον τρόπο που επιχειρούν να επιμορφώνονται με ατομικές πρωτοβουλίες, καθώς ήταν μια συνδυαστική ερώτηση με κλειστές επιλογές, οι οποίες ήταν τα προτεινόμενα μέσα επιμόρφωσης ,και ανοιχτές επιλογές που τους παρείχαν τη δυνατότητα συμπλήρωσης των ατομικών επιμορφωτικών εγχειρημάτων. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα που ακολουθεί οι

διαλέξεις - ημερίδες και το διαδίκτυο υπερισχύουν (64.8% και 68.8% αντίστοιχα) στην προτίμηση τους τα οποία επιλέγονται από κυρίως από απόφοιτους Παιδαγωγικών Τμημάτων, αν και έχει παρατηρηθεί οι ηλικιακά μεγαλύτεροι συναδέλφοι να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο στο μάθημα ή κατά την προετοιμασία τους, ακολουθούν οι συζητήσεις με συναδέλφους (44.8%) , ενώ τα περιοδικά, η τηλεόραση και το βίντεο, είδη επιμόρφωσης που ήταν κυρίαρχα πριν από δύο δεκαετίες μέσα από διάφορα προγράμματα (εκπαιδευτική τηλεόραση και τις βιντεοκασέτες που είχαν διαμοιραστεί στα σχολεία και έπρεπε να προβάλλονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους) αν και τα τελευταία χρόνια δεν αξιοποιούνται συστηματικά για επιμορφωτικούς σκοπούς όπως και παλιότερα, επιλέγονται σε μικρότερο ποσοστό (κατά μέσο όρο 23.6%) το οποίο είναι ευεξήγητο καθώς οι επιλογές τους συνάδουν με την ηλικιακή αντιπροσώπευση των περισσότερων από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι διατηρούν πολύχρονες συνδρομές σε περιοδικά και τελευταία επιλογή τους σε θέματα αυτομόρφωσης είναι οι άλλοι τρόποι επιμόρφωσης όπως : άλλου τύπου σεμινάρια (2/6), από βιβλία και οτιδήποτε έχει σχέση με το διάβασμα (ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες). Αναμενόμενο θα ήταν οι συμμετέχοντες να επιλέγουν τα βιβλία ως άτυπη πηγή μάθησης αλλά σπάνια καταφεύγουν και ανατρέχουν σε αυτά σε τακτική βάση, το οποίο μπορεί να δικαιολογηθεί εν μέρει από την είσοδο τους στην κοινωνία της πληροφορίας, καθώς οι περισσότεροι έχουν επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες και τη χρήση διαδικτύου , επίσης τονίζονται ιδιαίτερα από διάφορες πλευρές να γίνονται συζητήσεις μεταξύ των συναδέλφων ως ενδοσχολική επιμορφωτική διαδικασία (για την οποία θα γίνει εκτενής αναφορά στην επόμενη ενότητα , σελίδες 72-75) .

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: τρόποι επιμόρφωσης

(ερ. 20. Όταν νιώθετε την ανάγκη να επιμορφωθείτε και η υπηρεσία δεν ενεργεί προς αυτό, τι κάνετε;)

Δείγμα	Πλήθος	Επιμορφώνομαι από	Ποσοστό
N: 125	36	Περιοδικά	28.8%
	23	Τηλεόραση και βίντεο	18.4%
	81	Διαδίκτυο	64.8%
	86	Διαλέξεις	68.8%
	56	Συζητήσεις με συναδέλφους	44.8%
	6	Άλλοι τρόποι	4.8%

Έως τώρα έχει γίνει παρουσίαση πολύ γενικών στοιχείων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι επόμενες αναλύσεις αντικατοπτρίζουν τις προσδοκίες τους από μια οργανωμένη επιμόρφωση από επίσημο φορέα που θα ήθελαν να δεχθούν, με τα εξής χαρακτηριστικά: συγκεκριμένη στοχοθεσία, θα λάμβανε χώρα σε κατάλληλους χώρους, με τον ανάλογο εξοπλισμό και τα μέσα, θα πραγματοποιούνταν από εξειδικευμένους επιμορφωτές. Η διεξοδική μελέτη του πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών με τη σειρά που ήταν γραμμένες στο ερωτηματολόγιο, χωρίς να έχει γίνει κατάταξή τους είτε προς αύξουσα είτε προς φθίνουσα σειρά. Με βάση τις απαντήσεις τους οι συμμετέχοντες προσδοκούν από πολύ έως τον ανώτατο βαθμό (Μ.Ο. : 79.73) επιμόρφωση στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών τάσεων, κυρίως στις νέες τεχνολογίες (σε ποσοστό 88%), την ειδική αγωγή (76.8%) και τελευταία τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (74.4%), πεδία για τα οποία γίνεται πολύς λόγος μετά την εκπαιδευτική αλλαγή στα σχολικά εγχειρίδια και την εφαρμογή των νέων ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ αλλά και συνάδουν με τις εξελίξεις στον τεχνολογικό πολιτισμό και τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη σχολική αίθουσα, η οποία δεν έχει εφαρμοστεί αλλά επίκειται να γίνει, όχι μόνο για τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης αλλά κυρίως για όσα παιδιά αντιμετωπίζουν άλλου τύπου προβλήματα και δυσκολίες. Στα προαναφερόμενα ποικίλει ο βαθμός της εκάστοτε προσδοκίας, παρόλα αυτά στην τιμή 5: πάρα πολύ της κλίμακας συγκεντρώνονται τα υψηλότερα ποσοστά. Έπονται τα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (77.6%), προτελευταίο είναι η συμπλήρωση κενών παιδαγωγικής (72%) και τελευταία προσδοκία η συμπλήρωση κενών των βασικών γνώσεων (68%). Στο ερώτημα 21 είχαν τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών, τόσο στις προτάσεις που περιγράφουν προσδοκίες όσο και στο βαθμό με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19: προσδοκίες από επιμόρφωση

(ερ. 21. Τι προσδοκάτε από ένα είδος οργανωμένης επιμόρφωσης ; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό)

Δείγμα	Πλήθος	Προσδοκίες από οργανωμένη επιμορφωτική διαδικασία	βαθμός	Πλήθος	Ποσοστό
	85 (68%)	Συμπλήρωση κενών βασικών γνώσεων	ελάχιστα	16	18.82%
			λίγο	16	18.82%
			αρκετά	16	18.82%

N:125			πολύ	20	23.52%
			Πάρα πολύ	17	20.02%
	90 (72%)	Κενά παιδαγωγικής	ελάχιστα	9	10%
			λίγο	12	13.33%
			αρκετά	24	19.2%
			πολύ	18	14.4%
			Πάρα πολύ	27	21.6%
	97 (77.6%)	Συμπλήρωση σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας	ελάχιστα	2	2.06%
			λίγο	11	11.34%
			αρκετά	19	19.58%
			πολύ	32	32.98%
			Πάρα πολύ	33	34.02%
	110 (88%)	Εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών τάσεων: νέες τεχνολογίες	ελάχιστα	-	-
			λίγο	3	2.72%
			αρκετά	17	15.45%
			πολύ	33	30%
			Πάρα πολύ	57	51.81%
	93 (74.4%)	Εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών τάσεων: διαπολιτισμική εκπαίδευση	ελάχιστα	1	1.07%
			λίγο	3	3.22%
			αρκετά	16	17.02%
πολύ			37	39.78%	
Πάρα πολύ			36	38.7%	
96 (76.8%)	Εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών τάσεων: ειδική αγωγή	ελάχιστα	1	1.04%	
		λίγο	5	5.2%	
		αρκετά	17	17.7%	
		πολύ	22	22.91%	
		Πάρα πολύ	51	53.12%	

Πέρα από τα πρακτικά ζητήματα της διδασκαλίας οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αφορούν επιμέρους ζητήματα , όπως η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς (συνολικά :115/ 125, ποσοστό 92%) και στο μεγαλύτερο δείκτη της πεντάβαθμης κλίμακας καθώς πολλαπλά , ποικίλα και ιδιαίτερα είναι τα ζητήματα που καλούνται να επιλύσουν οι εκπαιδευτικοί της τάξης, τα οποία μπορεί να σχετίζονται με ή να έχουν βάση τη μάθηση, με την απόδοση και επίδοση του εκάστοτε μαθητή και με την προβληματική συμπεριφορά τους να παρακωλύουν την ομαλή διεξαγωγή της πορείας διδασκαλίας και να δημιουργούν επιπρόσθετα προβλήματα στον εκπαιδευτικό της τάξης, κακές σχέσεις με συμμαθητές, πρόκληση ζημιών στο σχολικό χώρο, επιθετικότητα, ακολουθούν η αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών στη διδασκαλία (108/125, ποσοστό 86.4%), τα οποία μπορεί να αφορούν ερωτήματα /απορίες από την πλευρά των μαθητών, προσαρμογή της ύλης στο επίπεδο της τάξης, διαχείριση κάθε εμποδίου ώστε να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη πορεία της διδασκαλίας που θα οδηγήσει σε επιτυχία τις δύο πλευρές: μαθητή και δάσκαλό με βάση τους στόχους που έχουν θέσει από κοινού ή μεμονωμένα, αναφορικά με τη βελτίωση αποδοχών το ποσοστό μειώνεται (78/125, ποσοστό 62.4%) καθώς οι επιμορφωτικές διαδικασίες αμιγώς δεν εμπλέκουν ή σε στοχεύουν τη βελτίωση των αποδοχών και τη μηνιαία αύξηση του μισθού όπως ο καθένας θα την εννοούσε, αν και υπάρχει δυνατότητα μακροπρόθεσμης ωφέλειας με την αναγνώριση των τίτλων και των πιστοποιήσεων των επιμορφώσεων σε ανάληψη ανώτερης θέσης, Σε κατώτερα κατά δέκα ποσοστιαίες μονάδες επίπεδα κυμαίνεται το ζήτημα της διοικητικής προαγωγής (69/125, ποσοστό 55.2%), για το οποίο όπως και προηγουμένως υπάρχει εγγύτερη αξιοποίηση των τίτλων και των αποδεικτικών επιμορφώσεων σε περίπτωση διεκδίκησης ή ανάληψης ανώτερης διοικητικής θέσης ή σε κάθε επιδιωκόμενη προαγωγή, η οποία φαίνεται να μην αφορά τους μισούς καθώς γνωρίζουν το βάρος των ευθυνών και το πλήθος των προβλημάτων και δυσκολιών που επωμίζεται η ανάληψη ανώτερης διοικητικής θέσης. Στην ερώτηση δεν υπήρχε περιορισμός στις επιλογές των συμμετεχόντων και σε κάθε επιμέρους ερώτημα υπήρχε πεντάβαθμη κλίμακα. Τα προαναφερόμενα παρουσιάζονται διεξοδικά στον πίνακα που ακολουθεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: προσδοκίες επιμόρφωσης σε επιμέρους θέματα

(ερ. 22. Τι προσδοκάτε από ένα είδος οργανωμένης επιμόρφωσης που αφορά σε επιμέρους ζητήματα.)

Δείγμα	Πλήθος	Επιμόρφωση σε επιμέρους ζητήματα	Βαθμός	Πλήθος	Ποσοστό
N:125	108 (86.4%)	Αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών στη διδασκαλία	Ελάχιστα	2	1.85%
			Λίγο	4	3.7%
			Αρκετά	18	16.66%
			Πολύ	37	34.25%
			Πάρα πολύ	47	43.51%
	115 (92%)	Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς	Ελάχιστο	1	0.86%
			Λίγο	5	4.34%
			Αρκετά	10	8.69%
			Πολύ	32	27.82%
			Πάρα πολύ	67	58.26%
	78 (62.4%)	Βελτίωση αποδοχών	Ελάχιστο	11	14.1%
			Λίγο	13	16.66%
			Αρκετά	15	19.23%
			Πολύ	11	14.1%
			Πάρα πολύ	28	35.89%
	69 (55.2%)	Διοικητική προαγωγή	Ελάχιστο	20	28.98%
			Λίγο	14	20.28%
			Αρκετά	16	23.18%
			Πολύ	13	18.84%
			Πάρα πολύ	6	8.69%

θέματα γνωστικού αντικειμένου, εξειδικευμένες ενότητες σε σχολικά μαθήματα, διδασκαλία των οποίων προαπαιτούνται επιπλέον γνώσεις, θέματα ψυχολογίας, αναλυτικά προγράμματα, εξετάζονται πάλι τα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (όπως στην ερ.21, πίνακας 19) αλλά με διαφορετική σκοπιά, η αντιμετώπιση ζητημάτων ειδικών αναγκών (εντάσσονται όλα τα προβλήματα που δεν υπάγονται στην ειδική αγωγή ή στα μαθησιακά προβλήματα), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, θέματα αυτοαξιολόγησης σε όσα σχολεία πραγματοποιείται, θέματα διοίκησης και τέλος εργασιακά ζητήματα. Τα αναλυμένα δεδομένα έχουν ως εξής :

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: επιμορφωτικές ανάγκες ως εκπαιδευτικός τμήματος και ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός

(ερ. 23. Ποιες είναι οι δικές σας επιμορφωτικές ανάγκες ως εκπαιδευτικός που διδάσκει σε ένα τμήμα; και ερ. 24. Ποιες είναι οι δικές σας ανάγκες ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός;)

Δείγμα	Πλήθος	Επιμορφωτικές ανάγκες	Βαθμός				
			Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
N: 125	78 (62.4%)	Ειδικά θέματα γνωστικού αντικειμένου	5 (6.41%)	14 (17.94%)	29 (37.17%)	19 (24.35%)	11 (14.1%)
	92 (73.6%)	Θέματα ψυχολογίας	2 (2.17%)	7 (7.6%)	25 (27.17%)	30 (32.6%)	28 (30.43%)
	94 (75.2%)	Αναλυτικά προγράμματα	11 (11.7%)	14 (14.89%)	25 (26.59%)	21 (22.34%)	23 (24.46%)
	96 (76.8%)	Θέματα διδακτικής μεθοδολογίας	1 (1.04%)	13 (13.54%)	22 (22.91%)	32 (33.33%)	28 (29.16%)
	106	Αντιμετώπιση ζητημάτων	-	6	16	30	54

¹⁴⁵ Ο όρος επαγγελματίας εκπαιδευτικός έχει αναλυθεί στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας.

αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων και των προγραμμάτων σπουδών που συντελέστηκε πριν λίγα χρόνια, θέματα ψυχολογίας (92/125) μέσω από τα οποία μπορεί να αποκρυπτογραφηθεί η ανάγκη διεύρυνσης των γνώσεων για την ανάπτυξη και διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος μάθησης, ανάπτυξη , διάθεση και προσφορά κινήτρων μάθησης, καλύτερη αντίληψη της διάθεσης και της ψυχολογικής κατάστασης των παιδιών-μαθητών τους, παροχή βοήθειας και υποστήριξης σε περιπτώσεις ανάγκης, διαχείριση άγχους και σχολικού στρες τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε προβληματικές συμπεριφορές και σχετίζονται ή επηρεάζουν τη μάθηση.

Στο θέμα αυτοαξιολόγησης το ποσοστό επιλογής μειώνεται (90/125), όχι ιδιαίτερα σημαντικά με την προηγούμενη προτεινόμενη επιμορφωτική ανάγκη και στο ίδιο νούμερο κινούνται οι αριθμοί για τα θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολείου (89/125), όπως επίσης ταυτίζονται οι αριθμοί στα εργασιακά ζητήματα (89/125) και ακόμη μικρότερο είναι το νούμερο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού και τέλος στα ειδικά θέματα γνωστικού αντικείμενου. Ειδικά στο θέμα της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τα ποσοστά είναι περίπου τα ίδια , χωρίς να φαίνεται πως δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αυτοαξιολόγηση, όπως επιτάσσουν οι παιδαγωγικές τάσεις των τελευταίων ετών και τονίζεται από πολλές φωνές , καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την συνήθεια ή δεν είναι επιβεβλημένο να προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση. Τα θέματα διοίκησης και τα εργασιακά ζητήματα ταυτίζονται αριθμητικά αποτυπώνοντας την αγωνία τους για τις κοινωνικές αλλαγές που πρόκειται να συντελεστούν . Τέλος τα ειδικά θέματα γνωστικού αντικείμενου τους απασχολούν στο μικρότερο βαθμό γιατί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν υπάρχει εξειδίκευση ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα όπως υπάρχει στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Στα δύο εξεταζόμενα ερωτήματα οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν παραπάνω από μια επιλογή και υπήρχε πεντάβαθμη κλίμακα.

Συνεπώς το μέγεθος των αναγκών που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί , το οποίο είναι ενδεικτικό παράλληλα και αντιπροσωπευτικό για το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου, δηλώνει πως υπάρχει διαρκή ανάγκη επιμόρφωσης. Όμως ποιος ή ποιοι φορείς από όσους οργανώνουν επιμορφώσεις είναι εξειδικευμένοι και σε ποιο βαθμό; Σύμφωνα με τον Eraut (1995) «η επιμόρφωση πρέπει να συνδεθεί με την καθημερινή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου» έχοντας διασφαλίσει αρχικά ένα πιο άμεσο χαρακτήρα, να μην είναι αμιγώς κατευθυνόμενη από τα ΠΕΚ αλλά πολυμορφική, ευέλικτη και να μετατοπιστεί το βάρος της στις σχολικές μονάδες. Στη χώρα υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός ανάλογων φορέων, που η καταλληλότητα τους χρήζει διερεύνησης. Οι συμμετέχοντες είχαν να επιλέξουν ανάμεσα στο Π.Ι., τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, τα Π.Ε.Κ., τις Ενώσεις-Συλλόγους Εκπαιδευτικών και το σχολείο που εργάζονται. Τα αντίστοιχα αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 22: εξειδίκευση επιμορφωτικών φορέων

(ερ. 29. Στη χώρα μας υπάρχουν πολλοί φορείς, δημόσιοι /ή και ιδιωτικοί φορείς που οργανώνουν επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Ποιοι φορείς από όσους αναφέρονται παρακάτω θεωρείτε πως είναι εξειδικευμένοι στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/ βαθμιας Εκπαίδευσης;)

Δείγμα	Πλήθος	Φορέας επιμόρφωσης	Βαθμός	Πλήθος	Ποσοστό
N:125	101 (80.8%)	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	Ελάχιστο	4	3.96%
			Λίγο	7	6.93%
			Αρκετά	26	25.74%
			Πολύ	31	30.69%
			Πάρα πολύ	33	32.67%
	100 (80%)	Πανεπιστημιακά Ιδρύματα	Ελάχιστο	3	3%
			Λίγο	11	11%
			Αρκετά	22	22%
			Πολύ	36	36%
			Πάρα πολύ	28	28%
	99 (79.2%)	Π.Ε.Κ.	Ελάχιστο	5	5.05%
			Λίγο	17	17.17%
			Αρκετά	28	28.28%
			Πολύ	30	30.30%
			Πάρα πολύ	19	19.19%
	86 (68.8%)	Ενώσεις –Σύλλογοι Εκπαιδευτικών	Ελάχιστο	6	6.97%
			Λίγο	12	13.95%
			Αρκετά	29	33.72%
			Πολύ	30	34.88%
			Πάρα πολύ	9	10.46%

69 (55,2%)	Σχολείο που εργάζεστε	Ελάχιστο	13	18,84%
		Λίγο	14	20,28%
		Αρκετά	21	30,43%
		Πολύ	12	17,39%
		Πάρα πολύ	9	13,04%

Η αρχική διαπίστωση είναι πως από τους επίσημους φορείς οι συμμετέχοντες δεν ξεχωρίζουν κάποιους ιδιαίτερα αφού δίνουν την ίδια βαρύτητα στο Π.Ι., τα Α.Ε.Ι. και τα Π.Ε.Κ., ενώ δεν δίνουν την ίδια σημασία στους Συλλόγους Εκπαιδευτικών και το σχολείο ,που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και τις παιδαγωγικές τάσεις η επιμόρφωση πρέπει να αρχίζει και να ολοκληρώνεται σε αυτά τα μορφωτικά περιβάλλοντα. Ειδικεύοντας την ανάλυση πολλοί θεωρούν το Π.Ι. τον επιμορφωτικό φορέα με τη μεγαλύτερη εξειδίκευση (80.8%) , ακολουθούν τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (80 %) και ανάλογη θεώρηση έχουν για τα Π.Ε.Κ. (79.2%). Από την έρευνα διαπιστώνεται πως τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς θεωρεί πως οι φορείς Π.Ι. και Π.Ε.Κ. που εντάσσονται και ελέγχονται από την κεντρική διοίκηση μπορούν να προσφέρουν και είναι « κατάλληλοι και εξειδικευμένου» σε θέματα επιμόρφωσης το οποίο αντιτίθεται στην εξειδίκευση και την καταλληλότητα των Πανεπιστημίων που είναι περισσότερο αυτόνομοι και ανεξάρτητοι φορείς επιμόρφωσης. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έχουν επιμορφωθεί κατά κύριο λόγο στα Π.Ε.Κ., συνεπώς η σημασία που τους αποδίδουν είναι η ανάλογη¹⁴⁷.

Αντίθετα τα σχολεία και οι Ενώσεις-Σύλλογοι Εκπαιδευτικών που θα έπρεπε να παίζουν και να έχουν πρωταρχικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα και λειτουργία τόσο σε επίπεδο γενικό όσο και στην ενδοσχολική επιμόρφωση, όπως θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα , είναι στις τελευταίες προτιμήσεις τους με ποσοστά 55,2% και 68,8% αντίστοιχα . Αν και τα αριθμητικά δεδομένα είναι μειωμένα συγκρινόμενα με τους άλλους φορείς η διαφορά τους κυμαίνεται από δέκα έως δεκαπέντε ποσοστιαίες μονάδες , το οποίο υποδηλώνει πως αρχίζουν να κατανοούν και να επιθυμούν την επιμόρφωση από τέτοιους φορείς, γιατί έχουν συνειδητοποιήσει την ενεργοποίησή τους και πως μπορούν να αναλάβουν επιμορφωτικούς ρόλους με ποιοτικά καλύτερα αποτελέσματα. Εκείνο που αξίζει να επισημανθεί είναι πως οι μισοί από τους συμμετέχοντες δεν αναγνωρίζουν το

¹⁴⁷ Στην έρευνα της Παπαναούμ τα Π.Ε.Κ. λαμβάνουν ποσοστό 46.4% ως κατάλληλος φορέας επιμόρφωσης , δηλαδή λιγότεροι από τους μισούς αξιολογούν την εξειδίκευση ως ικανοποιητική και επαρκή παρά το γεγονός πως οι περισσότεροι έχουν επιμορφωθεί σε αυτά και είναι ο κύριος κρατικός φορέας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ,2003, σ.148), το οποίο αντιδιαστέλλεται στα ευρήματα της παρούσας μελέτης

συγκεκριμένο ρόλο στο σχολείο, μάλλον από άγνοια ή έλλειψη εμπειριών από ανάλογες προσπάθειες και απόπειρες, καθώς είναι νέος θεσμός επιμόρφωσης και τα τελευταία χρόνια, αν και υπάρχει η σχετική νομική ρύθμιση από το 1987, ν. 1824, άρχισε η δραστηριοποίηση και η εφαρμογή του με τοπικό χαρακτήρα σε κάθε σχολείο και χωρίς με την καθολική συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Είναι ένας καινοτόμος, αν και πολύ σημαντικός, θεσμός ο οποίος δεν έχει ακόμη αξιολογηθεί για την καταλληλότητά και την εξειδίκευσή του ούτε έχουν εκτιμηθεί οι δυνατότητες του.¹⁴⁸

Στα προαναφερόμενα αποτελέσματα αντιφατικά είναι τα δεδομένα στο ερώτημα αν και κατά πόσο μπορεί η οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης να καταστήσει κάθε εκπαιδευτικό αποδοτικό, καθώς θεωρούν κάποιους φορείς εξειδικευμένους επομένως μετά την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε επιμορφωτικό πρόγραμμα θα είχαν επιτύχει κάποιους από τους στόχους τους και θα είχαν καλύψει κάθε κενό και ανάγκη τους, όμως το τελικό αποτέλεσμα δεν είναι το αναμενόμενο διότι περίπου το $\frac{1}{4}$ (33/125) είτε έχουν αρνητική είτε δεν έχουν καθόλου άποψη για την αποδοτικότητα της επιμόρφωσης και επιπροσθέτως όσοι αναγνωρίζουν τον προαναφερόμενο ρόλο της, ο βαθμός αποδοχής και αναγνώρισης είναι υψηλότερος στην τιμή 3 της κλίμακας, που αντιστοιχεί αρκετά, ενώ οι διακυμάνσεις στις υπόλοιπες τιμές 1=ελάχιστο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ, είναι ελάχιστες. Από τα αποτελέσματα εύκολα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η επιμόρφωση που λαμβάνουν δεν τους καθιστά αποδοτικούς, γιατί πιθανόν δεν κατορθώνουν να επιτυγχάνονται στον υπέρτατο βαθμό οι στόχοι τόσο της ίδιας ως στοχευόμενης διαδικασίας αλλά και για τους ίδιους ως επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί.

¹⁴⁸ Τα αποτελέσματα ενός ανάλογου προγράμματος που έχει αξιολογηθεί παρουσιάζονται στο Π. Ξωχέλλης 2001 και Ζ. Παπαναούμ, 2000 α και 2001 β.

Δείγμα	Συνολικό Πλήθος	Αποδοτικότητα επιμόρφωσης	Βαθμός	πλήθος	ποσοστό
N: 125	19(15.2%)	Όχι			15.2%
	14(11.2%)	Δεν έχουν άποψη			11.2%
	80 (Συνολικό ποσοστό 64%)	Ναι	Ελάχιστο	1	0.08 %
			Λίγο	13	16.25%
			Αρκετά	47	58.75%
			Πολύ	15	18.75%
			Πάρα πολύ	14	17.50%
	2(1.6%)	Δεν απαντούν			1,6%

Ως φυσικό ακόλουθο των προηγούμενων αντιλήψεων έρχονται οι εκτιμήσεις τους για την προσπάθεια αναβάθμισης της επιμόρφωσης της πολιτείας :πάνω από τις μισές (66 / 125) θεωρούν πως η προσπάθεια δεν είναι ικανοποιητική ενώ όσοι την θεωρούν επαρκή ο βαθμός επάρκειας της αναβάθμισης κυρίως φθάνει στο αρκετά (47 /125) ενώ είναι μηδαμινή η τιμή της ικανοποίησης αναφορικά με το βαθμό 5=πάρα πολύ στο ίδιο ερώτημα. Επομένως δίνουν το μήνυμα πως η επιμόρφωση είτε δε λειτουργεί είτε δεν πετυχαίνει τους στόχους της παρά τις όποιες αναβαθμίσεις, οι οποίες ουσιαστικά είναι ελάχιστες, δύσκολα να εντοπιστούν και μη αποτελεσματικές για τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους. Οι απόψεις τους για την αναβάθμιση της επιμορφωτικής διαδικασίας παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί :

ΠΙΝΑΚΑΣ 24: αναβάθμιση επιμόρφωσης

(ερ. 31. Στη χώρα μας παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια προσπάθεια αναβάθμισης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πιστεύετε πως η προσπάθεια της πολιτείας είναι αρκετή;)

Δείγμα	Πλήθος	Προσπάθεια αναβάθμισης επιμόρφωσης	Βαθμός	πλήθος	Ποσοστό
N:125	49(39.2%)	Ναι	ελάχιστο	7	14.28%
			λίγο	15	30.61%
			αρκετά	23	46.94%
			Πολύ	4	8.16%
			Πάρα πολύ	0	
	66(52.8%)	Όχι			(52.8%)
	9(7.2%)	Δεν έχω άποψη			(7.2%)
	1(0.8%)	Δεν απάντησε			(0.8%)

Η τελευταία ανάλυση αυτής της ενότητας αφορά μόνο τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών των σχολικών μονάδων που απευθύνθηκα καθώς ήταν μια ερώτηση στην οποία καλούνταν μόνο οι διευθυντές, -τριες να απαντήσουν , βέβαια υπήρξε ένας εκπαιδευτικός, που απάντησε χωρίς να είναι διευθυντής και επιπλέον υπήρξε ένας διευθυντής δεν επιλέγει τίποτα από τα προτεινόμενα γράφοντας « τίποτα από αυτά», γι' αυτό δεν ταιριάζει ο αριθμός του δείγματος με το πλήθος των συμμετεχόντων σε κάθε επιμέρους ερώτημα, και ένας ακόμη εκτός από τις επιλογές του συμπληρώνει τις ανάγκες του με άλλα θέματα που δεν είχαν προβλεφθεί , συγκεκριμένα γράφει : « Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να υπάρχει ειδικότερη επιμόρφωση στα άτομα που θα στελεχώσουν διοικητικές θέσεις, σε διοικητικά θέματα , σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και προαγωγής της σχολικής μονάδας» που απάντησε αλλά οι επιλογές του δεν έχουν ληφθεί υπόψη κατά την επεξεργασία . Συγκεκριμένα 11 επιλέγουν τα θέματα σχολικής ζωής και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ως τα σημαντικότερα, 10 τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τη συνεργασία σχολείου-γονέων ως το αμέσως επόμενο σπουδαίο ζήτημα , 9 επιλέγουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών- διευθυντή . Ο βαθμός της επιμέρους ανάγκης είναι

διαφορετικός σε κάθε επιλογή , δεν κάνουν όλοι τον ίδιο ακριβώς αριθμό επιλογών και οι τιμές για κάθε προτεινόμενο υποερώτημα έχουν ως εξής :

ΠΙΝΑΚΑΣ 25: επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών

(ερ. 32. Ποιες είναι οι δικές σας επιμορφωτικές ανάγκες ως εκπαιδευτικός που ασκεί διοικητικό έργο;)

Δείγμα	Επιμορφωτική ανάγκη διευθυντών	βαθμός	πλήθος	ποσοστό
N : 12	Θέματα σχολικής ζωής (πλήθος : 12, ποσοστό : 100%)	Δεν έχει άποψη	1	8%
		Λίγο	1	8%
		Αρκετά	1	8%
		Πολύ	4	34%
		Πάρα πολύ	5	42%
	Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας (πλήθος:12, ποσοστό : 100%)	Δεν έχει άποψη	1	8%
		Λίγο	3	25%
		Αρκετά	1	8%
		Πολύ	5	42%
		Πάρα πολύ	2	17%
	Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (πλήθος :11, ποσοστό :%)	Δεν έχει άποψη	1	9%
		Λίγο	2	18%
		Αρκετά	2	18%
		Πολύ	-	-
		Πάρα πολύ	6	55%
	Συνεργασία	Δεν έχει άποψη	1	10%

εκπαιδευτικών- διευθυντή (πλήθος:10, ποσοστό : 75%)	Ελάχιστα	1	10%
	Αρκετά	1	10%
	Πολύ	2	20%
	Πάρα πολύ	5	50%
Συνεργασία σχολείου- γονέων (πλήθος 11, ποσοστό : %)	Δεν έχει άποψη	1	9%
	Λίγο	1	9%
	Αρκετά	2	18%
	Πολύ	3	27%
	Πάρα πολύ	4	37%

Υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στο συνολικό πλήθος των διευθυντών και το πλήθος των συμμετεχόντων στην κάθε μία από τις προτεινόμενες επιμορφωτικές ανάγκες, η οποία δικαιολογείται κυρίως από την μη αποδοχή από ένα διευθυντή των όσων προτείνονταν αλλά και στις επιλογές που έκανε ο κάθε ένας από τους συμμετέχοντες καθώς δεν υπήρχε περιορισμός με αποτέλεσμα να είναι διαφορετικό το πλήθος στην ανάλυση των δεδομένων παρά το γεγονός πως όλες οι επιμορφωτικές ανάγκες είχαν συμπεριληφθεί στην ίδια ερώτηση.

B.3. Ερωτήσεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση

Τελευταία ενότητα αφορά την ανάλυση δεδομένων σε θέματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης . Η πρώτη ερώτηση αφορούσε την πραγματοποίηση ή μη ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα που εργάζονται, ένας όρος που πολλοί από τους συμμετέχοντες θέλησαν να διευκρινιστεί η έννοιά του και τι θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνεται στο νόημά του. Στις συζητήσεις μας θεωρούσαν πως η ενδοσχολική επιμόρφωση αφορά κυρίως τις επιμορφώσεις με τη μορφή διαλέξεων από το σχολικό σύμβουλο, ενώ δε γνώριζαν κάποιες άλλες μορφές της ούτε κάποιους άλλους όρους όπως school-based επιμόρφωση ούτε για καινοτόμα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπως το πρόγραμμα leadership for learning που εφαρμόστηκε σε κάποια σχολεία .

Ανεξάρτητα από αυτά οι απόψεις τους για την πραγμάτωση ή μη ενδοσχολικής επιμόρφωσης τη δεδομένη χρονική στιγμή έχουν ως εξής :

ΠΙΝΑΚΑΣ 26 : πραγματοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης

(ερ. 25. Στο σχολείο που εργάζεστε τη δεδομένη στιγμή πραγματοποιούνται προσπάθειες ενδοσχολικής επιμόρφωσης ;)

Δείγμα	Ενδοσχολική επιμόρφωση	Βαθμός	πλήθος	ποσοστό
N : 125	Πραγματοποίηση (πλήθος : 52 , ποσοστό :41.6%)	Ελάχιστο	11	21.15%
		Λίγο	13	25%
		Αρκετά	17	32.69%
		Πολύ	11	21.15%
		Πάρα πολύ	-	
	Μη πραγματοποίηση		68	54.4%
	Δεν απάντησαν		5	4%

Τα 3/5 του δείγματος (68/125) δηλώνει πως δεν πραγματοποιούνται προσπάθειες ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ποσοστό αρκετά μεγάλο, αξιολογήσιμο, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο ξεχωριστής έρευνας, και ιδιαίτερο ανησυχητικό καθώς δίνει την πρώτη αλλά δυστυχώς αρνητική εικόνα για την κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική σχολική πραγματικότητα , που δε συμβαδίζει ούτε συνάδει με όσα μεταφέρονται είτε προφορικά από τους ειδικούς στις εκάστοτε ενημερώσεις των φορέων εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα είτε γραπτά μέσω μεταφρασμένων βιβλίων ή οδηγιών από την Ε.Ε. και τον Ο.Α.Σ.Α. και μεταφέρονται ως νόμοι ή διατάγματα ή στην έσχατη περίπτωση ως θεσμοί στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Από όσους δηλώνουν (52/125) πως τη δεδομένη στιγμή πραγματοποιούνται προσπάθειες ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα τους διαφέρει ο βαθμός πραγμάτωσής της με κυριαρχία του βαθμού αρκετά (32.69%), έπεται ο βαθμός λίγο (25%) και δεν υπάρχει η τιμή 5=πάρα πολύ , ενώ στους βαθμούς 1 και 4 παρατηρείται το ίδιο ποσοστό (21.15%). Από τα αναλυμένα μεγέθη η προσπάθεια για την πραγματοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης φαίνεται να χωλαίνει, να μην είναι αρκετή και να επιτρέπει την υπόνοια πως όπου πραγματοποιείται είναι μεμονωμένη, το οποίο αντιτίθεται με τα αποτελέσματα που αφορούν στην σύνδεση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και του εκπαιδευτικού έργου που εξετάζεται ακολούθως.

Στην επόμενη ερώτηση αναλύεται η συμβολή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο, η οποία αναγνωρίζεται σε ποσοστό από αρκετά έως πάρα πολύ , παρά την έλλειψη πραγματοποίησής της στη σημερινή κατάσταση των σχολικών μονάδων, το οποίο είναι αντιφατικό και υπάρχει ένα μικρό ποσοστό από τους συμμετέχοντες , περίπου το 1/5 (22 στους 125 συμμετέχοντες) που αρνούνται ή δεν έχουν άποψη σχετικά με τη συμβολή της.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27: η συμβολή της ενδοσχολικής στο εκπαιδευτικό έργο

(ερ. 26. Πιστεύετε πως η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συμβάλλει στο εκπαιδευτικό έργο σας;)

Δείγμα	Συμβολή ενδοσχολικής επιμόρφωσης	βαθμός	πλήθος	Ποσοστό
	Θετική άποψη	Ελάχιστο	-	-
	(συνολικό	Λίγο	9	8.73%

N:125	πλήθος:103, ποσοστό :82.4%)	Αρκετά	40	38.83%
		Πολύ	37	35.92%
		Πάρα πολύ	17	16.5%
	Αρνητική άποψη		10	8%
	Δεν έχουν άποψη		10	8%
	Δεν απάντησαν		2	1.6%

Το πρώτο που εντυπωσιάζει είναι το πολύ μεγάλο ποσοστό όσων συμφωνούν πως η ενδοσχολική επιμόρφωση συμβάλλει αρκετά και πολύ (πλήθος συμμετεχόντων: 40 και 37 αντίστοιχα) στο εκπαιδευτικό έργο. Παρά την έλλειψη συνεχούς εφαρμογής και πραγμάτωσής της αναγνωρίζουν πως μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, το οποίο απορρέει από τις μέχρι τώρα εμπλοκές και εμπειρίες από ανάλογες διαδικασίες . Αναφορικά με την αρνητικότητα ή την έλλειψη άποψης που καταγράφεται, αν και είναι αξιολογήσιμο και υπολογίσιμο το μέγεθος, δεν εγείρει ιδιαίτερα διερευνητικά ερωτήματα καθώς είθισται να υπάρχουν κάποιοι που αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό, επιφύλαξη ή δεν έχουν πειστεί, ακόμη, για τα εποικοδομητικά αποτελέσματα που επιφέρει αυτός ο τύπος επιμόρφωσης. Άλλωστε, τα βιώματα και οι εμπειρίες από παρόμοιες περιστάσεις να τους έχουν αφήσει μια δόση απογοήτευσης και με το σκωπτικισμό τους να μην αναγνωρίζουν το συγκεκριμένο ρόλο στην ενδοσχολική επιμόρφωση.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση στο ελληνικό σχολείο έχει λάβει συγκεκριμένες μορφές : συνεδρίες Συλλόγου Διδασκόντων, οργανωμένες εκδηλώσεις του σχολείου, επισκέψεις σχολικού συμβούλου, συζητήσεις με συναδέλφους, επισκέψεις σε άλλες τάξεις και συζητήσεις με τη διεύθυνση του σχολείου. Από τα προαναφερόμενα μεγαλύτερη βαρύτητα για τους εκπαιδευτικούς έχουν οι εκδηλώσεις που οργανώνει το σχολείο (71/125) , στη δεύτερη θέση τοποθετούν τη συμβολή του σχολικού συμβούλου (65/125), ακολουθούν οι συζητήσεις με συναδέλφους (55/125), έπειτα είναι οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (47/125), στην πέμπτη θέση οι επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων (26/125) και τελευταία οι συζητήσεις με τη διεύθυνση του σχολείου (15/125) . Στην ερώτηση υπήρχε περιορισμός στον αριθμό των επιλογών, μέχρι τρεις , ο οποίος δεν τηρήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες καθώς ή δεν το πρόσεξαν ή το παρέβλεψαν ,γιατί ήταν η μοναδική ερώτηση

τέτοιου τύπου που υπήρχε όριο. Συνεπώς από την ανάλυση εξαιρέθηκαν 10 συνολικά ερωτηματολόγια καθώς περιείχαν περισσότερες από τρεις επιλογές.

Τα ευρήματα για το πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί τις συγκεκριμένες μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης παρουσιάζουν ενδιαφέρον , γιατί πρώτο στις επιλογές τους είναι οι οργανωμένες εκδηλώσεις από το σχολείο (56,8%), οι οποίες όμως δεν πραγματοποιούνται συχνά ή για περισσότερη ακρίβεια είναι σπανιότατες αλλά θα ήθελαν να τελούνται. Ακολουθούν οι επισκέψεις σχολικού συμβούλου (52%), οι οποίες έχουν επιλεγεί στη δεύτερη θέση καθώς δεν έχουν γνωρίσει άλλο είδος ενδοσχολικής επιμόρφωσης αλλά ο αριθμός που τις επιλέγει είναι μειωμένος σε σχέση με τον προηγούμενο τύπο και είναι ενδεικτικός πως ο θεσμός του σχολικού συμβούλου ως επιμορφωτή δεν είναι καταξιωμένος και αναγνωρισμένος στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, αν και είναι, συνήθως, ο μοναδικός τύπος ενδοσχολικής επιμόρφωσης που απαντάται στις περισσότερες σχολικές μονάδες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 28: είδη ενδοσχολικής επιμόρφωσης και εκπαιδευτικό έργο

(ερ. 27.Ποια από τα όσα αναφέρονται ακολούθως και αφορούν την ενδοσχολική επιμόρφωση μπορούν να συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο σας; Επιλέξτε μέχρι τρία)

Δείγμα	Είδος ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Πλήθος	Ποσοστό
N: 125	Συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων	47	37.6%
	Οργανωμένες εκδηλώσεις από το σχολείο	71	56.8%
	Επισκέψεις Σχολικού Συμβούλου	65	52%
	Συζητήσεις με συναδέλφους	55	44%
	Επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων	26	20.8%
	Συζητήσεις με τη διεύθυνση του σχολείου	15	12%

Αναφορικά με τα υπόλοιπα είδη τα ποσοστά είναι αναμενόμενα καθώς οι πρακτικές που προτάθηκαν στο ερώτημα είναι τελείως ασυνήθιστες για την σχολική πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρόλο που τις θεωρούν και τις κρίνουν πως μπορεί να περιέχουν επιμορφωτική λειτουργία και να είναι μία πηγή επαγγελματικής μάθησης. Ταυτόχρονα τα ποσοστά υποδηλώνουν πως φοβούνται τις καινοτομίες και προτιμούν την

ασφάλεια που τους παρέχει η απομόνωση της τάξης, ο περιορισμός στα όρια της σχολικής αίθουσας του καθενός είναι προτιμότερος αφού διασφαλίζει και προφυλάσσει από κάθε κριτική, ακούσια συναναστροφή με συναδέλφους και είναι σύμφωνη με την επικρατούσα αντίληψη πως ο κάθε ένας μπορεί να κάνει ότι θέλει στην τάξη του. Όμως ακόμη και από τα μικρά μεγέθη διαφαίνεται η τάση πως « κάποιοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βγουν από τον απομονωτισμό της τάξης και αναγνωρίζουν ότι μπορεί να διδαχθούν από συναδέλφους τους (Παπαναούμ, σελ. 152-153)» και πως ο άμεσος και βιωματικός χαρακτήρας των συγκεκριμένων τύπων ενδοσχολικής επιμόρφωσης πρέπει να αποτελεί και να αποτελέσει μέρος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών, γιατί μπορεί να είναι οι πιο αποτελεσματικές πηγές άτυπης μάθησης. Σύμφωνα και με τα ευρήματα του M. Smylie « η πιο αποτελεσματική πηγή μάθησης για τους εκπαιδευτικούς είναι η ‘άμεση εμπειρία στην τάξη,’ ακολουθούν ‘η συζήτηση με συναδέλφους’ , ‘ η ατομική μελέτη και έρευνα’ και η ‘παρατήρηση της διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών’ (M. Smylie, 1989, 544-550). Επομένως είναι αξιοπρόσεχτο πως οι τρεις τελευταίες από τις ταξινομημένες σε φθίνουσα σειρά επιλογές (συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων, Επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων και συζητήσεις με τη διεύθυνση του σχολείου) των εκπαιδευτικών του δείγματος που αφορούν την ενδοσχολική επιμόρφωση θα έπρεπε να είναι πρώτες όπως επιτάσσουν οι σύγχρονες τάσεις στη διεθνή βιβλιογραφία. Όμως οι συνάδελφοι ίσως να μη γνωρίζουν και αποδεικνύεται από τα ευρήματα πως δε γνωρίζουν τη σημασία τους και επιπλέον ποια μορφή και πως θα έπρεπε να γίνεται η ενδοσχολική επιμόρφωση ώστε να ευεργετηθούν από τα θετικά της αποτελέσματα.

Στην τελευταία ερώτηση σχετικά με το βαθμό αλληλοσυμπλήρωσης ενδοσχολικής επιμόρφωσης και διδακτικής εμπειρίας τα αποτελέσματα έχουν ως εξής :

ΠΙΝΑΚΑΣ 29: αλληλοσυμπλήρωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης και διδακτικής εμπειρίας

(ερ. 28. Θεωρείτε πως η ενδοσχολική επιμόρφωση και η διδακτική εμπειρία αλληλοσυμπληρώνουν η μία με την άλλη;

Δείγμα	Αλληλοσυμπλήρωση	Βαθμός	Πλήθος	Ποσοστό
N: 125	(συνολικό πλήθος: 112, ποσοστό : 89.6%)	Ελάχιστο	-	
		Λίγο	8	7.14%
		Αρκετά	30	26.78%
		Πολύ	39	34.82%

	Πάρα πολύ	35	31.25%
	Όχι	2	1.6%
	Δεν έχω άποψη	10	8%
	Δεν απάντησε	1	0.8%

Οι συμμετέχοντες ,σχεδόν στο σύνολό τους, δέχονται την αλληλοσυμπλήρωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της διδακτικής εμπειρίας κρίνοντας πως είναι σύμφυτες , σε διαφορετικό βαθμό όμως ο καθένας . Στην πλειοψηφία τους επέλεγον πως η αλληλοσυμπλήρωση μπορεί να φθάσει στο μέγιστο βαθμό (αντίστοιχα στην τιμή 4:πολύ σε ποσοστό 34.82% και τιμή 5:πάρα πολύ ποσοστό 31.26%) και συνεπώς να παράγουν καλύτερο εκπαιδευτικό έργο, η διδακτική πράξη να εξελιχθεί και να καλυτερεύσει, αφού θα έχουν προσπελάσει κάθε εμπόδιο, θα έχουν καλύψει οποιαδήποτε ανάγκη, θα έχουν επιλύσει κάθε πρόβλημα και θα έχουν αντιμετωπίσει την όποια δυσκολία. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που δεν αναγνωρίζουν ένα αντίστοιχο ρόλο και πολύ λίγοι είναι όσοι δεν έχουν άποψη, το οποίο γεννά ερωτηματικά : μήπως δεν μπορεί να διαδραματίσει ένα τέτοιο ρόλο; μήπως απλά δεν επιθυμούν να καταγραφεί η άποψή τους; Αν συμβαίνει κάτι τέτοιο , για ποιο λόγο; Απορίες που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και διευκρίνησης με άλλα μέσα.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ –ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Δ.1 Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε διερευνητικό χαρακτήρα με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα επιμόρφωσης. Τα νούμερα και τα ποσοστά των πινάκων αποκαλύπτουν άλλοτε συσπείρωση και άλλοτε μεγαλύτερη διασπορά στις απόψεις τους, δίνοντας μια εικόνα για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μέσα από τα διερευνημένα ερωτήματα. Στο κεφάλαιο γίνεται απόπειρα σύνθεσης των πορισμάτων της έρευνας , η οποία εστιάζεται κυρίως σε γενικά και ειδικά θέματα επιμόρφωσης, στο ζήτημα των αναγκών των εκπαιδευτικών και στην ενδοσχολική επιμόρφωση.

Η πρώτη και σημαντικότερη διαπίστωση που πηγάζει από την ανάλυση των ευρημάτων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί (το 91,2% κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας , το 42,4% πριν το διορισμό και το 79,2% μετά το διορισμό) επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια του συνόλου της εκπαιδευτικής πορείας τους, ανεξάρτητα από τη χρονική στιγμή που λαμβάνει χώρα η επιμορφωτική διαδικασία , το οποίο οφείλεται και στην υποχρεωτικότητα του θεσμού της επιμόρφωσης αλλά και στην επιθυμία που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ευεργετηθούν από τα οφέλη της εκάστοτε επιμορφωτικής διαδικασίας, καθώς αναγνωρίζουν πως είναι υποχρέωση και ευθύνη τους να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Δεύτερη και ανάλογα σημαντική διαπίστωση είναι ότι στην συντριπτική πλειοψηφία (90,4%) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι δεκτικοί, θετικοί και σύμφωνοι με το θεσμό της επιμόρφωσης και επιπρόσθετα νιώθουν την ανάγκη να επιμορφώνονται παρά τις αντιξοότητες και τα εμπόδια που καλούνται να υπερπηδήσουν καθώς επίσης τον προβληματικό χαρακτήρα και τη μερική αναποτελεσματικότητα της εθνικής επιμορφωτικής πολιτικής ενώ μόλις το 5,6% είναι αρνητικοί και οι υπόλοιποι παρουσιάζονται αδιάφοροι, αν και είναι μια πολύ μικρή - υπαρκτή όμως- μερίδα του συνόλου οι απόψεις τους δεν είναι

Η έντονα διαπιστωμένη έκφραση της ανάγκη για επιμόρφωση συνάδει με την επιθυμία για αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό έργο, την επαγγελματική εξέλιξη, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες καθώς έχουν επηρεαστεί από το κίνημα για την επαγγελματική ανάπτυξη και προβαίνουν σε αντίστοιχες ενέργειες για την εξασφάλιση της επάρκειας των επαγγελματικών τους προσόντων, την ικανοποίηση και την προσήλωση στο επάγγελμα τους και συνακόλουθα οι εκπαιδευτικοί επιζητούν οι επιμορφωτικές δράσεις να έχουν εφαρμόσιμο και πρακτικό χαρακτήρα, περιορίζοντας τη γενικολογία και τη θεωρητικολογία, να δίνουν άμεσες λύσεις στα προβλήματα της τάξης που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επιλύουν, να στοχεύουν στην υψηλή απόδοση των λειτουργιών της εκπαίδευσης, εμπνέοντας θετική διάθεση και ενέργεια κατά τη διδασκαλία.

Επόμενη αξιολογή επισήμανση είναι πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλαπλές και διαφορετικού τύπου ανάγκες που δεν καλύπτονται από τις υπάρχουσες μορφές επιμόρφωσης και συνακόλουθα αναδεικνύεται η επιθυμία για συχνότερη και ποιοτικότερη επιμόρφωση, καθώς το αίσθημα για αποδοτικότερο εκπαιδευτικό έργο και η επίτευξη των στόχων του σχολείου κυριαρχούν στις αντιλήψεις σχεδόν του συνόλου των συμμετεχόντων. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως η υπάρχουσα επιμόρφωση δεν τους καλύπτει ικανοποιητικά και επιλέγουν (περίπου το 70%) να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες και άτυπες μορφές μάθησης με κάθε ευκαιρία. Για κάποιους οι απόπειρες αυτομόρφωσης και ατομικής πρωτοβουλίας μάθησης είναι αρκετά ικανοποιητικές και υποβοηθητικές στο διδακτικό τους έργο, αν και συχνά αποτελούν την απάντηση και ίσως τη μοναδική λύση στα ερωτήματα και προβλήματά τους. Το γεγονός, τέλος, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι υπάρχοντες επιμορφωτικοί φορείς δεν είναι κατάλληλα εξειδικευμένοι με συνέπεια τη μη προσφορά αποτελεσματικής επιμόρφωσης εναρμονίζεται με την επιθυμία και την υποχρέωση που αισθάνονται να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της επιμορφωτικής διαδικασίας: σχεδιασμό, εκτέλεση, αξιολόγηση προγράμματος επιμόρφωσης.

Τελευταία και εξίσου σημαντική είναι η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία, τη δύναμη και τη λειτουργία που μπορεί να διαδραματίσει η ενδοσχολική επιμόρφωση σε πολλαπλά πεδία της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας και του έργου τους σε σχέση με τις παρεχόμενες μορφές επιμόρφωσης, αν και αποτελεί πολύ

¹⁴⁹ Σε ανάλογη διαπίστωση καταλήγει στην έρευνα της η Παπαναούμ(2003), για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. σελίδες 166-167.

περιορισμένη μέθοδος μάθησης και εκπαίδευσης στους κόλπους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αρκετά σπάνια εφαρμόζεται στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα. Η κυριότερη και συνηθέστερη μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι οι εκδηλώσεις (ομιλίες – διαλέξεις επιστημόνων, παρουσιάσεις βιβλίων) που διοργανώνει η σχολική μονάδα και ακολουθεί η επιμόρφωση από το σχολικό σύμβουλο, στον οποίο αναγνωρίζεται ιδιαίτερα η συμβολή και ο ρόλος του για την πραγματοποίηση ανάλογων εγχειρημάτων

Πέρα από τις γενικές επισημάνσεις θα ακολουθήσει παρουσίαση των καταληκτικών επισημάνσεων κατά γραμμική σειρά των διευρυνθέντων ερωτημάτων στη δεύτερη ενότητα που αφορά ερωτήσεις για την επιμόρφωση (αν έχουν λάβει επιμόρφωση, τρόποι αυτομόρφωσης, προσδοκίες από την επιμόρφωση, κριτική των επιμορφωτικών φορέων και των προσπαθειών της πολιτείας) και στην τρίτη ενότητα, ερωτήσεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση (πραγματοποίηση ή μη, συμβολή ή όχι στο εκπαιδευτικό έργο, αλληλοσυμπλήρωσή της με τη διδακτική πράξη).

Σχετικά με τα ερωτήματα της δεύτερης ενότητας (γενικά στοιχεία για την επιμόρφωση) διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας (ερώτηση 13 – πίνακας 14), κυρίως αμέσως μετά το διορισμό τους (ερώτηση 15 – πίνακας 14) με σύνηθες επιμορφωτικές μορφές τις ημερίδες- συνέδρια, τα ολιγόωρα σεμινάρια και την εισαγωγική επιμόρφωση στα ΠΕΚ (ερώτηση 16- πίνακας 15) και ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες είναι εκείνοι που δεν έχουν επιμορφωθεί σχεδόν καθόλου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας (ερώτηση 17 – πίνακας 16). Για όσους έχουν δηλώσει πως δεν έχουν επιμορφωθεί η εξήγηση είναι πως αναφέρονται σε μη υπηρεσιακά επιβεβλημένες αλλά σε ηθελημένες επιμορφώσεις (διευκρινήσεις για το θέμα υπάρχουν στη σελίδα 124 της παρούσας εργασίας). Συνεπώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί και έχουν θετική στάση και εντύπωση για την επιμόρφωση, η οποία ενισχύεται από τις ανάγκες που βιώνουν ως λειτουργοί και ως επαγγελματίες. Ειδικότερα στο ερώτημα 17 σχετικά με το αν νιώθουν την ανάγκη να επιμορφωθούν (πίνακας 17) σχεδόν στο σύνολό τους απαντούν θετικά τονίζοντας πως η ανάγκη αυτή υφίσταται σχεδόν στο μέγιστο βαθμό.

Η ύπαρξη της ανάγκης σε συνδυασμό το αίσθημα ευθύνης που νιώθουν για τα αποτελέσματα του σχολείου και η παροχή σποραδικών και ευκαιριακών επιμορφωτικών δράσεων από την κεντρική διοίκηση που δεν τους ικανοποιεί και δεν είναι επαρκείς ή δεν ενεργεί προς σ' αυτή την κατεύθυνση, τους οδηγεί συχνά σε άτυπες μορφές μάθησης με αμιγώς αυτόβουλο χαρακτήρα ώστε να αποσειηθεί η συνήθης άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι «γρανάζι» ή «απλοί θεατές» ή «μόνο υπάλληλοι» και όχι λειτουργοί της εκπαίδευσης.

Μέσα από τις ατομικές προσπάθειες και πρωτοβουλίες για αυτομόρφωση διαπιστώνεται πως έχουν υψηλή αίσθηση των καθηκόντων και της αυταξίας και για αυτό πρέπει και επιχειρούν να γίνουν αποτελεσματικότεροι, κίνητρο βαρυσήμαντο για τη συμμετοχή σε ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες, προσωπικής επιλογής και ενέργειας (ερώτηση 20- πίνακας 18).¹⁵⁰

Από τα προαναφερόμενα πηγάζει το γεγονός πως οι προσδοκίες που έχουν από μια οργανωμένη επιμόρφωση που θα συμμετάσχουν, είναι πολλαπλές και εστιαζόμενες σε νέα θέματα και αντικείμενα, πέρα από τα συνήθη αντικείμενα και τους στόχους των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν συμμετάσχει. Οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται σε πρακτικά ζητήματα, τα οποία είναι: θέματα με τη χρήση νέων τεχνολογιών, ειδικής αγωγής και διαπολιτισμικότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν κομμάτι της κοινωνίας που μεταβάλλεται με συνεχώς ταχύτετους ρυθμούς και γεννά αντίστοιχες ανάγκες, που πρέπει να καλυφθούν μέσα από τη διαρκή μόρφωσή τους (ερώτηση 21). Στις επιμορφωτικές ανάγκες τους κυριαρχούν τα ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, για τα οποία ακούγονται πολλά σε σεμιναριακού τύπου επιμορφώσεις και στα οποία βασίζεται η επιτυχία της διδασκαλίας (πίνακας 19).

Οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών από μια οργανωμένη επιμόρφωση, εκτός από τα πρακτικά ζητήματα, αφορούν επιμέρους θέματα όπως είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και δυσκολιών στη διδασκαλία κατά κύριο λόγο, καθώς είναι δεσμευμένοι στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και επιθυμούν να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στο έργο τους ενώ τα οικονομικά (βελτίωση αποδοχών) και διοικητικά αποτελέσματα (διοικητική προαγωγή) δε εμπεριέχονται στις επιδιώξεις τους καθώς γνωρίζουν πως με το ισχύον επιμορφωτικό καθεστώς είναι αδύνατον να τα εξασφαλίσουν αλλά ούτε και είναι στις άμεσες επιδιώξεις τους αφού τα θέλω τους είναι μακράν διαφοροποιημένα από αυτά (ερώτηση 22) . Οι επιμορφωτικές ανάγκες όσων διδάσκουν σε τμήματα του σχολείου αφορούν θέματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως είναι αντιμετώπιση ζητημάτων ειδικών αναγκών, της διδακτικής μεθοδολογίας, τα αναλυτικά προγράμματα και τα θέματα ψυχολογίας (τα οποία είναι ταξινομημένα από αύξουσα σε φθίνουσα σειρά - ερώτηση 23- πίνακας 21). Τέλος οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες (ερώτηση 24) εστιάζουν στα ακόλουθα : αξιολόγηση των μαθητών, θέματα αυτοαξιολόγησης, διοικητικά και οργανωτικά ζητήματα

¹⁵⁰ Η ανυπαρξία μεγάλου αριθμού επιμορφώσεων συνδυαστικά με άλλους παράγοντες: μακρινή απόσταση, έλλειψη χρόνου, έλλειψη ενημέρωσης, καθυστερημένη γνωστοποίηση ανάλογων προγραμμάτων, απουσία κινήτρων για άτυπες και μη τυπικές μορφές μόρφωσης, όπως αναφέρονται και σε ανάλογη διαπίστωση που έχουν καταλήξει οι μελετητές στην έρευνα που διενήργησε το Π.Ι.(2008). Συγκεκριμένα γράφουν στα συμπεράσματά τους: «Σημαντικό εμπόδιο στη συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις είναι η έλλειψη χρόνου και η ελλιπής πληροφόρηση. Διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση δεν παρέχει επαρκή κίνητρα, είτε εξωτερικά είτε εσωτερικά (περιεχόμενα, μεθοδολογίες κ.ά.), για έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών.»

του σχολείου και τέλος εργασιακά ζητήματα (τα οποία είναι ταξινομημένα από αύξουσα σε φθίνουσα σειρά).

Οι επιμορφωτικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών προβάλλουν και φωτίζουν το κεντρικό πρόβλημα της επιμόρφωσης που είναι η ανάγκη αποτελεσματικότερης σύνδεσης της με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη σχολική πράξη. Η διαπίστωση είναι ότι επικρατεί περισσότερο ο θεωρητικός χαρακτήρας που δεν εναρμονίζεται με τις ανάγκες της σχολικής πράξης, και ότι οι εκπαιδευτικοί « δίδουν προβάδισμα στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, τη σύνδεση επιμόρφωσης-σχολείου και την επίλυση σχολικών προβλημάτων, το οποίο ταυτίζεται με το συμπέρασμα στην έρευνα του Π.Ι, σύμφωνα με την οποία «οι ερωτώμενοι θέτουν ως κύριο θέμα της επιμόρφωσης την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.».¹⁵¹

Άλλο σημαντικό πρόβλημα της επιμορφωτικής διαδικασίας που προβάλλεται μέσα από τα ευρήματα είναι η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ιδιαίτερα τη συστηματική επιμόρφωση αντί της αποσπασματικής επισημαίνουν την ανάγκη διαφοροποίησης της επιμόρφωσης, ώστε να καλύπτει τις διαφορετικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής. Εκτιμάται ότι οι ευκαιριακές επιμορφώσεις «μιας χρήσης» με τη μορφή έτοιμων επιμορφωτικών πακέτων δεν συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Δεν συμβαδίζουν με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν τις πρακτικές μάθησης. Είναι αναγκαία η αλλαγή του περιεχομένου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η μετατροπή του σε «επαγγελματική μάθηση και δια βίου επιμόρφωση», τα οποία συνάδουν με ανάλογα συμπεράσματα από την έρευνα που διεξήγαγε το Π.Ι.¹⁵² Επομένως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κρίνουν πότε οι επιμορφωτικές δραστηριότητες, σχεδιασμένες από ανάλογους φορείς μπορούν να είναι εποικοδομητικές και αποδοτικές. Μέσα από την ανάλυση του σχετικού ερωτήματος της έρευνας (ερώτημα 29- πίνακας 22) δε διαφαίνεται να αναγνωρίζουν εξειδίκευση και επιμορφωτική καταλληλότητα σε κάποιον από τους προτεινόμενους φορείς, σε αντίθεση με τα πορίσματα της έρευνας των Καψάλη-Ραμπίδη (2006) που διατείνονται πως τα ΠΕΚ είναι τα πλέον κατάλληλα και έτοιμα να προσφέρουν τις επιμορφωτικές τους υπηρεσίες και με την πρόταση του Καραγιάννη(διαθέσιμο on-line: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/karagiannis%20klp>

¹⁵¹ Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα, Σμυρνιαγοπούλου,(2008), *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, στο ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

¹⁵² Όπως προηγουμένως

.htm) πως η επιμόρφωση πρέπει «να παρέχεται αποκλειστικά και σε πολλαπλές μορφές από τα Πανεπιστήμια».

Συνακόλουθη και σύμφυτη με τα προηγούμενα είναι η διαπίστωση πως οι προσπάθειες της Πολιτείας για αναβάθμιση της παρεχόμενης επιμόρφωσης μέσα από τους συγκεκριμένους φορείς δεν είναι αρκετά ικανοποιητική με αποτέλεσμα τη μη αποδοτικότητα της στην σχολική αίθουσα κατά τη διδακτική πράξη, καθώς όπως επισημαίνουν οι Καψάλης – Ραμπιδής (2006) και διαπιστώνεται στην παρούσα μελέτη « οι επιμορφωτικοί θεσμοί που έχουν ενταχθεί στον οργανισμό Ο.ΕΠ.ΕΚ. έδωσαν στην αρχή την εντύπωση ότι θα προωθούσαν συστηματικά και οργανωμένα μέσω των Π.Ε.Κ. την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά έχουν εκφυλιστεί ...» (ερώτηση 30- πίνακας 23). Στο ίδιο αρνητικό κλίμα εντάσσεται η μη αναγνώριση εξειδίκευσης στην εκάστοτε σχολική μονάδα που πλέον βιβλιογραφικά¹⁵³ και νομοθετικά¹⁵⁴ αναγνωρίζεται ως χώρος μάθησης και μόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτή και σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αναφορικά με τα ερωτήματα της τρίτης ενότητας διαπιστώθηκε πως οι προσπάθειες ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι πολύ περιορισμένες καθώς στα μισά και άνω σχολεία της έρευνας (ποσοστό 54.4%) δε συντελούνταν εκείνη τη στιγμή εγχειρήματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και επιπλέον σε όσα σχολεία ευδοκμούσαν τέτοιες προσπάθειες ο βαθμός πραγμάτωσής τους ήταν πολύ περιορισμένος (ερώτηση 25-πίνακας 26)¹⁵⁵. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι αλληλένδετη με την επαγγελματική ιδιότητα των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην ανέλιξή τους και εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία απαραίτητη σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου τους έστω κι αν είναι μεμονωμένη και αποσπασματική, μη συνηθισμένη και μη εφαρμοσμένη πρακτική, χαρακτηρίζεται συνήθως από θεωρητικό χαρακτήρα, χωρίς δυνατότητα εναρμόνισης με τις διδακτικές ανάγκες και τη σχολική πράξη, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την πεποίθηση πως μπορεί και συμβάλλει στο έργο των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση του αντίστοιχου ερωτήματος της έρευνας (ερώτημα 26-πίνακας 27) σύμφωνα με την οποία η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει επιμορφωτική αξία και δύναμη τόση ώστε να συμβάλλει στο μέγιστο βαθμό στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς οφείλει να είναι συνδεδεμένη

¹⁵³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση, σελίδες 73-75 της παρούσας μελέτης.

¹⁵⁴ Με το ν.1824/88 (άρθρο 12, παρ. 3) η σχολική μονάδα αναγνωρίζεται ως μονάδα επιμόρφωσης.

¹⁵⁵ Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Π.Ι. σύμφωνα με την οποία η ενδοσχολική επιμόρφωση πρέπει να είναι « μακρόχρονη, συστηματική, ουσιαστική και να βελτιώσει την ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου».

με τα προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας, να είναι βιωματική και όχι θεωρητική παρέχοντας λύσεις στα ιδιαίτερα προβλήματα .

Η προηγούμενη καταληκτική διαπίστωση είναι απόρροια της ταύτισης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με συγκεκριμένες από τις προτεινόμενες προς διερεύνηση μορφές της (ερώτηση 27-πίνακας 28) , κυρίως ως διαλέξεις από το σχολικό σύμβουλο και οργανωμένες εκδηλώσεις του σχολείου, ενώ τα πιο πρόσφατα είδη, όπως οι επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων και οι συζητήσεις με τη διεύθυνση του σχολείου, δεν επιλέγονται ως είδη ενδοσχολικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής μάθησης, καθώς οι περισσότεροι δεν έχουν επιμορφωθεί σε ανάλογες μορφές, ούτε έχουν το θεωρητικό υπόβαθρο και την αντίστοιχη εμπειρία από την εμπλοκή τους σε ενδοσχολικά προγράμματα.

Τελευταίο συμπέρασμα σε αυτή την ενότητα αποτελεί η άποψη που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν πως η ενδοσχολική επιμόρφωση όταν συνδυάζεται με την διδακτική εμπειρία τότε αλληλοσυμπληρώνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς οδηγούν στην επίλυση κάθε προβλήματος της διδασκαλίας και του έργου τους (ερώτημα 28-πίνακας 29) ειδικά όταν αυτή έχει ουσιαστικά πρακτικό χαρακτήρα ως προς την επίλυση δυσκολιών. Συνεπώς είναι αναγκαίο να γίνονται δειγματικές διδασκαλίες κατά τη διάρκεια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, μπαίνοντας μέσα στην τάξη τόσο ο επιμορφωτής όσο και ο κάθε επιμορφούμενος ώστε να καταθέτει την εμπειρία του για να αξιοποιεί και να μπορέσει να την μεταχρησιμοποιήσει, αυτούσια ή παραλλαγμένη.

Από τη θεωρητική μελέτη και τα ευρήματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί έχουν σωστή αντίληψη για το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στη σύγχρονη εποχή, των αναγκών τους και προκύπτει η επιθυμία να υποστηρίζονται στο έργο τους από συνεχείς επιμορφωτικές διαδικασίες,

Δ.2 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα απέβλεπε να διερευνήσει και να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση, τόσο σε σχέση με το ισχύον επιμορφωτικό σύστημα, τις μεθόδους του, τα αντικείμενα του όσο και με τη νέα τάση επιμόρφωσης, την ενδοσχολική επι-μόρφωση. Αν και το εγχείρημα της αποτύπωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση ήταν πολλαπλό, ακροθιγώς πρόεκυψαν από τα ευρήματα οι απόψεις που είναι αντιπροσωπευτικές της συνολικής γνώμης και αντίληψης της εκπαιδευτικής κοινότητας και αναδείχθηκαν επιπλέον άξονες, όπως η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και δια βίου μάθηση, αλλαγές στο ρόλο των εκπαιδευτικών, αναποτελεσματικότητα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, οι οποίοι είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενα μελλοντικών ερευνών, τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών, όπως για παράδειγμα η ποσοτική και ποιοτική έρευνα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε όλες τις εκφάνσεις, η ποιοτική και ποσοτική έρευνα για τη διαρκή επιμόρφωση και δια βίου μάθηση.

Εν κατακλείδι διαπιστώνεται θετική στάση των εκπαιδευτικών προς την επιμόρφωση αλλά ο θεσμός ο ίδιος λόγω των χαρακτηριστικών του γνωρισμάτων και των αδυναμιών στην επιμορφωτική πολιτική που παραμένουν και δεν επιχειρείται επίλυσή τους, του προσδίδουν αρνητική χροιά. Επιπλέον, υπάρχει καθολική σχεδόν αποδοχή της θέσης πως η επιμόρφωση αποτελεί βασικό στοιχείο της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών (δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη), πρέπει να είμαι συνεχής και σε συγκεκριμένες περιόδους της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, να έχει διαφοροποιημένο χαρακτήρα ώστε να ανταποκρίνεται και να καλύπτει τις διαφορετικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού και ότι πρέπει να επιτρέπει στους συμμετέχοντες να τη διαμορφώνουν και να συμμετέχουν στο σχεδιασμό της. Η πραγματικότητα έχει καταγραφεί, η Πολιτεία πρέπει να τη λάβει υπόψη της γιατί όπως αναφέρεται στην αρχή της μελέτης από τον Μπρεχτ « μονάχα η πραγματικότητα μπορεί να μας μάθει πως την πραγματικότητα ν' αλλάξουμε».

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ – ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ader J. - Simodin M., (1975). *La formation continue des instituteurs et leur système de formation*, *Education Permanente*, No 29, pp. 70-100.

Alexander, R.,(1979). Towards a conceptual framework for school-focused INSET, *British Journal of teacher Education*, vol.6, no.2, pp. 139-142.

Altricter, M., (1986). The austrian INSET project. *British Journal of In-Service Education*, vol. 13, no. 1, pp. 171-176.

Bantock C.,(1970). *Etudes postuniversitaires des enseignants aux école supérieures, document de la conference*, Université Charles, Prague.

Barbary, G. σχολιαζόμενος από τον Léon, A., (1979). Perfectionnement et recyclage des maîtres, *Traité des Sciences pédagogiques*, vol. 8 p.42-61.

Bell, L., (1991). «*Approaches to the professional development of teachers*», στο: L. Bell-C. Day, *Managing the professional development of teacher*, Milton Keynes, open University Press, pp. 3-22.

Besnard, P.,(1974). *Sociopédagogie de la formation des adultes*, Paris, ESF.

Blackburn V. and Moisan C. (1987). *La formation continue des enseignants dans les États Membres de la Communauté Européene*, Maastricht : Presses Interuniversitaires Européennes.

Bloom, B.- Krathwohl, D., (1986). *A Harrow Taxonomy of the Psychomotor Domain, A guide for developing behavioural objectives*. Longman.

Bolam R(1986). *Conceptualizing in-service*. Στο: D. Hopkins(ed), (1986), *In-service training and educational development, an international survey (an OECD/CERI Project)*,(pp.14-34), London, Croom Helm.

Bonhoir, A., (1979). Le role actuel des enseignants, *Scientes de l' Education*, revue international, juin-décembre.

Breuse, E., (1976). *Introduction In Recherche en Education, La formation des instituteurs*, Ministère de l' Education Nationale, Bruxelles.

Campbell, R., (1981). Knowledge control and in-service education and training for teachers, *Journal For Teaching*, vol. 7, no.2, pp.149-163.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Falmer Press.

Cawelti , G. , (1982). Improving Productivity in the American High School. Στο R. Neil 1986, Current models and approaches to in service teacher education, *Journal of In-service Education*, vol. 12, no. 2, pp. 58-67.

Chapman, J, (1990). «*School-based decision-making and management: implications for school personnel*».στο: J. Chapman (ed.), *School-based decision-making and management*, London, (1990), pp. 221-243.

Charlot B., (1992).Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί, όπως αναφέρεται στο Δούκας,Χρ., Βαβουράκη, Α. Θωμοπούλου,Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χρ., Σμυρνιωτοπούλου, Α.,(2008). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* .Στο ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Cheng-Tam, (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, vol5, no.1,pp. 22-31.

Chiappano,N.,Vandeveld L., (1994) .Στο: Ανθόπουλος-Δαγκλής-Μπουζάκης- Τσολάκης, (1998) *Μόρφωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Art of text, Θεσσαλονίκη.

Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? . *Teaching and Teacher Education*, 16, pp.81-101.

Cochran, Smyth&Lytle, (2001). *Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice*. New York: Teachers College Press.

Cohen, L. & Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Conseil de l' Europe, (1969), *Le perfectionnement des enseignants*.CCC/EGT(70)1, Strasbourg.

Corrigan, D. (1986). In D. Hopkins (Ed), *Inservice training and educational development: An International Survey* (pp. 100-112). London: Croom Helm.

Cuichard O. , cite par J. Ader - M. Simodin , dans La formation continue des instituteurs et leur système de formation, *Education Permanente* , 1975, No 29, pp. 70-100.

Darling ,Hammond & McLaughlin,(1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), pp.597-604.

Day, C., (1999), *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*, London, Falmer Press.

Day, C.,(2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός-Τυπωθήτω.

Day, C., - Pennigton, A.,(1991), Conceptualising professional development planning: a multidimensional model, *Journal of Education for teaching*, vol. 19, no.4-5,pp. 251-260.

Debesse, M. – Mialeret, G., (1985).*Οι παιδαγωγικές επιστήμες* , τόμος 7, Το εκπαιδευτικό λειτουργήμα και η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών, Αθήνα: Δίπτυχο.

De Landscheere, G.,(1976) . *La formation des enseignants demain*, Casterman cite par A. Léon dans L'education permanente, Evolution des concepts et des fontions, στο *Traité des Scientes Pédagogiques*, Vol.8, p.41.

- Dewey, J στο Jarvis, P.,(2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M., & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, vol. 23, no.2, pp.109-124.
- Elliot, J., (1991), A model of professionalism and its implication for teacher education, *British Educational Research Journal*. Vol.17, no.4,pp.309-318.
- Eraut, M., (1987). *In-service teacher education*. Στο: M. Dunkin (ed), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, pp. 733-734.
- Eraut, M.,(2001). *Teachers Learning in the Workplace*.Στα: Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, Θεσσαλονίκη
- Eurydice, (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Initial training and transition to working life*. In: the Key topics in education in Europe, volume 1(pp. 1-129). Brussels, ανακτήθηκε May, 23, 2007, στο [http:// europa.eu/](http://europa.eu/)
- Eurydice, (2004). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Keeping teaching attractive for the 21st century*. In: the Key topics in education in Europe, volume 3 (pp. 1-99). Brussels ,ανακτήθηκε May, 23, 2007, στο [http:// europa.eu/](http://europa.eu/)
- Eurydice,(1995, σ.7) στο Γκρίτζιος, Β.,(2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, σσ. 152-158.
- Fullan, M. & Hargreaves, A., (1992). *Teacher development and educational change*. London, Falmer Press.
- Fullan, M., (1991).*The new meaning of education change*, London, Cassell.
- Ganser, (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, vol.84, pp.69-74.
- Glatthorn, (1995). *Teacher development*. Στο Anderson, L. (Ed.).*International encyclopedia of teaching and teacher education (2nd ed)*. London: Pergamon Press.
- Goddard, D., (1989).«GRIST: The development of the design» στο: R. Mc Bride (ed), *The In-service training of teachers*, London Falmer Press, pp.11-18.
- Gough, R.,(1985).Staff development – as part of the continuing education of teachers, *British Journal of In-service Education*, Vol. 12, no.1, pp 35-40.
- Gozzer στο Conseil de l' Europe, (1969),*Le perfectionnement des enseignants*, CCC/EGT(70)1, Strasbourg
- Grace, (1999). Paradigm lost (and regained). *Independent School*, vol.59, no.1, pp. 54-57.
- Hall, Held και McGrew, (2003). Η νεωτερικότητα σήμερα (μτφρ. Τσακίρης, Θ. και Τσακίρης, Β.). Στο Γκρίτζιος, Β.,(2006) .Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6,σσ.152-158.
- Hargreaves, D. H. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school*. . London: Cassell.

- Hargreaves, A.,(1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press
- Henderson,E.,(1979). The concept of school-focused in-service education and training. *British Journal of Education*, vol. 5, no.1, pp. 17-25.
- Hewton, E.,(1988). *School focused staff development*. London, Falmer Press.
- Howey, K. - Joyce, B.(1978). Στο Eraut, M., (1987), *In-service teacher education*. Στο M. Dunkin (ed), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, 1987, pp. 733-734.
- Hoyle, E.(1982). *Professionalization and de-professionalization development of teachers*, World Yearbook of Education, London, Kogan Page.
- Hysén, T., (1991).*Η αμφισβήτηση του σχολείου, μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα:Προτάσεις.
- Jackson, W., (1971).Στο: Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ Εκπαιδευτικών, ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης, Αθήνα:τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Jarvis, P.,(2005).*Εκπαίδευση ενηλίκων: Προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα*. Στο: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 1ο Συνέδριο (σσ. 19-28.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P.,(2004).*Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Joyce , B., (1986).*The ecology of professional development*.In Hoyle, E- Megarry, J., (1986)(eds), *The management of schools*, London, Kogan Page, pp.19-41.
- King, A. J. & Peart M. J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Le Houx, M., cite par A. Léon dans L'éducation permanente, Evolution des concepts et des fontions, στο *Traité des Scientes Pédagogiques*, Vol.8, pp.26-27.
- Legrand L.,(1968). *Formation initiale et formation permanente des maîtres*, στο Revue Française de Pédagogie, , no 5, Oct-Nov-Déc, pp 5-23.
- Léon , A., Perfectionnement et recyclage des maîtres, *Traité des Sciences pédagogiques*, vol. 7, pp. 41-60.
- Lieberman,A., (1994). Teacher development: commitment and challenge. Στο Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*.New York Teachers: College Press.
- Little, G.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol.15, no.2, pp.129-151.
- McBeath, J.,(1989). Towards a new pedagogy .Στο: Monasta ,A., (1989) , *The children of Japheth, a eyropean programme for the new professionalism of teachers and trainers*, Firenze, Mc Coll, pp 27-33.

- MacBeath, J., (2004). *Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί*. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mertens, S.,(1982). *The basics in in-service education findings from Rand and teacher Centre Studies*, Action in Teacher, vol. 4, no. 1,pp.61-66.
- Moles A.- Muller F.,(1969). *Education permanente-motivations adults à la structuration de la pensée*, Conseil de l' Europe, Strasbourg, ronéo, p. 4
- Murphy, J. (1992). *Effective schools: Legacy and future directions*. In: D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), (pp. 67-72). *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.
- Neil, R., (1986). Current models and approaches to in service teacher education, *Journal of In-service Education*, vol. 12, no. 2, pp. 58-67.
- O' Sullivan, F.,a.o.,(1988). *Staff development in secondary schools*. Kent, Hodder and Stoughton.
- OECD (1989). *The condition of teaching: General report*. In: Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds), (p.p. 67-68). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press
- Oldroyd, D.- Hall, V,(1991). *Managing staff development: a handbook for secondary schools*. London, national Development Center for Education Management and Policy.
- Peleska, J., (1970). *Etudes postuniversitaires des enseignants aux école supérieures, document de la conference*, Université Charles, Prague
- Porter, J. (1975), "The In-service Education of Teachers and Colleges of Education" στο Adams, E.(ed.), *In-service Education and Teachers Centers*, Pergamon Press, Oxford, pp. 883-94.
- Powell, L., (2000). Realising the value of self-assessment: the influence of the Business Excellence Model on Teacher Professionalism, *Association for Education in Europe*, vol. 25, no.3, pp.37-48
- Raven, J., στο De Landsheere, G., (1976), *La formation des enseignants demain*, Casterman
- Rogers, A., (1998).*Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Runkel, P. –Schmuck, A., (1984). «The place of organizational development(OD) in schools».στο: Hopkins, D.- Widden, M.,(1984) (eds), *Alternative perspectives on school improvement*, London, Falmer Press, pp153-163.
- Sachs,J., (2000). *The activist professional*. Journal of Educational Change, no.1, pp.77-95.
- Schidler, C., (1970). *Etudes postuniversitaires des enseignants aux école supérieures, document de la conferenc*, Université Charles, Prague. Στο: Debess M.- Mialaret G.,

- (1985), Οι παιδαγωγικές επιστήμες , τόμος 7, Το εκπαιδευτικό λειτούργημα και η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργιών, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Schön, D., (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, σ.40, S. Francisco, Jossey-Bass. στο βιβλίο του Day C., (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός-Τυπωθήτω.
- Smylie, M., (1989). Teachers' views of effectiveness of sources of learning to teach, *The Elementary School Journal*, vol.89, no.5, pp.543-558.
- Squires, G., (1987). *The Curriculum beyond school*, London, Hodder and Stoughton.
- Steadman, Erant, Fieldind & Horton, (1995), *Making School-based INSET Effective*, στο Day, C., (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός-Τυπωθήτω.
- Stenhouse, L., (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. (Μεταφραση: Τσαπελής, Α.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Taylor, W., (1980). *Professional development or personal development?* Στο: Hoyle, E-Megarry, J., (1986) (eds), *The management of schools*, World Yearbook of Education 1980, London, Kogan Page, pp.327-339.
- Terhart, E. (1999). *Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?* In: Zeitschrift der Pädagogik, Heft 5/99, S. 629-647.
- Tipplet, R., (1998). *Συστήματα της διαβίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης*. Στο: Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Π.Ε.Ε., (1999), Ατραπός, Βόλος.
- UNESCO (2002). *ICTs in Teacher Education. A planning Guide*, UNESCO (διαθέσιμο online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>)
- UNESCO, (2002). *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Έκθεση της διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors*, μετάφραση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Gutenberg, Αθήνα. 2002
- Weilding, D., - Reid, M., (1983). *Teachers' centres – a focus for in-service education*, London, Hethuen Educational
- Whitehouse, D., (1982). Inservice as collaborative action research. *British Journal of Inservice Education*, vol.13, no. 3, pp. 142-148.
- Yarger, S.J. & Smith, P.L., (1990). *Issues in research on teacher education*. στο Παπαναούμ, Ζ., Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 2003
- Zeichner, K.-Liston, D., (1987), *Critical pedagogy and teacher education*, Journal of Education, vol.169, no.3, pp.117-137.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδάλη, Α., Γκόγκου Α., (1983). *Επιμόρφωση: Ανάγκες και Προϋποθέσεις*. Στο Ευαγγελίου, Μ.-Δημητρακοπούλου, Β., *Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1920 μέχρι σήμερα*, ανακτήθηκε από www.elemedu.upatras.gr/.../evaggeliou-dimitrak.htm, στις 21-05-2010.
- Ανακοίνωση του Συμβούλιου της Ε.Ε. στις 27-08-2009, διαθέσιμη ηλεκτρονικά από: http://eur-lex.europa.eu/el/dossier/dossier_23.htm, ανακτήθηκε στις 20-04-2010.
- Ανδρέου Α., (1982). *Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.9, σσ.28- 33.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα – Λιβάνης.
- Βαρσαμίδου, Α. - Ρεζ, Γ., (2006). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*, ανακτημένο άρθρο από <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra27.htm>, στις 20-04-2010.
- Βεργίδης, Δ., & Βαϊκούση, Δ., (2003). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ, Γ.Γ.Ε.Ε .
- Βεργίδης, Δ., (1993). *Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.70, σσ. 67-73.
- Βεργίδης, Δ., (1989). *Επιμόρφωση ενηλίκων: σχεδιασμός προγραμμάτων*. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ. 4 (σσ. 2055-2056). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ., (2003). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ετάλατες κοινωνικές ομάδες*. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκρίτζιος, Β., (2006). *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, σσ .152-158.
- Γραμματάς Θ. , (2005). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Θεατρική Παιδεία 3, Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός- Τυπωθήτω .
- Γρόλλιος, Γ., (1998). *Τα νέα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής*, Εκπαιδευτική Κοινότητα. Στο Καραγιάννη, Στάγια, Τσιφίκου από: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/karagiannis%20klp.htm>, ανακτημένο στις 27-05-2010.
- Διαδικασία της Μπολόνιας: δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαθέσιμο ηλεκτρονικά και έχει ανακτηθεί στις 15-3-2010 από: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_el.htm
- Δημαράς Αλ., (1973). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β', Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα: εκδοτική Ερμής ΕΠΕ.

Δημητρόπουλος, Ε.,(1998).Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους, *Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δούκας,Χρ., Βαβουράκη, Α. Θωμοπούλου,Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χρ., Σμυρνιωτοπούλου, Α.,(2008). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* .Στο ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Ευαγγελόπουλος Σ.,(1998) .*Ελληνική Εκπαίδευση-20ος αι., τ.β΄*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ευαγγελίου, Μ.-Δημητρακοπούλου, Β., *Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1920 μέχρι σήμερα*, ανακτήθηκε από www.elemedu.upatras.gr/.../evaggeliou-dimitrak.htm, στις 21-05-2010.

Ευστρατόγλου Αγγ.-Δέδε Ι. .. [κ.ά.],(2003). *Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και πιστοποίηση : διαδικασία και αποτελέσματα πιστοποίησης Κ.Ε.Κ. 2001-2003 / [επιστημονική επιμέλεια]* Αθήνα : Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης & Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών.

Ζαβλάνος, Μ.,(1983).Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 10.

Καζαμιάς, Α.(1992),*Η παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Ενωσιολογικές Διασαφήσεις και Προβληματισμοί*, στο: Ι. Πυργιωτάκης & Ι. Κανάκης (Επιμ.) Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση ,Αθήνα: Γρηγόρης

Καλαϊτζοπούλου, Μ.,(2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*, Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός- Τυπωθήτω.

Καλδρυμίδου, Ε. - Οικονόμου, Α. - Οικονόμου, Π. – Τζεκάκη,Μ.,(1997).Οι αντιλήψεις των υποψήφιων καθηγητών των Μαθηματικών για τη διδακτική διαδικασία και την επιμόρφωση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.25, σσ.119-160.

Καραγιάννης, Γ., Στάγια, Π., Τσιρίκου, Μ.,(2010) .*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ιστορική πορεία της επιμόρφωσης*, από: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio/praltika%2011/karagiannis%20klp.htm>, ανακτημένο στις 27-05-2010.

Καραγιάννης Θ., (1983). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.11.

Καραμπίνη, Π., & Ψιλού, Ε., (2005).*Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επιστημάνσεις και προτάσεις*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 139-147). Αθήνα: Μεταίχμιο

Κασσωτάκης Μ.,(1983).Από την επιμόρφωση στην μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης, (εισήγηση στο 4ήμερο Παιδείας της Σύγχρονης Εκπαίδευσης),*Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 11

Καψάλης Αχ.,-Ραμπίδης Κ.,(2006).*Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μια προσπάθειας, περιοδικό Εκπαίδευση & επιστήμη*, τ.3, σσ.257-273, που ανακτήθηκε από : www.cc.uoa.gr/ptde/journal/english/issue_3/pdf/kapsalis.pdf στις 23-05-2010

Καψάλης, Α. (1999). Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. *Μακεδόν*, τ.3,σσ. 23-31.

- Κίτσου Κ., (1983). Η επιμόρφωση των δασκάλων στη χώρα μας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.11.
- Κόκκος, Α., (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων, το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τ. 1. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α.,(2005).*Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωτσίκης, Β.,(2007).*Εκπαιδευτική διοίκηση & πολιτική : οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων & συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Αθήνα : Έλλην.
- Λέφας, Χ., (1942).*Ιστορία της Εκπαιδευσεως*, Ο.Ε.Σ.Β., Αθήνα.
- Λιγνός, Δ., (2006). *Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Virtual School, Τόμος 3, τεύχος 3, ανακτημένο στις 23-04-2010 από <http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html>
- Μανωλιά, Χ., & Παλαιγεωργίου, Μ., Πανταζοπούλου, Δ. (1988). *Επιμόρφωση: Οργάνωση, διοίκηση, φορείς*. Στο Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών (σσ. 584-592), Πρακτικά Ε΄ Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε
- Ματσαγγούρας, Η., (1995), *Ομαδοκεντρική θεωρία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η.,(2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.,(1989). *Αποτελεσματικότητα Εκπαίδευσης*. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ. 3 (σσ. 1694-1698). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαυρογιώργος, Γ. (1994).Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 1. Επιτελικός ναρκισσισμός, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.74, σσ.16-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1994).Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 2. Η ικανοποίηση του επιτελικού ναρκισσισμού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.75, σσ.13-18.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1994). Ομάδες εργασίας και (για την) επιμόρφωση εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*,τ. 77, σσ. 13-16.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1994).Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 3. Δείγματα γραφής, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.79, σσ.15-20.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1994). *Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Πτυχές ισομορφισμού στην Ευρωπαϊκή Διάσταση*. Στο: Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση, Ευρωπαϊκό Συνέδριο 1993, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα»,Αθήνα, σσ. 138-160.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1982). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί, Προοπτικές, Προτάσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.10, σσ. 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ.,(2000).*Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, τόμος Α΄. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Ρέππα, Α., Ανθόπουλου, Σ. & Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.) (σελ. 123-131). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ., (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ., (1996). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Στο Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα :Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ., (1996). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, τόμος Α΄. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μαυρογιώργος, Γ.,(1999). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής* κεφ. 4. Στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Κουτούζης,Μ., Μαυρογιώργος, Μ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α, επιστ. επιμέλεια Αλ. Κόκκος. Πάτρα: εκδ. ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ.,(1984). *Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινίσεις. Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο-προϋποθέσεις*. Στο: Γκότοβος κ.α. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Γιάννενα, σελ. 85-103, Αθήνα.

Μαυρογιώργος,Γ.,(1983). *Μορφές επιμόρφωσης. Εννοιολογικές διευκρινίσεις. Το πολιτικό-κοινωνικό τους πλαίσιο-προϋποθέσεις*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.10.

Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με τον Νόμο 1566/85). Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,τ.5, σσ.147-154.

Μελάς ,Δ., (1977). *Παιδαγωγικά προγράμματα : με αρχές προσανατολισμού για το δημοτικό σχολείο*, Αθήνα.

Μλεκάνης, Μ., (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Αθήνα :Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Μπαγάκης, Γ. (1997). *Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.43,σσ. 26-29.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2004) *.Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ)(2006). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Καίσαρη, Σ., Φακίτσα, Μ., Σταμάτης, Θ. (2008) *Πειραματισμός τάξης για τη διδασκαλία με ομάδες μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγάκης, Γ. και MacBeath, J. (2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης

Μπαμπινιώτης, Γ. , (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουζάκης Σ.- Τζήκας Χ., (1996). *Κατάρτιση Διδασκालισσών και Δασκάλων*, Αθήνα: Gutenberg,

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χρ., Ανθόπουλος, Κ., (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων- διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*, Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, αρ. 9, Αθήνα: Gutenberg.

Μπρατίτσης, Θ., Χλαπάνης, Γ., Μηνιάδη, Α., και Δημητρακοπούλου, Α., *Σχεδιασμός Προγράμματος Διαρκούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών από Απόσταση, με βάση Δεδομένα Έρευνας από τρέχουσα Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*, ανακτήθηκε από www.rhodes.aegean.gr/ltee/.../Τελικό%20Άρθρο%20ΕΑΠ.doc στις 21-05-2010.

Μπρεχτ, Μπ., (1930). Από το θεατρικό έργο *Η απόφαση* -*Die Massnahme*-, μτφ. Μ. Πλωρίτης, εκδ. Θεμέλιο.

Ξωχέλλης, Π., (1997). « Υπαρξιακά προβλήματα στο παρελθόν και σήμερα», στο: Μ. Βαμβούκας- Α. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 17-26.

Ξωχέλλης, Π., (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Ξωχέλλης, Π., (2001). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: Μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπ/ση των εκπ/κών*. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: «Συνεχιζόμενη εκπ/ση εκπ/κών και ανάπτυξη του σχολείου», Θεσ/νίκη .

Ξωχέλλης, Π., (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, τ.64.

Ξωχέλλης, Π., (2006), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Παμουκτσόγλου, Α., (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.5, σσ. 81-90.

Παντελή, Σ- Πανουτσόπουλου, Θ., (1991). Οι δάσκαλοι και η επιμόρφωσή τους, *Νέα Παιδεία*, τ.59, σσ.37-60.

Παπακωνσταντίνου Π., (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 9, σσ .

Παπανασούμ Ζ., στο Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπανασούμ, Ζ., (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός,

Παπαπροκοπίου, Ν., (2002). *Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή*. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (σελ. 98-107). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, (1996), *Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 24. Αθήνα: εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Πασιάς, Γ., *Η Στρατηγική της Λισσαβώνας στην εκπαίδευση*, διαθέσιμο on-line: http://epaweb.soe.ucy.ac.cy/courses/EPA404/index_files/RESOURCES/Pasias%20Lissabona.pdf, ανακτημένο στις 20-04-2010.

Περισιανίδου, Μ., (1997). *Η επιμόρφωση των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: μια εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Μεταπτυχιακή εργασία, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.

Πολυχρονόπουλος Π.,(1983), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Σκοποί, περιεχόμενα και μεθοδολογία, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.10.

Πρακτικά Ε' Συνέδριο της ΟΛΜΕ.

Πρακτικά Α' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 1983, Αθήνα.

Πρακτικά από το Τετραήμερο Παιδείας,(1982) ,διοργανώθηκε από το περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση ,Αθήνα.

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

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» ανακτημένο στις 15-3-2010 από : europa.eu/.../c11086_el.htm

Ρεζ, Γ, *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας*, ανακτήθηκε από www.cpe.gr/periodiko/res_07.doc.

Ρομπόλης , Σ.,Δημουλάς , Κ., Γαλατά , Β., (1999).*Η δια βίου επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα* , Αθήνα : ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Σακκάς, Δ. (1988). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Στο Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών (σσ. 764-773).Στο Πρακτικά Ε' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.

Σαλτέρης, Ν.- Ράπτη, Ν.,(1993).*Απόψεις – αντιλήψεις των μετεκπαιδευομένων δασκάλων στο Μαράσλειο Δ.Δ.Ε.(Μια έρευνα πιλότος)*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.73, σσ. 58-65.

Σιμόπουλος, Φ., (1991). Η επιμόρφωση των καθηγητών Μ.Ε. στη ΣΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης. *Απόψεις – κριτική – προτάσεις, Λόγος και Πράξη*, τ.45, σσ.34-42.

Σημειώσεις Μαθημάτων Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Συμβούλιο της Ευρώπης, (1969), *Διακήρυξη για την εκπαίδευση*, διαθέσιμο ηλεκτρονικά από:www.alfavita.gr/artra/art4_8_9_825.php και ανακτήθηκε στις 20-04-2010.

Συνθήκη της Κοπεγχάγης, διαθέσιμο ηλεκτρονικά και ανακτημένο στις 20-4-2010 από: http://infoeuropa.sliven.bg/eu_fact_sheets/policies/culture/article_7314_el.htm.

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006, ηλεκτρονικά διαθέσιμο και έχει ανακτηθεί στις 15-03-2010 από: <http://eur-lex.europa.eu/.../LexUriServ.do?uri...>

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τζάνη, Μ. & Παμουκτσόγλου, Α.(1998), Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Ταυτόν και Αλλοτριμορφοδιάιτον. Αθήνα.

Τρούλης Γ.(1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Στο Μ. Debesse – G. Mialeret, Οι παιδαγωγικές επιστήμες, τόμος 7, Το εκπαιδευτικό λειτούργημα και η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών, Δίπτυχο, Αθήνα, 1985.

Τσολάκης, Χ. (1994). *Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου*. Στο Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ., Λεπτοκαριά Πιερίας. Αθήνα: 1995.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Φράγκος, Χ. ,(1993), *Η Σύγχρονη Διδασκαλία*, Αθήνα, Gutenberg.

Χατζηδήμου, Δ. - Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη : το παράδειγμα του 1ου ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π.,(2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, :Γιώργος Δαρδανός-Τυπωθήτω.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζής Δ. Χαιρετισμός. στο Μπαγάκης Γ., (2005), (επιμέλεια), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρονοπούλου Α., (1983). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (προβληματισμοί-προοπτικές-προτάσεις)*, Σύγχρονη Εκπαίδευση. τ.10, σσ.

Ψήφισμα του Συμβουλίου της ΕΕ (2007) διαθέσιμο ηλεκτρονικά από: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0001:0002:EL:PDF>, έχει ανακτηθεί στις 27-03-2010.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

www.alfavita.gr/artra/art4_8_9_825.php

www.cpe.gr/periodiko/res_07.doc

www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/karagiannis%20klp.htm

www.elemedu.upatras.gr/.../evaggeliou-dimitrak.htm

www.europa.eu

www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

www.rhodes.aegean.gr/ltee/.../Τελικό%20Αρθρο%20ΕΑΠ.doc

www.virtualschool.web.auth.gr/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html

www.users.sch.gr/salnk/arthra/arthra27.htm

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_el.htm

http://europa.eu/.../c11086_el.htm

http://eur-lex.europa.eu/el/dossier/dossier_23.htm

<http://eur-lex.europa.eu/.../LexUriServ.do?uri...>

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0001:0002:EL:PDF,](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0001:0002:EL:PDF)

[http://epaweb.soe.ucy.ac.cy/courses/EPA404/index_files/RESOURCES/Pasias%20Lissabona.pdf,](http://epaweb.soe.ucy.ac.cy/courses/EPA404/index_files/RESOURCES/Pasias%20Lissabona.pdf)

http://infoeuropa.sliven.bg/eu_fact_sheets/policies/culture/article_7314_el.htm

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>

NOMΟΘΕΣΙΑ

Διάταγμα 3^{ης} / 9/ 1880

Διάταγμα 16 Μαρτίου 1881

Εγκύκλιος 3580, 4/5/1881

N.240/1914

N.381/1914

N.572/1915

N.214/1920

N.2857/1922

N.2.7/1923

N.2145/1929

N.3600/1929

N.4374/1929

N.4397/1929

Δ.30/9/1930

A.N.1859/1951

A.N.1875/1951

N.Δ.4379/1964

B.Δ.1847/1966

N.Δ.1222/1972

Π.Δ. 611/1977, άρθρα 117-125

Π.Δ. 255/1978

N.Δ.255/1979

Π.Δ. 255/1979

Π.Δ. 177/1983

Π.Δ. 178/1983

N.1566/1985

N. ΤΠΜΒ 1985

N.1824/1988

Ν.2009/1992

Π.Δ. 250/1922, άρθρα 1, 8, 9

Π.Δ.145/1997

Ν.2683/9.2.1999

Π.Δ. 45/1999

Ν.2986/2002

Κοινές υπουργικές αποφάσεις:

2047171/3557/1992

Γ2/2322/29-3-95

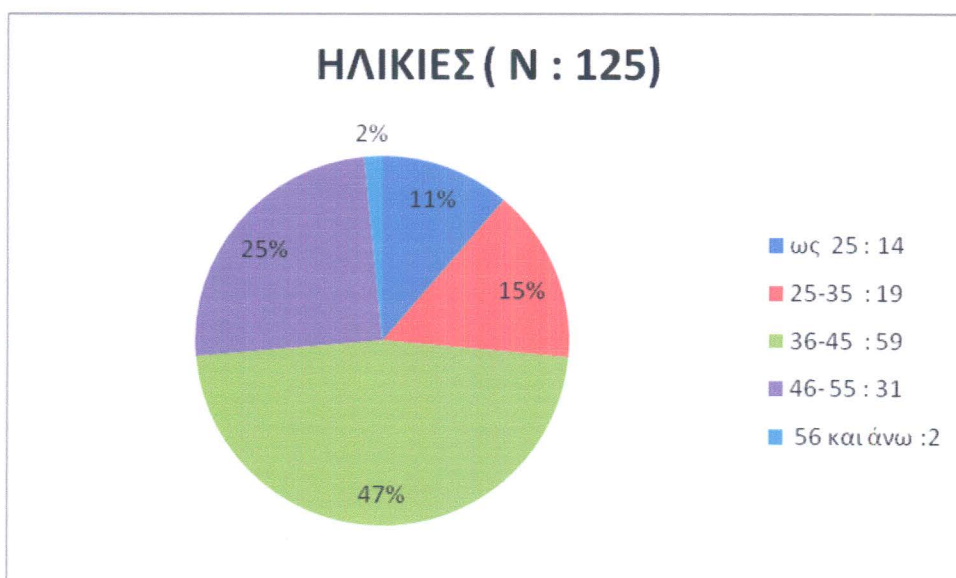
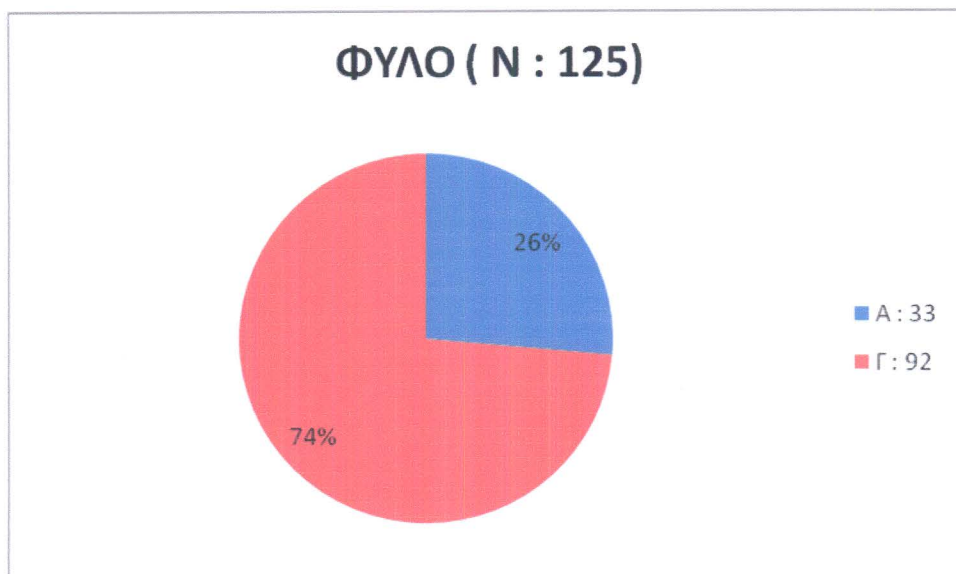
Γ2/7578/12-10-95

Υ.Α. 57905/04-06-02

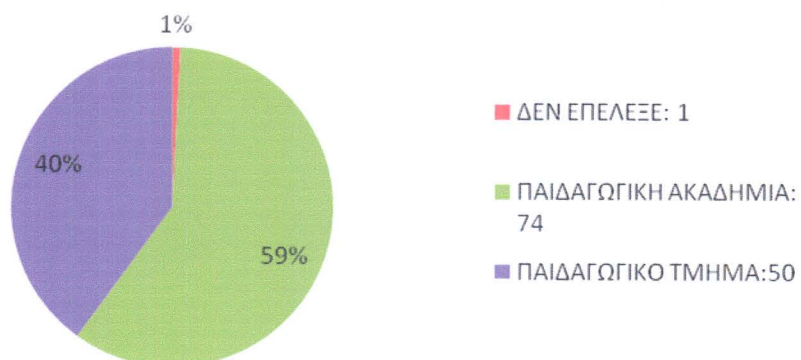
ΜΕΡΟΣ ΕΚΤΟ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

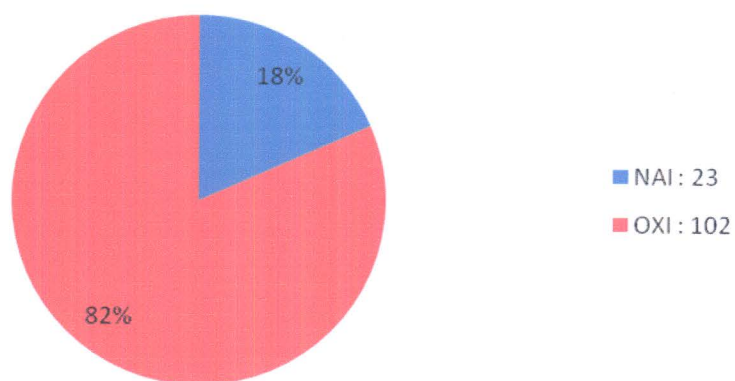
Στο παράρτημα παρουσιάζονται τα στοιχεία από τους πίνακες με τη μορφή γραφήματος (κυρίως σε μορφή πίτας και κάποια γραφήματα σε μορφή στηλών, διότι είναι καλύτερη η εμφάνιση των δεδομένων)



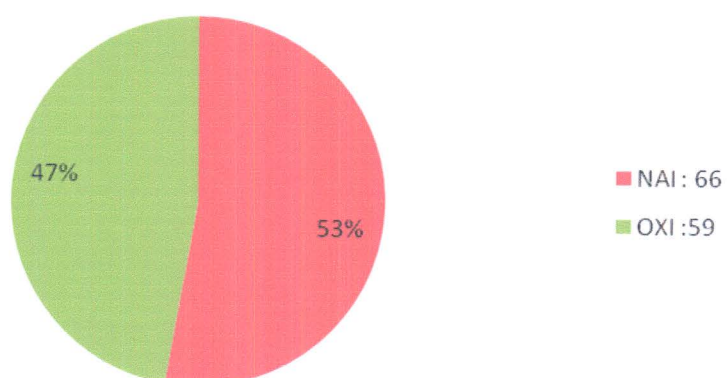
ΙΔΡΥΜΑ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (N: 125)



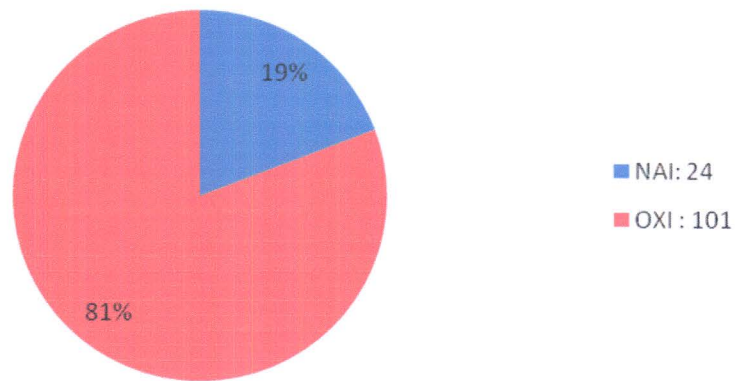
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ (N : 125)



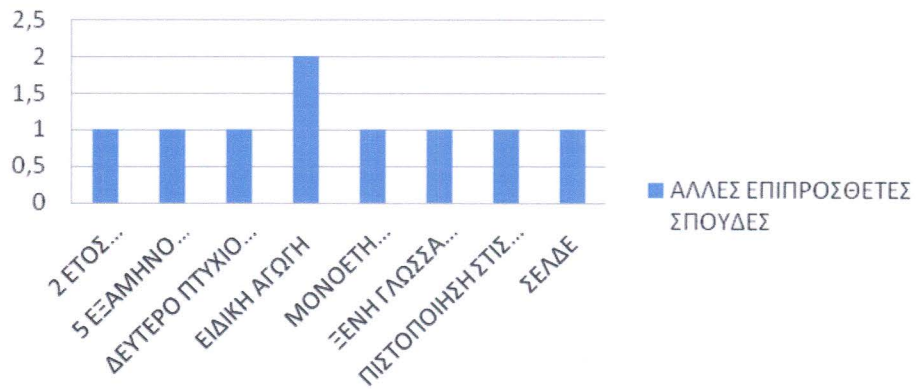
ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ (N : 125)



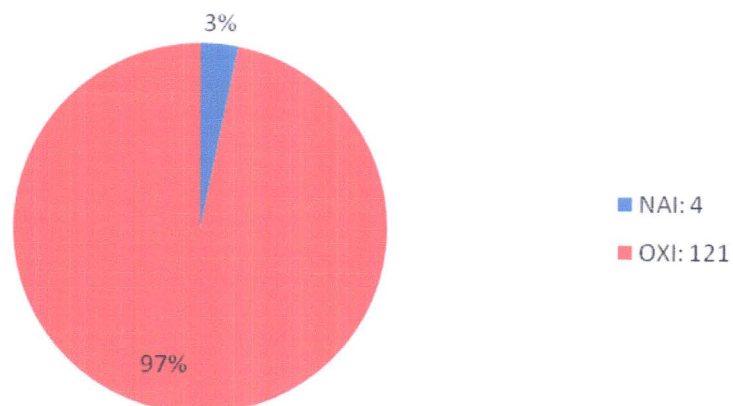
ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (N : 125)



ΆΛΛΕΣ ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ (N : 9/125)



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ (N : 125)





ΠΙΝΑΚΑΣ 6

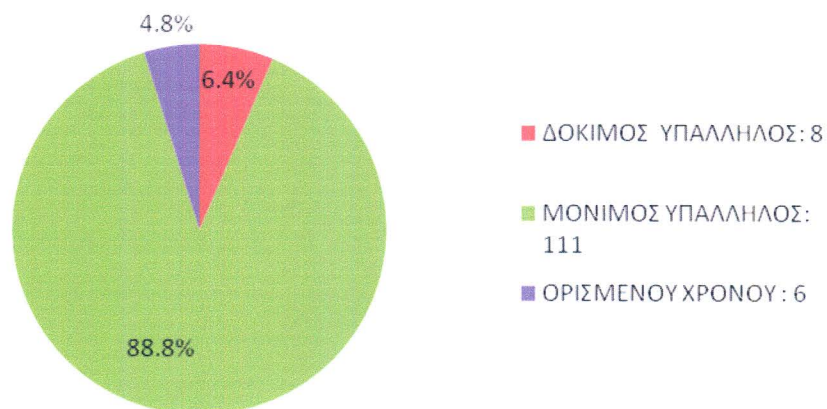
(ερ.6. Έτος διορισμού)

	1	1975
1		1977
1		1980
2		1982
6		1983
1		1984
6		1985
8		1986

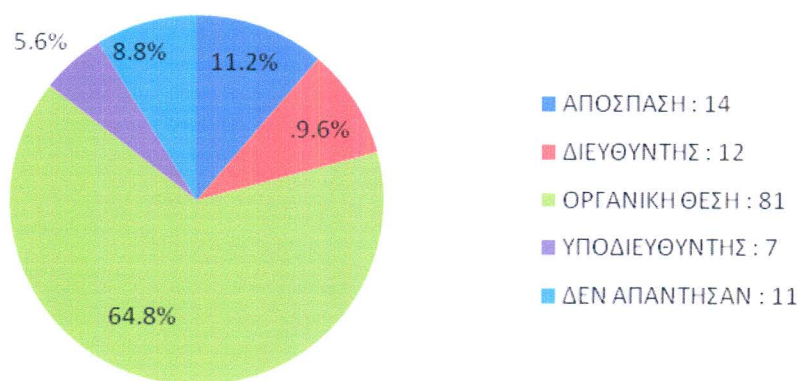
6	1987
4	1988
4	1989
5	1990
1	1992
2	1993
2	1994
2	1995
6	1996
7	1997
10	1998
8	1999
3	2001
4	2002
1	2003
3	2004
4	2005
2	2006
6	2007
4	2008
9	2009



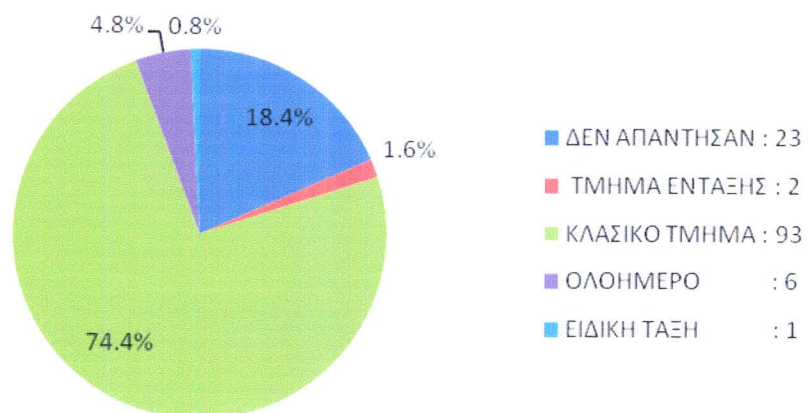
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (Ν : 125)



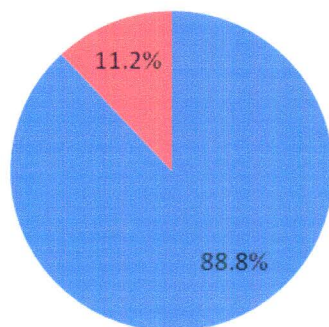
ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Ν : 125)



ΤΜΗΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Ν : 125)

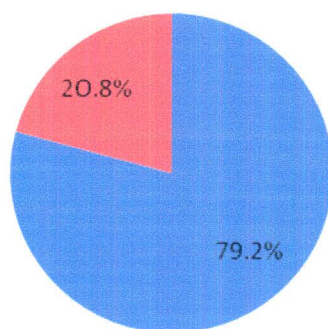


ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΙΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (N:125)



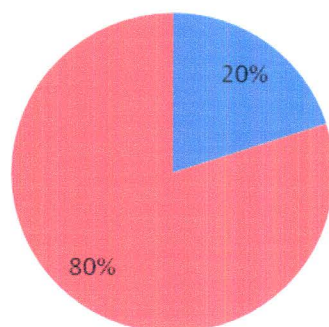
■ ΝΑΙ: 110
■ ΟΧΙ: 15

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ (N : 125)



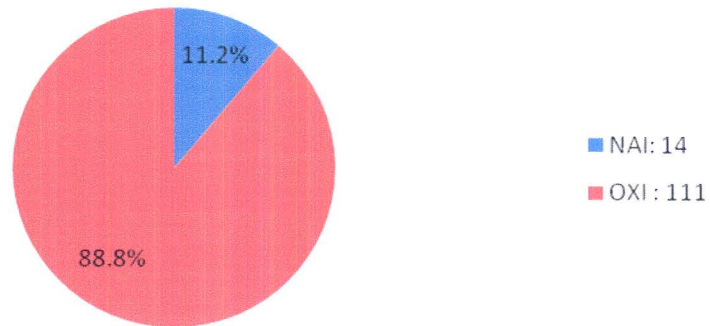
■ ΝΑΙ: 99
■ ΟΧΙ: 26

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (N : 125)

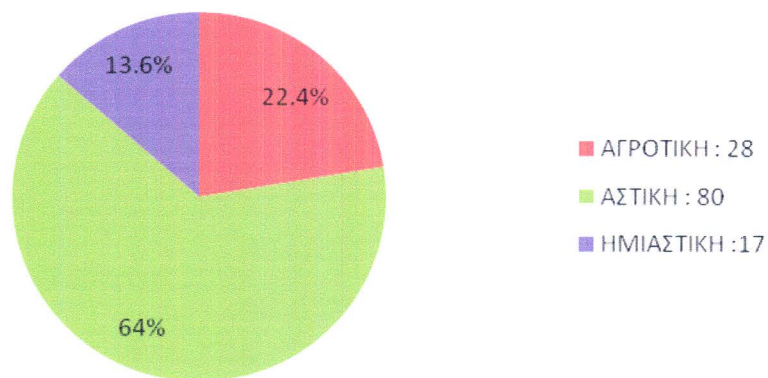


■ ΝΑΙ: 25
■ ΟΧΙ: 100

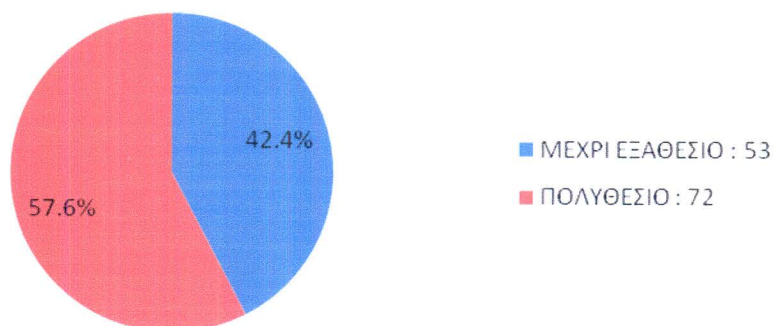
ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ (N : 125)



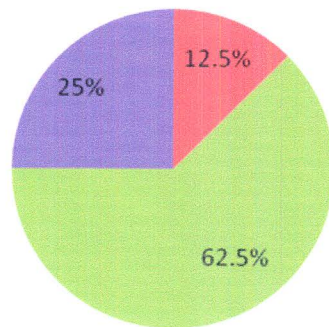
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (N : 125)



ΕΙΔΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (N : 125)

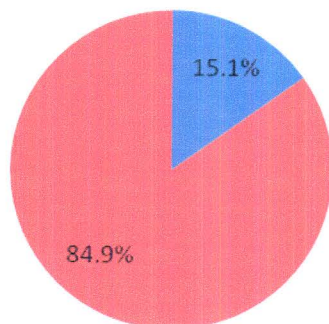


ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΠΟΛΥΘΕΣΙΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (N : 72)



■ 10/0 : 9
■ 12/0 : 45
■ 9/0 : 18

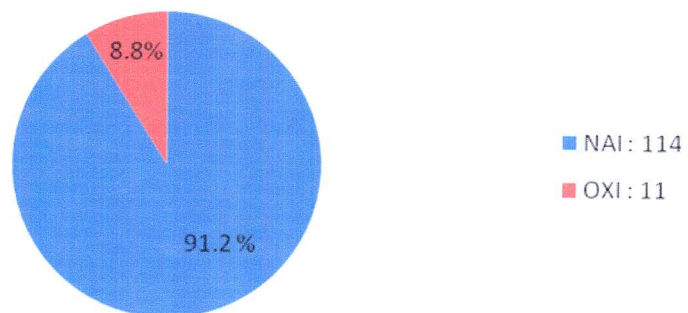
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΧΡΙ ΕΞΑΘΕΣΙΟ (N : 53)



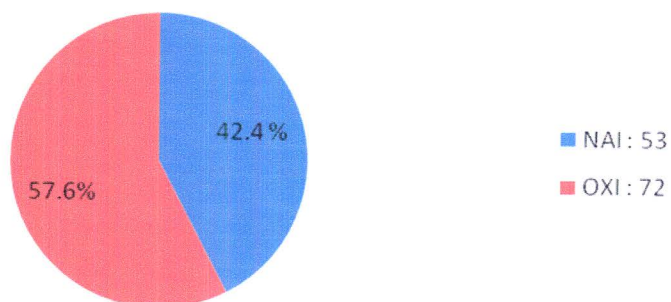
■ 4/0 : 8
■ 6/0 : 45

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄: ΓΕΝΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

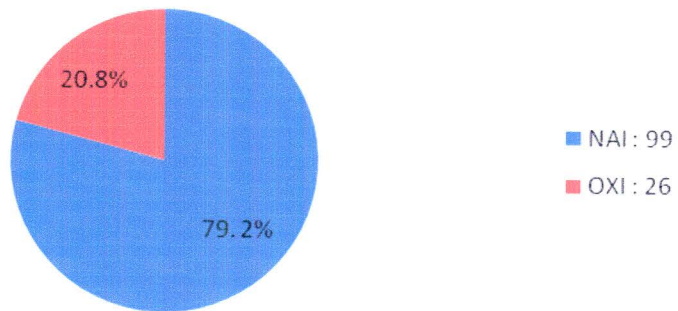
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ(ΕΡΩΤ. 13 , N : 125)



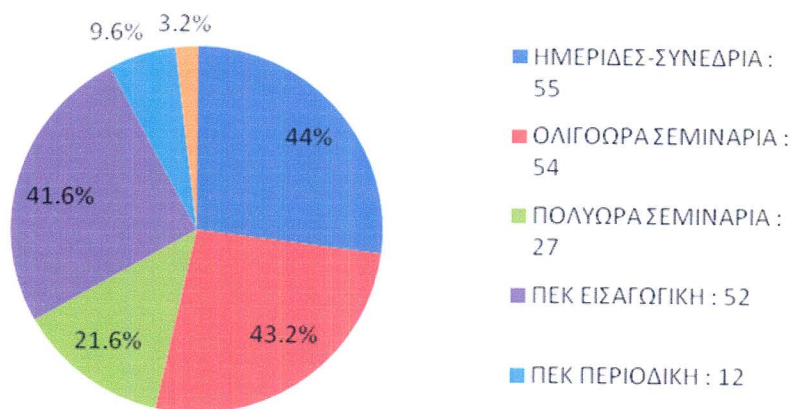
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ
(ΕΡ.14 , N : 125)



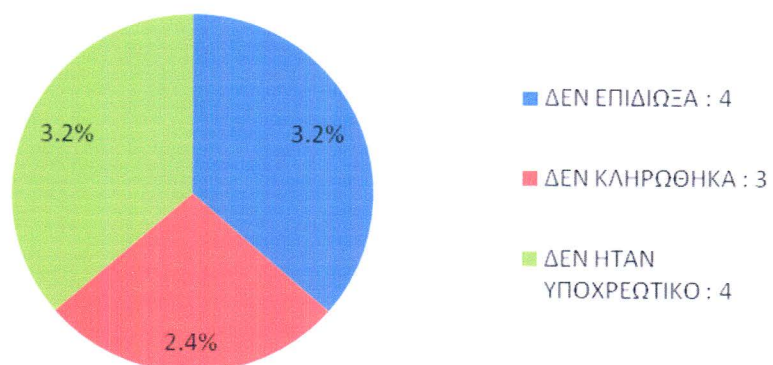
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕΤΑ ΤΟ ΔΙΟΡΙΣΜΟ (ΕΡ.15, Ν:125)



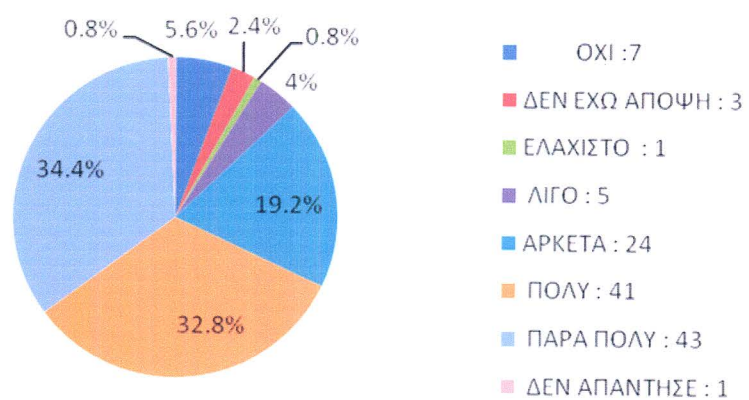
ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΟ ΔΙΟΡΙΣΜΟ (ΕΡ. 16 , Ν : 125)



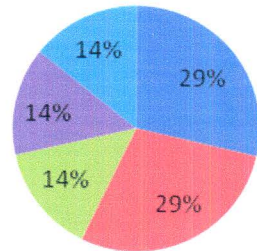
ΛΟΓΟΣ ΜΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ (ΕΡ. 17 , Ν : 11 / 125)



ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ (ΕΡ.17, Ν: 125)

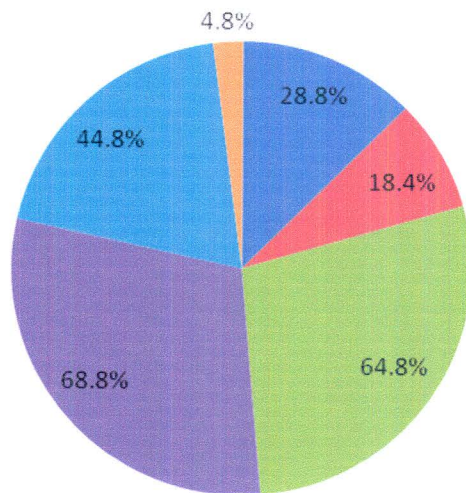


ΛΟΓΟΙ ΜΗ ΑΝΑΓΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ (ΕΡ. 18, Ν: 7)



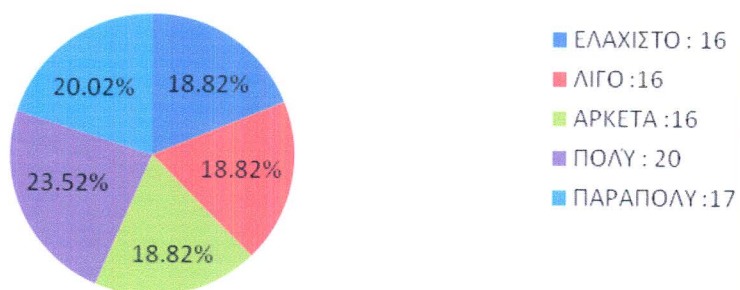
- ΑΡΚΕΙ Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ : 2
- ΑΡΚΟΥΝ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ : 2
- ΑΡΚΕΙ Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ : 1
- ΤΩΡΑ ΠΙΑ ΘΑ ΣΤΑΜΑΤΗΣΩ ΝΑ ΕΡΓΑΖΟΜΑΙ : 1
- ΔΕ ΛΕΝΕ ΚΑΤΙ ΟΥΣΙΩΔΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΟ : 1

ΕΠΙΜΟΡΦΩΝΟΜΑΙ ΑΠΟ (ΕΡ. 20, Ν : 125)

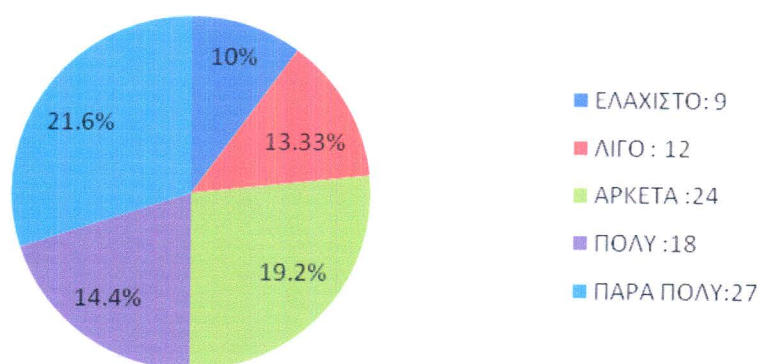


- ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ : 36
- ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ- ΒΙΝΤΕΟ : 23
- ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ : 81
- ΔΙΑΛΕΞΕΙΣ-ΗΜΕΡΙΔΕΣ : 86
- ΣΥΖΗΤΩ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ : 56
- ΆΛΛΟΙ ΤΡΟΠΟΙ : 6

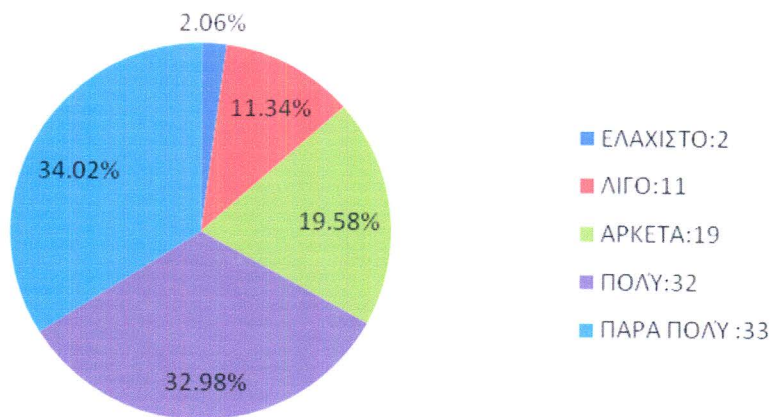
ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΚΕΝΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ (ερ.21, N : 85)



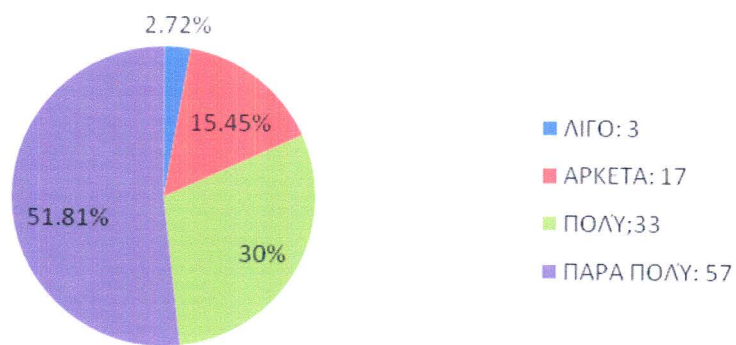
ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΚΕΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ (ΕΡΩΤ. 21, N:90)



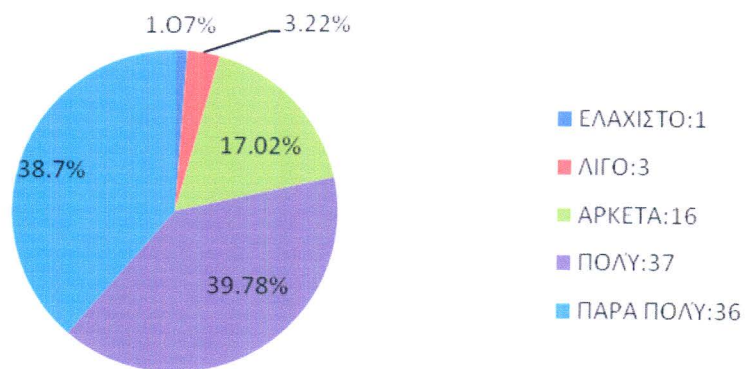
ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΚΕΝΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ (ερ. 21, Ν : 97)



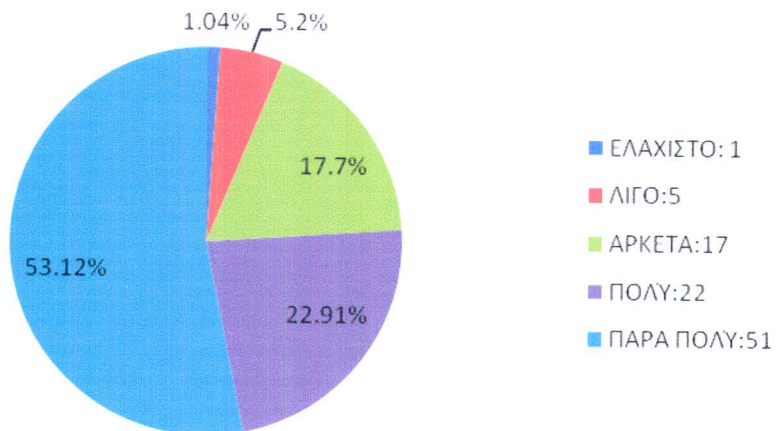
ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ. (ΕΡΩΤ. 21, Ν:110)



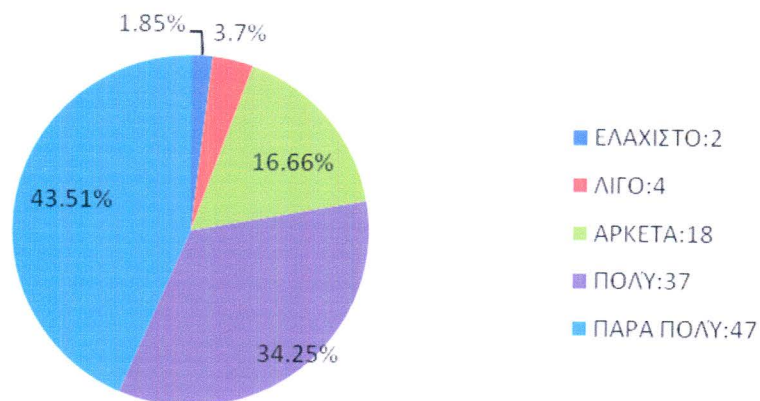
ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΝΕΩΝ ΤΑΣΕΩΝ : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (ΕΡΩΤ. 21, Ν:93)



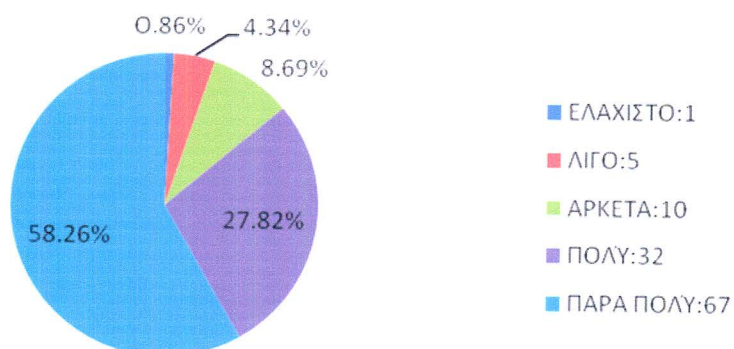
**ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΤΑΣΕΩΝ : ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (ΕΡΩΤ. 21, Ν:96)**



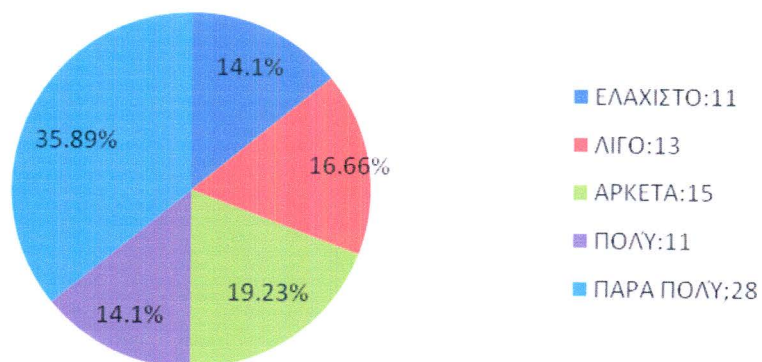
**ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ. (ΕΡΩΤ. 22, Ν:108)**



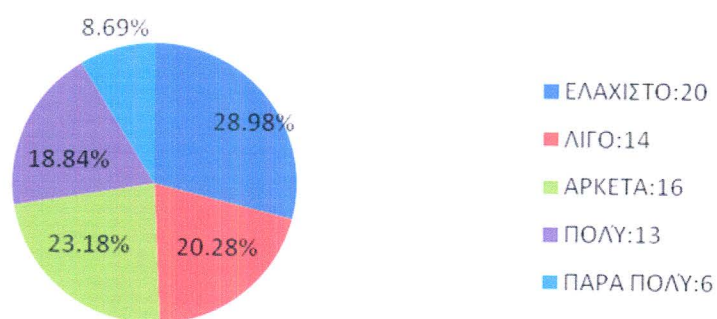
**ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (ΕΡΩΤ. 22, Ν:115)**



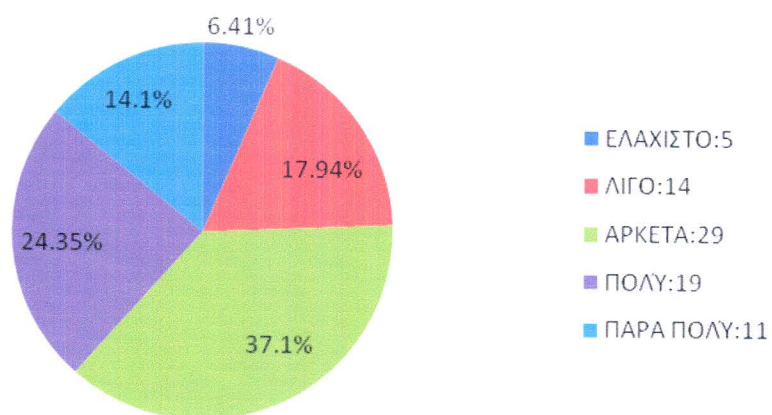
ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΑΠΟΔΟΧΩΝ (ΕΡΩΤ. 22, Ν:78)



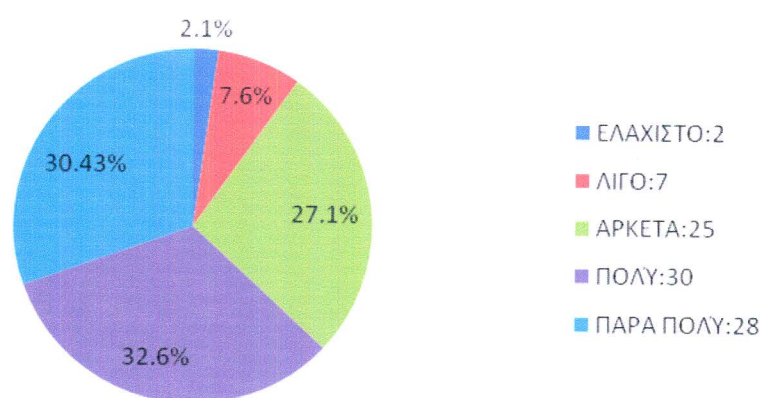
ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ (ΕΡΩΤ. 22, Ν:69)



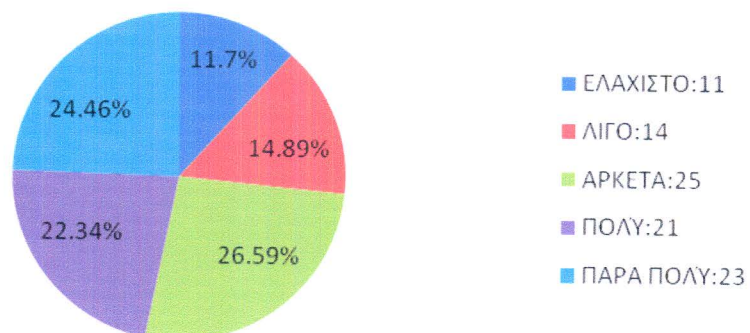
**ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ: ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ
ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ (ΕΡΩΤ. 23, Ν:78)**



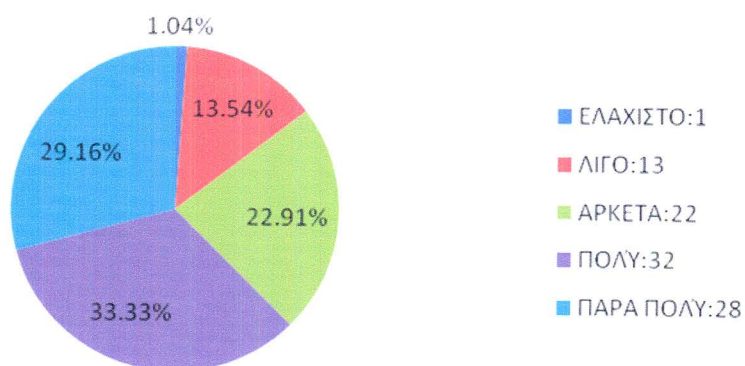
**ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ: ΘΕΜΑΤΑ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ (ΕΡΩΤ. 23, Ν:92)**



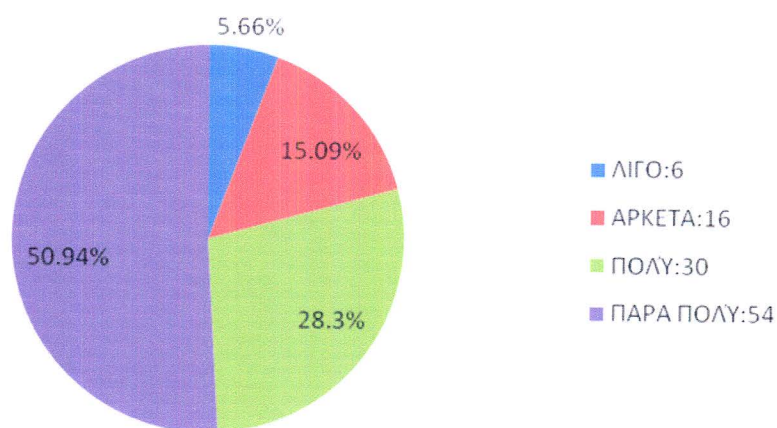
**ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ : ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (ΕΡΩΤ. 23, N:94)**



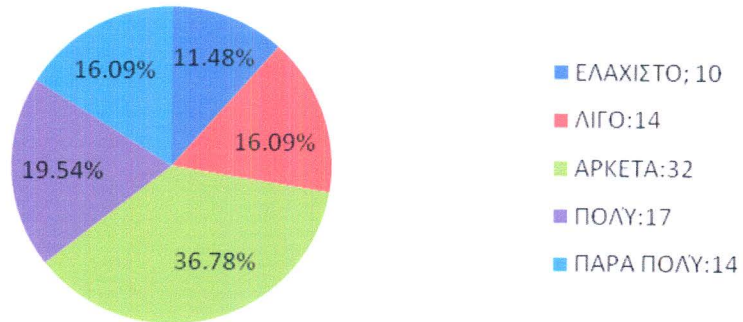
**ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ : ΘΕΜΑΤΑ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ (ΕΡΩΤ. 23, N:96)**



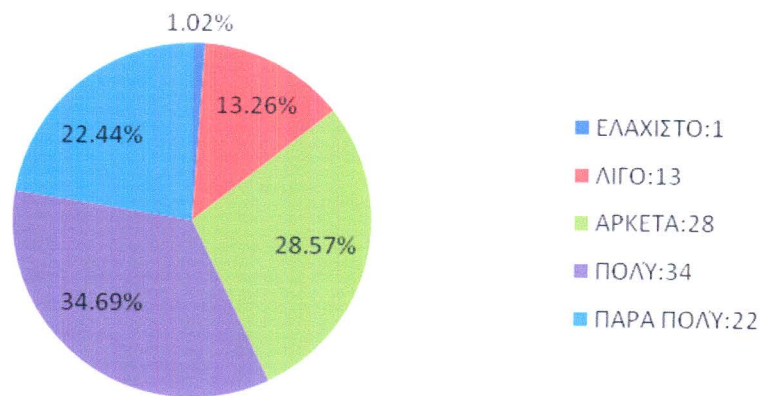
**ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ (ΕΡΩΤ. 23, N :106)**



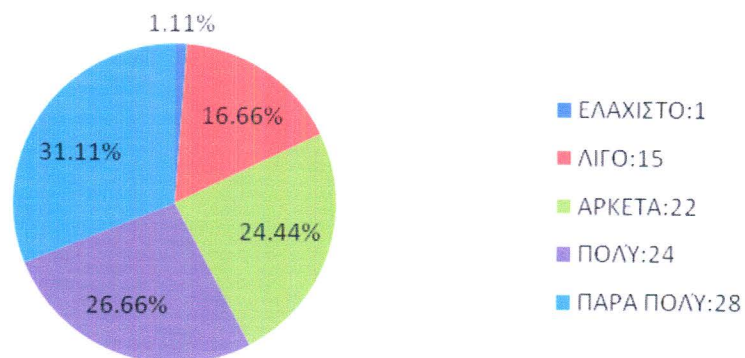
ΑΝΑΓΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (ΕΡΩΤ. 24, Ν:87)



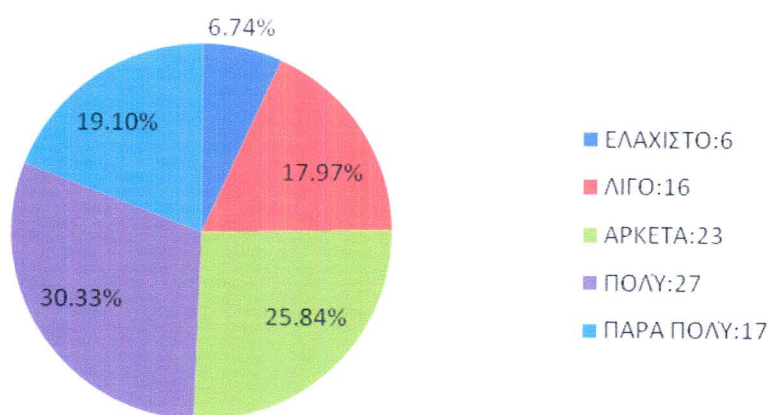
ΑΝΑΓΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ (ΕΡΩΤ. 24, Ν:98)



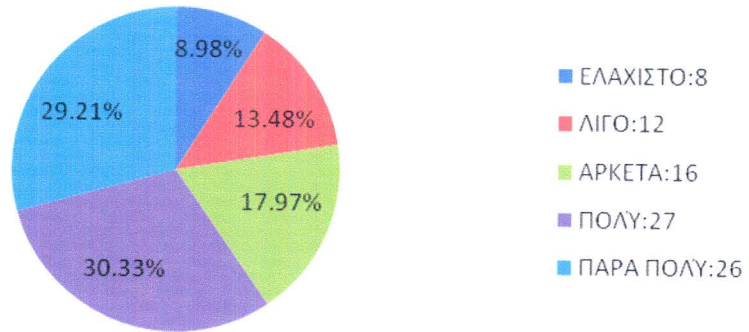
ΑΝΑΓΚΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΕΡΩΤ. 24, N: 90)



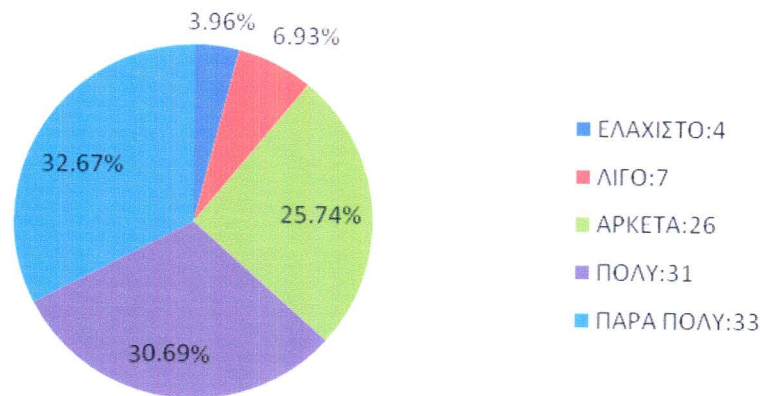
ΑΝΑΓΚΗ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (ΕΡΩΤ. 24, N:89)



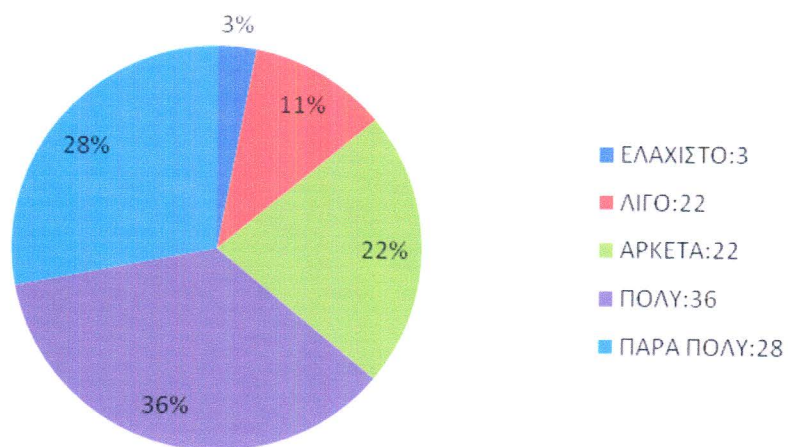
ΑΝΑΓΚΗ: ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ (ΕΡΩΤ. 24, Ν:89)



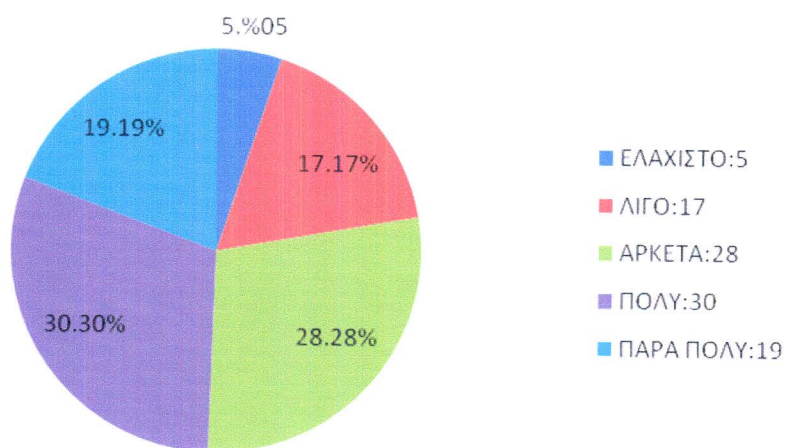
ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (ΕΡΩΤ. 29, Ν:101)



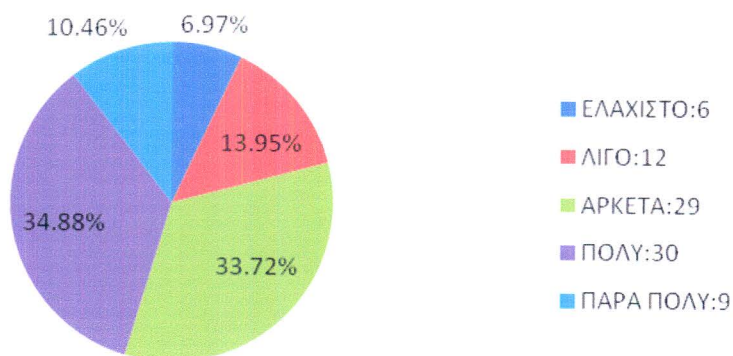
ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΑΕΙ (ΕΡ. 29, Ν:100)



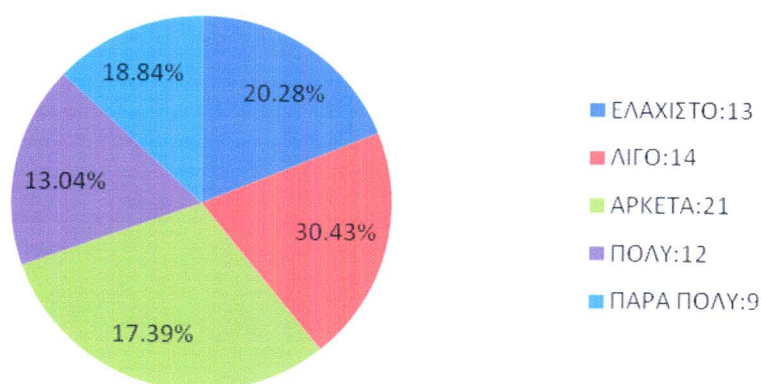
ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΠΕΚ (ΕΡΩΤ. 29, Ν:99)



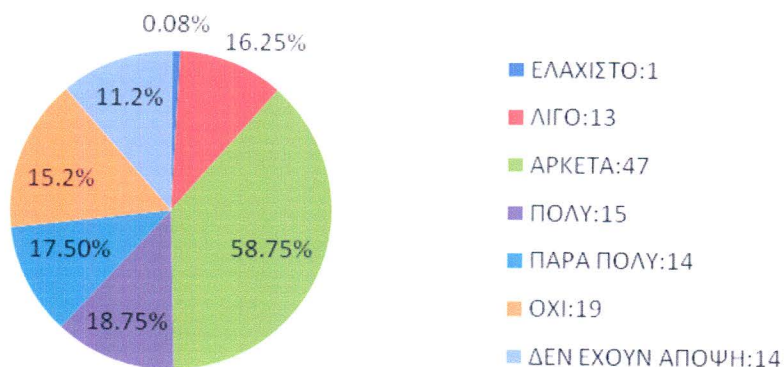
ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΝΩΣΕΩΝ-ΣΥΛΛΟΓΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΡ. 29, Ν:86)



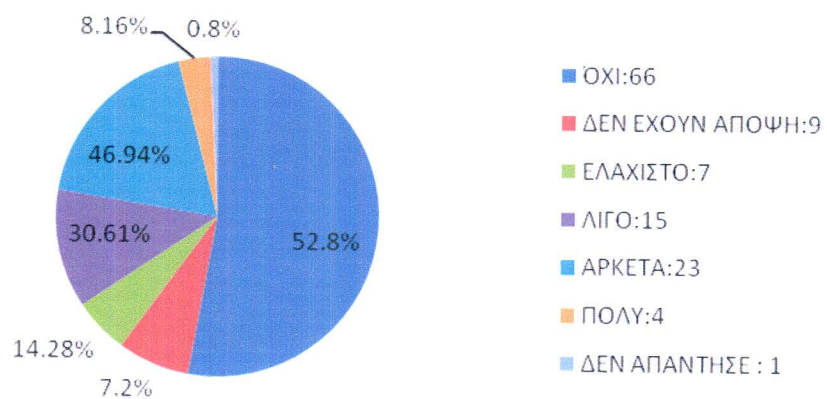
ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (ΕΡ. 29, Ν :69)



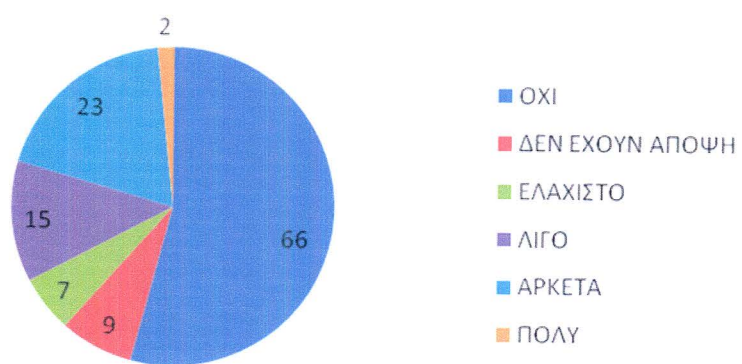
ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ (ΕΡ. 30, Ν:125)



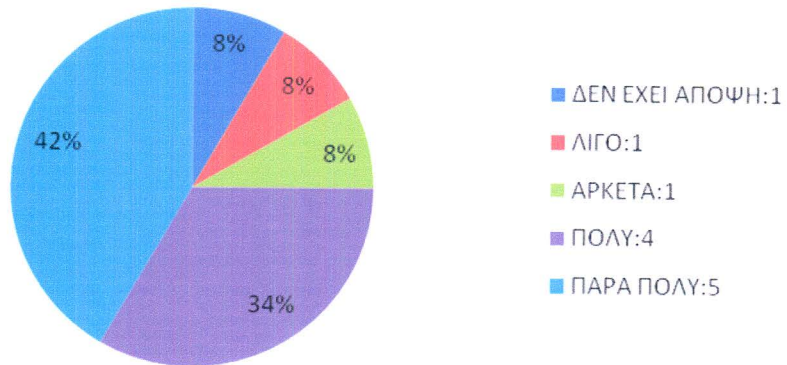
ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ (ΕΡ.31, Ν:125)



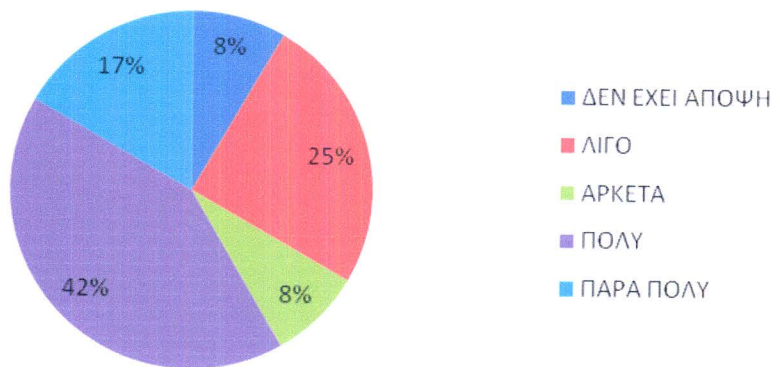
ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ (ΕΡ.31)



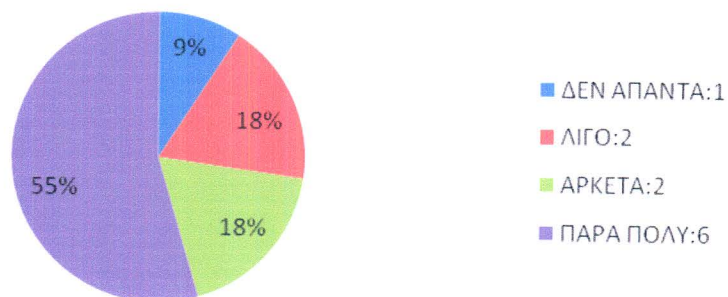
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ: ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ (ΕΡ. 32, Ν:12)



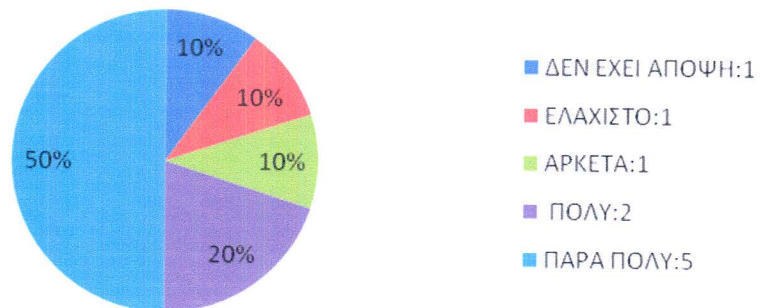
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ : ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΡ. 32, Ν:12)



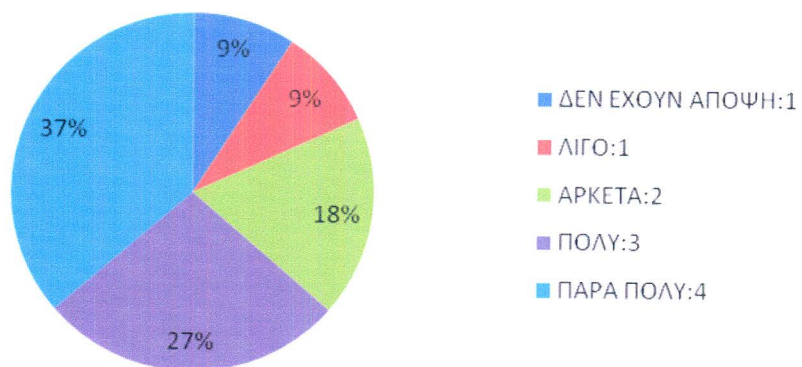
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ : ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΡΩΤ. 32, Ν:11)



**ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ :
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ- ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
(ΕΡ. 32, Ν :10)**

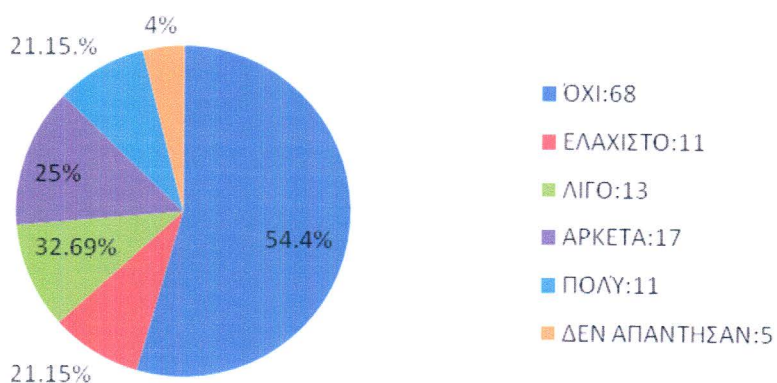


**ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ : ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΓΟΝΕΩΝ (ΕΡΩΤ. 32, Ν:11)**

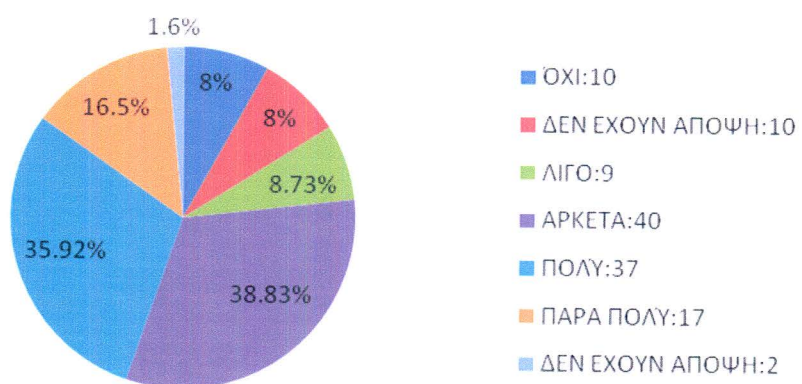


ΕΝΟΤΗΤΑ Γ : ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

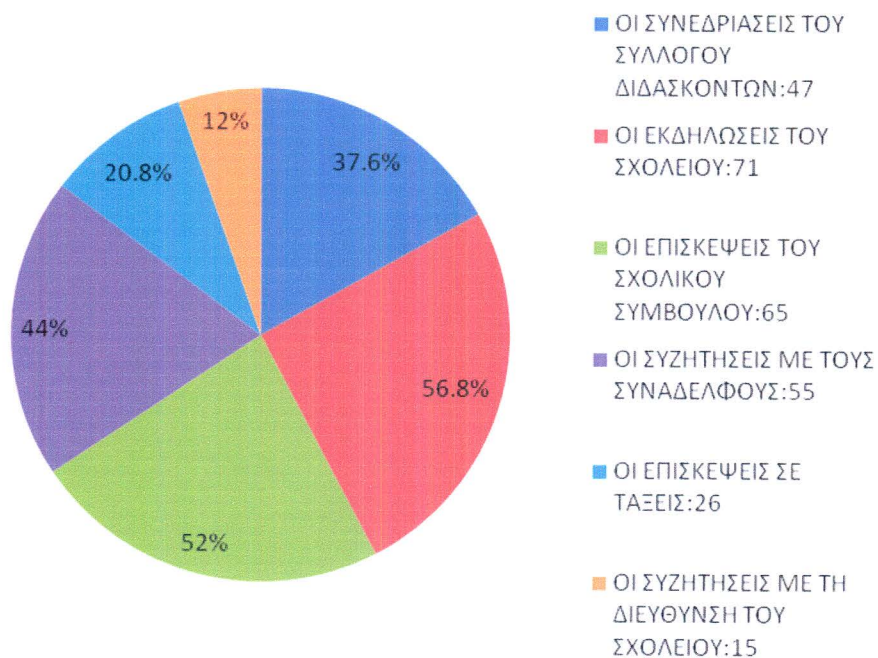
**ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
(ΕΡ.25, Ν:125)**



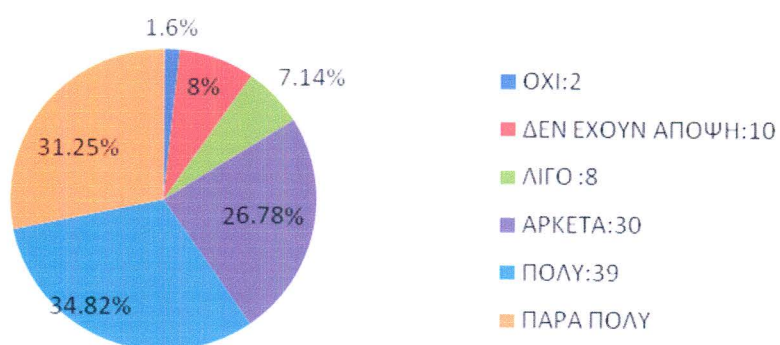
**ΣΥΜΒΟΛΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ (ΕΡ.26, Ν:125)**



ΤΙ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΣΤΗΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΕΡΩΤ. 27, Ν:125)



ΑΛΛΗΛΟΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ (ΕΡ .28, Ν:125)



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 : ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Τσιλιγιάννη Αθανασία, είμαι δασκάλα, μόνιμα διορισμένη, φοιτήτρια Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών και ζητώ τη βοήθειά σας στην συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο που σας έχει επιδοθεί και καλείστε να συμπληρώσετε, αποτελεί μέρος της διπλωματικής εργασίας που εκπονώ με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό την απόκτηση τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στην Κόρινθο.

Το ερωτηματολόγιο είναι προσωπικό, ανώνυμο. Να συμπληρωθούν όλες τις ερωτήσεις, με ειλικρινή και αβίαστο τρόπο.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1.Φύλο : Άνδρας Γυναίκα

2.Ηλικία : ως 25 25-35 36-45 46-55 56 και άνω

3.Ίδρυμα βασικής εκπαίδευσης

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

4. Επιπρόσθετες σπουδές

- Δεύτερο πτυχίο
- Εξομοίωση
- Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)
- Άλλο , τι

.....

5. Επιπλέον τίτλοι (σε ενδιαφέρει το αντικείμενο; π.χ. άλλο ειδική Αγωγή, άλλο Διδακτική και άλλο Εφαρμοσμένα Μαθηματικά;)

Μεταπτυχιακό, τίτλο :

Διδακτορικό, τίτλος :

6. Έτος διορισμού:

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας :

7. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος Υπάλληλος
- Δόκιμος Υπάλληλος
- Ορισμένου χρόνου (Αναπληρωτής, -τρια)

8. Θέση στο σχολείο

- Οργανική κλασικό τμήμα
 - ολοήμερο τμήμα
 - τμήμα ένταξης
 - τμήμα υποδοχής
- Με απόσπαση κλασικό τμήμα
 - ολοήμερο τμήμα
 - τμήμα ένταξης
 - τμήμα υποδοχής

- Υποδιευθυντής, -τρια
- Διευθυντής, -τρια

9. Είχατε προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός πριν να υπηρετήσετε στο σχολείο που σήμερα εργάζεστε;

- Ναι Όχι

10. Αν έχετε απαντήσει ναι στην προηγούμενη ερώτηση, πού και πώς έχετε αποκτήσει την προϋπηρεσία σας;

- Ως αναπληρωτής, -τρια
- Ιδιωτικό σχολείο
- Ωρομίσθιος
- Ιδιαίτερα μαθήματα

11. Περιοχή σχολείου

- Ημιαστική
- Αγροτική
- Αστική

12. Είδος Δημοτικού Σχολείου

- Πολυθέσιο (6/θ και άνω), προσδιορίστε το είδος :
- μέχρι Εξαθέσιο , προσδιορίστε το είδος :

13. Έχετε επιμορφωθεί ως εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητάς σας;

- Ναι
- Όχι

14. Έχετε επιμορφωθεί ως εκπαιδευτικός πριν από το διορισμό σας;

- Ναι
- Όχι

.Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε ναι, προσδιορίστε το είδος επιμόρφωσης;

.....
.....

15. Έχετε επιμορφωθεί ως εκπαιδευτικός αμέσως μετά από το διορισμό σας;

- Ναι
- Όχι

16. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε ναι, προσδιορίστε το είδος επιμόρφωσης

- Ημερίδες - Συνέδρια
- Σεμινάρια ολιγόωρα (έως 40 ώρες)
- Σεμινάρια πολύωρα (πάνω από 40 ώρες)

- ΠΕΚ Εισαγωγική
 - Τρίμηνη περιοδική
 - Άλλο :
-

17. Αν μέχρι τώρα δεν έχετε λάβει κανένα είδος επιμόρφωσης, προσδιορίστε τους λόγους

- Δεν ήταν υποχρεωτικό
- Δεν το επιδίωξα
- Δεν κληρώθηκα

18. Νιώθετε την ανάγκη να επιμορφωνόσαστε;

- Ναι .Αν ναι σε ποιο βαθμό; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό: 1 2 3 4 5

(Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

- Όχι
- Δεν έχω άποψη

19. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε όχι, προσδιορίστε τους λόγους.

- Αρκεί η πανεπιστημιακή εκπαίδευση
 - Αρκούν τα σχολικά εγχειρίδια και το βιβλίο του δασκάλου
 - Αρκεί η εμπειρία στην τάξη
 - Αρκούν οι πρόσθετες σπουδές
 - Άλλο :
-

20. Όταν νιώθετε την ανάγκη να επιμορφωθείτε και η υπηρεσία δεν ενεργεί προς αυτό, τι κάνετε; Επιλέξτε κάποιο από τα παρακάτω με δυνατότητα περισσότερων επιλογών :

Επιμορφώνομαι από :

- Περιοδικά
- Τηλεόραση - Βίντεο
- Διαδίκτυο
- Διαλέξεις - Ημερίδες

Συζητώ με συναδέλφους

Άλλο :

.....
.....

21. Τι προσδοκάτε από ένα είδος οργανωμένης επιμόρφωσης ; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό (Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

- | | |
|--|-----------|
| <input type="checkbox"/> Συμπλήρωση κενών βασικών γνώσεων στα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο που εργάζομαι | 1 2 3 4 5 |
| <input type="checkbox"/> Συμπλήρωση κενών παιδαγωγικής | 1 2 3 4 5 |
| <input type="checkbox"/> Συμπλήρωση κενών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας | 1 2 3 4 5 |
| <input type="checkbox"/> Εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών τάσεων | |
| <input type="checkbox"/> Νέες Τεχνολογίες | 1 2 3 4 5 |
| <input type="checkbox"/> Διαπολιτισμική αγωγή | 1 2 3 4 5 |
| <input type="checkbox"/> Ειδική αγωγή | 1 2 3 4 5 |

22. Τι προσδοκάτε από ένα είδος οργανωμένης επιμόρφωσης που αφορά σε επιμέρους ζητήματα; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό (Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

- | | |
|---|-----------|
| <input type="checkbox"/> Αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών στη διδασκαλία | 1 2 3 4 5 |
| <input type="checkbox"/> Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη | 1 2 3 4 5 |

- Βελτίωση αποδοχών 1 2 3 4 5
- Διοικητική προαγωγή 1 2 3 4 5

23. Ποιες είναι οι δικές σας επιμορφωτικές ανάγκες ως εκπαιδευτικός που διδάσκει σε ένα τμήμα; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό (Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

- Ειδικά θέματα κάποιου γνωστικού αντικειμένου 1 2 3 4 5
- Θέματα ψυχολογίας 1 2 3 4 5
- Αναλυτικά προγράμματα 1 2 3 4 5
- Θέματα διδακτικής μεθοδολογίας 1 2 3 4 5
- Αντιμετώπιση ζητημάτων ειδικών αναγκών, διδασκαλίας σε παιδιά μειονοτήτων, μεταναστών, Αθίγγανων.... 1 2 3 4 5

24. Ποιες είναι οι δικές σας ανάγκες ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός ως προς τα ακόλουθα; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό (Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού 1 2 3 4 5
- Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών 1 2 3 4 5
- Θέματα αυτοαξιολόγησης 1 2 3 4 5
- Θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολείου 1 2 3 4 5
- Εργασιακά ζητήματα 1 2 3 4 5

25. Στο σχολείο που εργάζεστε τη δεδομένη στιγμή πραγματοποιούνται προσπάθειες ενδοσχολικής επιμόρφωσης ;

- Ναι. Αν ναι σε ποιο βαθμό; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό : 1 2 3 4 5

(Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

- Όχι

26. Πιστεύετε πως η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συμβάλλει στο εκπαιδευτικό έργο σας;

Ναι . Αν ναι σε ποιο βαθμό; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό: 1 2 3 4 5

(Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

Όχι

Δεν έχω άποψη

27. Ποια από τα όσα αναφέρονται ακολούθως και αφορούν την ενδοσχολική επιμόρφωση μπορούν να συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο σας; Επιλέξτε μέχρι τρία

Οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων

Εκδηλώσεις που οργανώνει το σχολείο (ομιλίες - ημερίδες) από μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους επιμορφωτικούς φορείς

Επισκέψεις σχολικού συμβούλου

Συζητήσεις με συναδέλφους του ίδιου/ ή και άλλου επιστημονικού κλάδου

Επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων

Συζητήσεις με τη διεύθυνση του σχολείου

28. Θεωρείτε πως η ενδοσχολική επιμόρφωση και η διδακτική εμπειρία αλληλοσυμπληρώνουν η μία με την άλλη;

Ναι . Αν ναι σε ποιο βαθμό; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό: 1 2 3 4 5

(Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

Όχι

Δεν έχω άποψη

των εκπαιδευτικών εν μέρει εκπαίδευσης, Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό
(Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1 2 3 4 5
- Πανεπιστημιακά Ιδρύματα 1 2 3 4 5
- Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) 1 2 3 4 5
- Ενώσεις – Σύλλογοι εκπαιδευτικών 1 2 3 4 5
- Σχολείο που εργάζεστε 1 2 3 4 5

30. Μπορεί η οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης να καταστήσει κάθε εκπαιδευτικό αποδοτικό και καλό όπως συνηθίζεται να χαρακτηρίζεται όποιος πετυχαίνει κάποιους στόχους;

- Ναι . Αν ναι σε ποιο βαθμό; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό : 1 2 3 4 5

(Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

- Όχι
- Δεν έχω άποψη

31. Στη χώρα μας παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια προσπάθεια αναβάθμισης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πιστεύετε πως η προσπάθεια της πολιτείας είναι αρκετή;

- Ναι .Αν ναι σε ποιο βαθμό; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό: 1 2 3 4 5

(Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

- Όχι
- Δεν έχω άποψη

32. Η ΕΡΩΤΗΣΗ ΑΦΟΡΑ ΜΟΝΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ, - ΤΡΙΕΣ

Ποιες είναι οι δικές σας επιμορφωτικές ανάγκες ως εκπαιδευτικός που ασκεί διοικητικό έργο; Επιλέξτε τον αντίστοιχο βαθμό (Κλίμακα: 1= ελάχιστο, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5=πάρα πολύ)

- | | |
|--|-----------|
| <input type="checkbox"/> Θέματα σχολικής ζωής | 1 2 3 4 5 |
| <input type="checkbox"/> Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας | 1 2 3 4 5 |
| <input type="checkbox"/> Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών | 1 2 3 4 5 |
| <input type="checkbox"/> Συνεργασία εκπαιδευτικών – διευθυντή | 1 2 3 4 5 |
| <input type="checkbox"/> Συνεργασία σχολείου – γονέων | 1 2 3 4 5 |