

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ:

Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων
και ανίχνευση προοπτικής



ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ:

Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων
και ανίχνευση προοπτικής



Γιώργος Μπαγάκης
Επιμέλεια



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Αθήνα 2011

Πράξη: «Εισαγωγική Επιμόρφωση Νεοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών έτους 2010-2011»

ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 1: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 περιφέρειες Σύγκλισης»

&

ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 2: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 3 περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου»

&

ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 3: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 2 περιφέρειες Σταδιακής Εισόδου»

ΤΟ ΕΡΓΟ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ-
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)

Υπεύθυνος έργου: Παντελής Βουλτσίδης, εκπαιδευτικός

Εικόνα εξωφύλλου:

λεπτομέρεια από έργο της Κωνσταντίνας Δήμα, 51^{ου} Γ.Ε.Λ. Αθήνας

Εισαγωγικό σημείωμα	7
Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δημήτρης Βεργίδης, Αμαλία Υφαντή, Βαγγέλης Ανάγνου, Παναγιώτα Βάθη, Θεοφάνης Βαλμάς, Γεώργιος Βοζαΐτης, Μυρτώ Μαρκοπούλου, Αναστάσιος Τζιντζίδης & Διονυσία Τουρκάκη – <i>Πανεπιστήμιο Πατρών</i>	11
Συζητήσεις μελών της ομάδας εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ. την τρέχουσα σχολική χρονιά με τις διευθύνσεις των Π.Ε.Κ., με επιμορφωτές και επιμορφούμενους <i>Ομάδα εργασίας Ο.ΕΠ.ΕΚ.:</i> Αγάθη Γεωργιάδου, Παναγιώτης Πήλιουρας, Θεοφάνης Βαλμάς, Κατερίνα Σκιά, Μαρία Σαλαγιάννη, Μιχάλης Σαλίχος	28
Ζητήματα του επιμορφωτικού προγράμματος και του επιμορφωτικού υλικού <i>Ομάδα εργασίας Ο.ΕΠ.ΕΚ.:</i> Αγάθη Γεωργιάδου, Παναγιώτης Πήλιουρας, Θεοφάνης Βαλμάς, Κατερίνα Σκιά, Μαρία Σαλαγιάννη, Μιχάλης Σαλίχος	52
Ο επιμορφωτής της εισαγωγικής επιμόρφωσης: επιλογή, προφίλ και αξιολόγηση Νίκος Σαλτερής – <i>Π.Ε.Κ. Πειραιά</i>	65
Διερεύνηση των προϋποθέσεων για έναν αποτελεσματικό επιμορφωτή Εμμανουήλ Κριτσωτάκης – <i>Π.Ε.Κ. Ηρακλείου</i>	74
Υλοποίηση Α΄ Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2010-2011 – Η περίπτωση του Π.Ε.Κ. Λαμίας: Δεδομένα και αποτελέσματα αξιολόγησης Κώστας Δημητρακάκης – <i>Π.Ε.Κ. Λαμίας</i>	81
Η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης από τη θεσμοθέτησή της μέχρι σήμερα Παντελής Βουλτσίδης – <i>Ο.ΕΠ.ΕΚ.</i>	91
Τα Π.Ε.Κ. σήμερα: Εμπειρίες και προοπτική Πάυλος Χαραμής – <i>Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.) της Ο.Λ.Μ.Ε.</i>	98

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Τα οκτώ κείμενα που ακολουθούν, βασίζονται στη διημερίδα με θέμα “Εισαγωγική Επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής”, η οποία διοργανώθηκε από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) στις 13 και 14 Ιανουαρίου 2011 στην Αίθουσα «Γαλάτεια Σαράντη» του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Η εισαγωγική επιμόρφωση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα για την ένταξη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, στη χώρα μας έχουν δαπανηθεί μεγάλα κονδύλια για την εισαγωγική επιμόρφωση. *Αν και έχουν αναδειχθεί όμως σημαντικές καλές πρακτικές, υπάρχουν ακόμη θεμελιώδη ανοικτά προβλήματα και ζητήματα που θα πρέπει διερευνηθούν και να συζητηθούν επί μακρόν.* Προς επίρρωση των προηγουμένων, επισημαίνεται ότι στο ξεκίνημα της δεύτερης δεκαετίας του 2000 υπάρχει ένα μεγάλο έλλειμμα οργανωμένης συζήτησης καθώς και εξειδικευμένης ελληνικής βιβλιογραφίας στην εισαγωγική επιμόρφωση. Παρ’ όλα αυτά, η σωρευμένη εμπειρία της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην Ελλάδα παρέχει σήμερα τη δυνατότητα για το ξεκίνημα μιας ουσιαστικής, συστηματικής και οργανωμένης συζήτησης για την εισαγωγική επιμόρφωση, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα καλύτερου σχεδιασμού και υλοποίησης των συναφών επιμορφωτικών πολιτικών, τόσο στο επίπεδο του κεντρικού σχεδιασμού όσο και στο επίπεδο της υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος. Έτσι, οι ώριμες αλλαγές και βελτιώσεις για την εισαγωγική επιμόρφωση, τις οποίες οι εμπλεκόμενοι επιμορφούμενοι, επιμορφωτές, διοικητικά και πολιτικά στελέχη αναφέρουν, μπορούν ενδεχομένως να συζητηθούν συστηματικά και να καταγραφούν, αν μη τι άλλο.

Η διημερίδα στην οποία βασίζονται τα κείμενα που ακολουθούν, αποτέλεσε την πρώτη ανοικτή στο κοινό, οργανωμένη προσπάθεια προς την κατεύθυνση που προαναφέρθηκε.

Στόχος της ήταν να δημιουργήσει ένα πλαίσιο ουσιαστικής συζήτησης που δεν θα απλουστεύει, ούτε θα δαιμονοποιεί την εισαγωγική επιμόρφωση, εντός του οποίου θα αναζητηθεί καινοτόμος επιμορφωτικός λόγος της. Αυτό ενδεχομένως θα συμβάλει στην υπέρβαση του ανεργιάτιστου εμπειρισμού και της απλουστευτικής συνθηματολογίας που παρατηρούνται συχνά, και μπορεί να οδηγήσει στη σύνδεση με τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εκείνα εργαλεία, τα οποία είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Οι αλλαγές που επιτελούνται σήμερα σε διεθνές επίπεδο στην εισαγωγική

επιμόρφωση, οι μελλούμενες αλλαγές που συζητούνται στη χώρα μας τόσο στην εισαγωγική επιμόρφωση (μέντορες) όσο και στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (πιστοποιητικό παιδαγωγικής κατάρτισης), καθιστούν την ουσιαστική συζήτηση στο πεδίο αυτό εξαιρετικά επίκαιρη και αναγκαία.

Αυτό επαληθεύτηκε από τη μαζική συμμετοχή σχολικών συμβούλων, στελεχών των Π.Ε.Κ. και εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στη διημερίδα, καθώς και από τη ζωντάνια των συζητήσεων. Όλα αυτά ξεπέρασαν κατά πολύ τις προσδοκίες των διοργανωτών.

Πρόκειται ουσιαστικά για τον πρώτο συλλογικό τόμο που εκδίδεται στα ελληνικά για την εισαγωγική επιμόρφωση και ακολουθεί λίγες εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση σε πολυσέλιδους τόμους της αξιολόγησης «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010», η οποία πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά με συστηματικό και επιστημονικό τρόπο από το Πανεπιστήμιο Πατρών μετά από Προκήρυξη και ανάθεση από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ. τον Οκτώβριο του 2010.

Οι προηγούμενες επισημάνσεις μας οδηγούν ενδεχομένως στη διαπίστωση ότι μια νέα περίοδος διαφαίνεται στην εισαγωγική επιμόρφωση, όπου ο εμπειρισμός, που κυριαρχούσε κατά κανόνα μέχρι τώρα, δύναται να δώσει τη θέση του σε πιο οργανωμένες, συστηματικές, ερευνητικές, ενδιαφέρουσες και πιο κοντά στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών μορφές εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Τα 8 κείμενα που ακολουθούν, μπορούν να χωριστούν σε 4 κατηγορίες:

- Στην *πρώτη κατηγορία* εντάσσεται το πρώτο κείμενο των Βεργίδη, Υφαντή, Ανάγνου, Βάθη, Βαλμά, Βοζαΐτη, Μαρκοπούλου, Τζιντζίδη, Τουρκάκη: βασίζεται στην ex-post εξωτερική αξιολόγηση για την εισαγωγική επιμόρφωση 2009-2010, που μετά από Προκήρυξη του Ο.ΕΠ.ΕΚ. ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Πατρών, με την επιστημονική ευθύνη του κ. Δημήτρη Βεργίδη, τον Οκτώβριο του 2010 και η οποία ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2011.
- Στη *δεύτερη κατηγορία* εντάσσονται 2 κείμενα των σχολικών συμβούλων Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γεωργιάδου, Πήλιουρα, Βαλμά, Σκιά, Σαλαγιάννη, Σαλίχου από την ομάδα εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ. για την εισαγωγική επιμόρφωση 2010-2011. Το πρώτο προέκυψε από τις συζητήσεις των μελών της ομάδας με επιμορφωτές και επιμορφούμενους σε διαφορετικά Π.Ε.Κ. ανά την Ελλάδα, και το δεύτερο αναδεικνύει ζητήματα του επιμορφωτικού προγράμματος, όπως προέκυψαν μετά από την πολύμηνη ενασχόληση για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη

και την υλοποίηση του Επιμορφωτικού Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010-2011.

- Στην *τρίτη κατηγορία* εντάσσονται 3 κείμενα που αφορούν κυρίως τους επιμορφωτές: το πρώτο κείμενο, που αναφέρεται γενικότερα στον ρόλο του επιμορφωτή στα Π.Ε.Κ., προέρχεται από τον σχολικό σύμβουλο και υποδιευθυντή του Π.Ε.Κ. Πειραιά για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σαλτερή), το δεύτερο κείμενο (Κριτσωτάκης) προέρχεται από επιμορφωτικές εμπειρίες του Π.Ε.Κ. Ηρακλείου και το τρίτο κείμενο (Δημητρακάκης) από το Π.Ε.Κ. Λαμίας.
- Στην *τέταρτη κατηγορία* εντάσσονται 2 κείμενα: στο πρώτο (Βουλτσιδής) επιχειρείται μια αναδρομή του θεσμικού πλαισίου της εισαγωγικής επιμόρφωσης από ένα άτομο με πολύχρονη εμπειρία στον Ο.ΕΠ.ΕΚ. πάνω στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης· στο δεύτερο (Χαραμής) επιχειρείται μια γενικότερη θεώρηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης από τη σκοπιά του πρόεδρου του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.) της Ο.Λ.Μ.Ε..

Γιώργος Μπαγάκης
*Αναπληρωτής Καθηγητής
Μεθοδολογίας & Πολιτικών Δια Βίου Μάθησης και Επιμόρφωσης,
Πρόεδρος του Ο.ΕΠ.ΕΚ.*

Δημήτρης Βεργίδης, Αμαλία Υφαντή, Βαγγέλης Ανάγνου, Παναγιώτα Βάθη,
Θεοφάνης Βαλμάς, Γεώργιος Βοζαίτης, Μυρτώ Μαρκοπούλου,
Αναστάσιος Τζιντζίδης & Διονυσία Τουρκάκη
Πανεπιστήμιο Πατρών

ΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) το Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Πατρών, μετά από σχετική προκήρυξη και διαγωνισμό, ανέλαβε την εξωτερική αξιολόγηση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του σχολικού έτους 2009-2010.

Η έρευνα αξιολόγησης και η συγγραφή της τελικής έκθεσης πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2010 και αφορούσε στην εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών που είχαν προσληφθεί το προηγούμενο σχολικό έτος, οι οποίοι παρακολούθησαν το Πρόγραμμα σε Π.Ε.Κ. Περιφερειών και των τριών αξόνων προτεραιότητας¹ και ειδικότερα: σε Π.Ε.Κ. Περιφερειών σύγκλισης (Π.Ε.Κ. Καβάλας και Π.Ε.Κ. Πάτρας), σε Π.Ε.Κ. Περιφερειών σταδιακής εξόδου (1^ο και 2^ο Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης) και σε Π.Ε.Κ. Περιφερειών σταδιακής εισόδου (Π.Ε.Κ. Λαμίας).

Στο πλαίσιο της εξωτερικής αξιολόγησης εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης το 2009-2010, σχετικά με τους επιμορφωτές, τις επιμορφωτικές πρακτικές και τη συμβολή του Προγράμματος στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επίσης, μελετήθηκαν οι απόψεις των επιμορφωτών και των οργανωτικά υπευθύνων των Π.Ε.Κ. (Βεργίδης, Υφαντή, Ανάγνου κ.ά. 2010).

¹ Οι άξονες περιλαμβάνουν γεωγραφικές περιοχές της ελληνικής επικράτειας εξαιτίας του διαφορετικού ποσοστού με το οποίο χρηματοδοτείται η κάθε περιφέρεια από το Ε.Σ.Π.Α..
Άξονας 1: Περιφέρειες σύγκλισης (Αν. Μακεδονίας, Θράκης, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Δυτικής Ελλάδας, Πελοποννήσου, Βορείου Αιγαίου, Κρήτης)
Άξονας 2: Περιφέρειες σταδιακής εξόδου (Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Αττικής)
Άξονας 3: Περιφέρειες σταδιακής εισόδου (Στερεάς Ελλάδας, Νοτίου Αιγαίου)

1. Το δείγμα

Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του σχολικού έτους 2009-2010 ανέρχεται σε 8.216, από τους οποίους 4.350 είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) και 3.866 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 1

Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Εισαγωγική Επιμόρφωση το 2009-2010 κατά φύλο και κατά βαθμίδα

ΟΜΑΔΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
Άνδρες Εκπαιδευτικοί	567	13,03	1.223	31,63	1.790	21,79
Γυναίκες Εκπαιδευτικοί	3.783	86,97	2.643	68,37	6.426	78,21
Σύνολο	4.350	100	3.866	100	8.216	100

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων του Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Επισημαίνουμε ότι συνολικά το 78% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης το σχολικό έτος 2009-2010, είναι γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που επιμορφώθηκαν αποτελούσαν μόνο το 13% του συνόλου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανήλθε σε 31,6%.

Είναι σαφές ότι η Εισαγωγική Επιμόρφωση είναι μαζική και απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε γυναίκες, που αποτελούν την πλειονότητα των νέων εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τους αριθμούς των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι επιμορφώθηκαν στα Π.Ε.Κ. που επιλέξαμε για τη συλλογή των δεδομένων.

Πίνακας 2

Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Εισαγωγική Επιμόρφωση το 2009-2010 ανά (επιλεγμένο) Π.Ε.Κ.

Π.Ε.Κ.	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΣΥΝΟΛΑ						
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Πάτρας	365	85,08	429	100	228	71,47	319	100	593	79,28	748
Λαμίας	330	79,90	413	100	174	71,60	243	100	504	76,83	656
Καβάλας	157	79,70	197	100	153	68,92	222	100	310	73,99	419
2 ^ο Θεσσαλονίκης	152	89,41	170	100	122	69,32	176	100	274	79,19	346
1 ^ο Θεσσαλονίκης	87	89,69	97	100	137	76,54	179	100	224	81,16	276
Σύνολα	1.091	83,54	1.306	100	814	71,47	1.139	100	1.905	77,91	2.445

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων του Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτών οι οποίοι απάντησαν στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια, μπορούμε να το θεωρήσουμε διαθέσιμο. Στη συνέχεια παραθέτουμε το δείγμα των εκπαιδευτικών, των επιμορφωτών και των οργανωτικά υπευθύνων κατά Άξονα:

Πίνακας 3
Δείγμα εκπαιδευτικών, επιμορφωτών και οργανωτικά υπευθύνων κατά Άξονα Προτεραιότητας

	Άξονας 1 Περιφέρειες Σύγκλισης	Άξονας 2 Περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου	Άξονας 3 Περιφέρειες Σταδιακής Εισόδου	Δεν δήλωσαν Π.Ε.Κ.*	Σύνολο
Εκπαιδευτικοί Π.Ε.	54	31	38	15	138
Εκπαιδευτικοί Δ.Ε.	52	58	21	13	144
Σύνολο	106	89	59	28	282
Επιμορφωτές	78	52	45	20	195
Οργανωτικά Υπεύθυνοι					
α. Συνεντεύξεις	3	2	2		7
β. Ερωτηματολόγια	10	9	2	5	26
Στελέχη Ο.ΕΠ.ΕΚ.	-	-	-		2

Πηγή: Εξωτερική αξιολόγηση

*Σε κάθε κατηγορία ερωτώμενων ορισμένοι δεν δήλωσαν Π.Ε.Κ. προέλευσης

Πίνακας 4
Εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά βαθμίδα και κατά φύλο

Φύλο	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	
	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνδρες	27	19,85	65	45,14
Γυναίκες	109	80,15	79	54,86
Σύνολο	136*	100	144	100

*Δεν απάντησαν 2

Πηγή: Εξωτερική αξιολόγηση

Συνολικά οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) του δείγματος ανήλθαν σε 138. Πρόκειται για νεοδιόριστους και αναπληρωτές, οι οποίοι παρα-

κολούθησαν το Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης το σχολικό έτος 2009-2010. Στην πλειονότητά τους είναι γυναίκες (ποσοστό 80,15%). Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) του δείγματος είναι στην πλειονότητά τους επίσης γυναίκες (ποσοστό 54,86% του συνόλου).

Συνολικά το δείγμα ανέρχεται σε 282 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελεί το 11,5% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν το Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, στα επιλεγμένα Π.Ε.Κ., το σχολικό έτος 2009-2010.

2. Οι επιμορφωτές

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 5, περισσότεροι από τους μισούς επιμορφωτές του δείγματος είναι σχολικοί σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον το 31,28% των επιμορφωτών του δείγματος είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί, ενώ ελάχιστοι είναι οι επιμορφωτές που προέρχονται από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (μόλις το 5%).

Πίνακας 5
Οι επιμορφωτές του δείγματος κατά ιδιότητα

Ιδιότητα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μέλος Δ.Ε.Π. Πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι.	10	5,13
Στέλεχος Π.Ι.	0	0
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.	50	25,64
Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.	53	27,18
Διοικητικό στέλεχος εκπ/σης	18	9,23
Εκπαιδευτικός Α/θμιας	29	14,87
Εκπαιδευτικός Β/θμιας	32	16,41
Διδάσκων/ουσα Π.Δ. 407/80	2	1,03
Μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π.	1	0,51
Σύνολο	195	100

Πηγή: Εξωτερική αξιολόγηση

Με δεδομένο ότι η πλειονότητα των επιμορφωτών του δείγματος είναι σχολικοί σύμβουλοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί, είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε σε ποιον βαθμό οι επιμορφωτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν αναπαράγουν τις σχολικές πρακτικές, οι οποίες είναι παγιωμένες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πίνακας 6
Απόψεις των επιμορφωτών του δείγματος
για τις επιμορφωτικές μεθόδους και τεχνικές τους

Χρησιμοποιήσατε επιμορφωτικές μεθόδους και τεχνικές που στηρίζονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων;	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	187	95,9
Όχι	8	4,1
Σύνολο	195	100

Πηγή: Εξωτερική αξιολόγηση

Σχεδόν το σύνολο του δείγματος των επιμορφωτών (ποσοστό 96%), όπως προκύπτει από τον πίνακα 6, δηλώνουν ότι χρησιμοποίησαν επιμορφωτικές τεχνικές που στηρίζονται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πίνακας 7
Απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος
για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτών κατά ιδιότητα
 (1=πολύ χαμηλό επίπεδο, 2=χαμηλό επίπεδο, 3=μέτριο επίπεδο, 4=υψηλό επίπεδο, 5=πολύ υψηλό επίπεδο)

Επιμορφωτές	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
	Μέση τιμή	Μέση τιμή
Έμπειροι εκπαιδευτικοί	4,04	3,87
Σχολικοί Σύμβουλοι	4,0	3,66
Διευθυντές Σχολείων	3,82	3,89
Διευθυντές-Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης	3,79	3,47
Υπεύθυνοι Προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας κ.λπ.)	3,52	3,3
Στελέχη του Π.Ι.	2,98	2,9
Μέλη Δ.Ε.Π. Πανεπιστημίου και Τ.Ε.Ι.	2,58	2,69

Πηγή: Εξωτερική αξιολόγηση

Από τους εκπαιδευτικούς Π.Ε. του δείγματος, υψηλής αποτελεσματικότητας επιμορφωτές θεωρούνται:

- οι έμπειροι εκπαιδευτικοί
- οι σχολικοί σύμβουλοι

Η αποτελεσματικότητα τείνει να θεωρείται υψηλή στις εξής κατηγορίες επιμορφωτών:

- διευθυντές σχολείων
- διευθυντές-προϊστάμενοι εκπαίδευσης

Η αποτελεσματικότητα των υπευθύνων προγραμμάτων προσδιορίζεται μεταξύ μετρίου και υψηλού επιπέδου.

Από τους εκπαιδευτικούς Δ.Ε. του δείγματος, θεωρούνται σχεδόν υψηλής αποτελεσματικότητας επιμορφωτές:

- οι διευθυντές σχολείων
- οι έμπειροι εκπαιδευτικοί
- οι σχολικοί σύμβουλοι

Μεταξύ μετρίου και πολύ αποτελεσματικού επιμορφωτή θεωρείται ότι είναι οι διευθυντές και προϊστάμενοι εκπαίδευσης και οι επιμορφωτές υπεύθυνοι προγραμμάτων.

Από τα δεδομένα που παραθέσαμε, προκύπτει ότι αποτελεσματικοί επιμορφωτές θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας και θέσεις ευθύνης (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές σχολείων, έμπειροι εκπαιδευτικοί) και, συνεπώς, σε μεγάλο βαθμό είναι φορείς των παγιωμένων σχολικών πρακτικών, όχι μόνο στη διδασκαλία αλλά και στη λειτουργία των σχολείων.

Όπως φαίνεται, η Εισαγωγική Επιμόρφωση περιορίζεται σε ένα πρώτο επίπεδο εμπέδωσης, και ειδικότερα στην «κατάκτηση γνώσεων που στηρίζονται στις ίδιες αξίες με τις προηγούμενες κεκτημένες γνώσεις» (Noyé & Riveteau, 1999, σελ. 149), και όχι στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και του σχολείου. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι κατά τεκμήριο φορείς εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων, θεωρούνται λιγότερο αποτελεσματικοί από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς.

3. Επιμορφωτικές πρακτικές

Είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε τις επιμορφωτικές πρακτικές που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Πίνακας 8

**Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος
για τις επιμορφωτικές πρακτικές**

(1=πολύ χαμηλή, 2=χαμηλή, 3=μέτρια, 4=υψηλή, 5=πολύ υψηλή)

Επιμορφωτικές πρακτικές	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
	Μέση τιμή	Μέση τιμή
Οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων δράσης (project)	4,41	4,00
Πρακτική άσκηση	4,34	4,16
Βιωματικές δραστηριότητες	4,3	4,06
Εργασία σε ομάδες	4,02	3,78
Μικροδιδασκαλία	3,93	3,9
Μελέτης περίπτωσης	3,92	4,05
Παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας	3,88	4,08
Εισηγήσεις με ερωτήσεις-απαντήσεις	3,47	3,60
Επιμόρφωση από απόσταση	3,33	3,56
Ανάθεση ατομικών εργασιών	2,59	3,64
Εισηγήσεις	2,27	2,54

Πηγή: Εξωτερική αξιολόγηση

Όπως προκύπτει από τον σχετικό πίνακα, οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. του δείγματος προτιμούν σε υψηλό βαθμό τις παρακάτω κατά σειρά επιμορφωτικές πρακτικές:

- σχέδια δράσης
- πρακτική άσκηση
- βιωματικές δραστηριότητες
- εργασία σε ομάδες

Αρκετά υψηλή είναι η προτίμηση για μερικές ακόμα επιμορφωτικές πρακτικές, όπως είναι:

- η μικροδιδασκαλία
- οι δειγματικές διδασκαλίες

- οι μελέτες περίπτωσης

Μεταξύ μέτριας και υψηλής προτίμησης βρίσκονται οι επιμορφωτικές πρακτικές:

- εμπλουτισμένες εισηγήσεις
- επιμόρφωση από απόσταση

Τελευταίες στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. είναι :

- η εισήγηση
- η ανάθεση ατομικών εργασιών

Οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος για τις επιμορφωτικές πρακτικές κλιμακώνονται ως εξής:

Προτιμώνται περισσότερο:

- η πρακτική άσκηση
- η δειγματική διδασκαλία
- οι βιωματικές δραστηριότητες
- η μελέτη περίπτωσης
- τα σχέδια δράσης

Προς την «υψηλή» προτίμηση βρίσκονται:

- η μικροδιδασκαλία
- η εργασία σε ομάδες
- η ανάθεση ατομικών εργασιών
- η εμπλουτισμένη εισήγηση με ερωτήσεις-απαντήσεις
- η επιμόρφωση από απόσταση

Μικρό βαθμό προτίμησης έχει η εισήγηση, η οποία είναι τελευταία στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε., όπως προκύπτει από τον σχετικό πίνακα.

Το ερώτημα που τίθεται, είναι αν και με ποια συχνότητα χρησιμοποιήθηκαν στην Εισαγωγική Επιμόρφωση οι επιμορφωτικές πρακτικές που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Πίνακας 9
Απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος
για τη συχνότητα χρήσης των επιμορφωτικών πρακτικών
από τους επιμορφωτές τους
 (1=πολύ χαμηλή, 2=χαμηλή, 3=μέτρια, 4=υψηλή, 5=πολύ υψηλή)

Επιμορφωτικές πρακτικές	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
	Μέση τιμή	Μέση τιμή
Εισηγήσεις με ερωτήσεις-απαντήσεις	4,46	3,78
Εισηγήσεις	3,53	3,75
Εργασία σε ομάδες	3,25	3,18
Μικροδιδασκαλία	2,97	2,39
Παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας	2,77	2,96
Οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων δράσης (project)	2,71	2,76
Ανάθεση ατομικών εργασιών	2,65	2,24
Επιμόρφωση από απόσταση	2,56	2,19
Πρακτική άσκηση	2,55	2,58
Βιωματικές δραστηριότητες	2,29	2,35
Μελέτη περίπτωσης	2,08	2,40

Πηγή: Εξωτερική αξιολόγηση

Όπως προκύπτει από τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών Π.Ε., διαπιστώνουμε ότι κυρίως χρησιμοποιείται η εμπλουτισμένη εισήγηση με ερωτήσεις-απαντήσεις (Μ.Ο. 4,46) και η απλή εισήγηση (Μ.Ο. 3,53).

Λίγο παραπάνω από το «μέτρια» υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς Π.Ε. ότι χρησιμοποιείται η εργασία σε ομάδες, σχεδόν «μέτρια» η μικροδιδασκαλία, η υλοποίηση σχεδίων δράσης και η δειγματική διδασκαλία.

Μια σύγκριση που φαίνεται πολύ ενδιαφέρουσα, είναι μεταξύ των προτιμήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί Π.Ε. και της συχνότητας χρήσης των επιμορφωτικών πρακτικών. Στις προτιμήσεις προηγούνται: τα σχέδια δράσης, η πρακτική άσκηση, οι βιωματικές δραστηριότητες και η εργασία σε ομάδες. Τελευταίες στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. είναι: η εισήγηση, η ανάθεση ατομικών εργασιών, η επιμόρφωση από απόσταση και η εμπλουτισμένη εισήγηση.

Όπως διαπιστώνεται συγκριτικά, η συχνότητα χρήσης και οι προτιμήσεις είναι «αντιστρόφως ανάλογες». Είναι σαφές ότι οι επιλογές επιμορφωτικών πρακτικών

στην Εισαγωγική Επιμόρφωση από τους επιμορφωτές δεν ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Π.Ε.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Δ.Ε. του δείγματος, οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες επιμορφωτικές πρακτικές είναι:

- η εμπλουτισμένη εισήγηση με ερωτήσεις-απαντήσεις
- η εισήγηση

Η συχνότητα χρησιμοποίησης είναι «μέτρια» ή σχεδόν «μέτρια» για τις ακόλουθες επιμορφωτικές πρακτικές:

- εργασία σε ομάδες
- παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας
- σχέδια δράσης
- πρακτική άσκηση

Μικρή συχνότητα χρήσης έχουν:

- η μελέτη περίπτωσης
- η μικροδιδασκαλία
- οι βιωματικές δραστηριότητες
- η ανάθεση ατομικών εργασιών
- η επιμόρφωση από απόσταση

Αν συγκρίνουμε τη συχνότητα χρήσης των επιμορφωτικών πρακτικών από τους επιμορφωτές με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. για τις διάφορες επιμορφωτικές πρακτικές, διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για «ποσά» επίσης «αντιστρόφως ανάλογα».

Πιο συγκεκριμένα, τις λιγότερες προτιμήσεις συγκεντρώνουν οι επιμορφωτικές πρακτικές: εισήγηση και εμπλουτισμένη εισήγηση, οι οποίες είναι οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες. Φαίνεται ότι και στην Εισαγωγική Επιμόρφωση αναπαράγονται οι πρακτικές της τυπικής εκπαίδευσης, στην οποία «η έμφαση δίνεται κυρίως στη μεταβίβαση τυποποιημένων γνώσεων με στερεότυπο τρόπο, χωρίς την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην πορεία της μάθησης» (Κόκκος, 2008, σελ. 44).

Μικρή συχνότητα χρησιμοποίησης έχουν: η μικροδιδασκαλία και οι βιωματικές δραστηριότητες, που όμως προτιμώνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς Δ.Ε. του δείγματος.

Είναι σαφές ότι υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και στις επιλογές επιμορφωτικών πρακτικών από τους επιμορφωτές.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις απόψεις των επιμορφωτών για τη συχνότητα χρήσης των διαφόρων επιμορφωτικών πρακτικών.

Πίνακας 10

Απόψεις επιμορφωτών του δείγματος για τη συχνότητα χρήσης επιμορφωτικών πρακτικών

(1=πολύ χαμηλή, 2=χαμηλή, 3=μέτρια, 4=υψηλή, 5=πολύ υψηλή)

Επιμορφωτικές πρακτικές	Μέση τιμή
Εισηγήσεις με ερωτήσεις-απαντήσεις	3,76
Εργασία σε ομάδες	3,71
Δειγματική διδασκαλία	3,55
Εισηγήσεις	3,21
Πρακτική άσκηση	2,9
Μελέτη περίπτωσης	2,87
Βιωματικές δραστηριότητες	2,84
Οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων δράσης (project)	2,75
Μικροδιδασκαλία	2,68
Επιμόρφωση από απόσταση	2,24
Ανάθεση ατομικών εργασιών	2,04

Πηγή: Εξωτερική αξιολόγηση

Όπως διαπιστώνουμε (πίνακας 10), σύμφωνα με τους επιμορφωτές του δείγματος, τη μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης –πάνω από «μέτριο»– έχουν οι παρακάτω επιμορφωτικές τεχνικές:

- εμπλουτισμένες εισηγήσεις με ερωτήσεις-απαντήσεις
- η εργασία σε ομάδες
- η δειγματική διδασκαλία
- οι εισηγήσεις

Συχνότητα χρήσης που πλησιάζει το «μέτριο», έχουν οι επιμορφωτικές πρακτικές:

- χρήση πρακτικής άσκησης
- μελέτες περίπτωσης
- βιωματικές δραστηριότητες
- σχέδια δράσης
- μικροδιδασκαλίες

Σημειώνουμε ότι οι δειγματικές διδασκαλίες προβλέπονται στο Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Συνεπώς, οι επιμορφωτικές τεχνικές που φαίνεται να επιλέγουν και να εφαρμόζουν οι ίδιοι οι επιμορφωτές, είναι κατά σειρά: η εμπλου-

τισμένη εισήγηση με ερωτήσεις-απαντήσεις, η εργασία σε ομάδες και η «σκέτη» εισήγηση.

Σημειώνουμε ακόμα ότι πολλοί επιμορφωτές, και συγκεκριμένα το 41,5% του δείγματος, είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων από το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. (Βεργίδη, Υφαντή, Ανάγνου, κ.ά. 2010, σελ. 162), συνεπώς γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι, είτε υπάρχει ισχυρό επιστημολογικό εμπόδιο (Τζιντζίδης, 2010), που δεν επέτρεψε την σε βάθος αφομοίωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης εκπαιδευτών από τους επιμορφωτές του δείγματος, είτε η διεργασία της απομάθησης (Rogers, 1999, σελ. 279) δεν ήταν επαρκής για τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες, ώστε να μετασχηματιστούν οι πρακτικές τους.

4. Συζήτηση-συμπεράσματα

Από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι οι επιμορφωτικές πρακτικές που κυρίως εφαρμόζονται στην Εισαγωγική Επιμόρφωση, είναι η εισήγηση και η εμπλουτισμένη εισήγηση. Συνεπώς, η δήλωση σχεδόν του συνόλου των επιμορφωτών του δείγματος, ότι οι επιμορφωτικές τεχνικές τους στηρίζονται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, μάλλον εκφράζει τις καλές προθέσεις τους. Στην πράξη, είτε εξακολουθούν να εφαρμόζουν τις παγιωμένες σχολικές πρακτικές, (υπενθυμίζουμε ότι οι επιμορφωτές είναι στην πλειονότητά τους σχολικοί σύμβουλοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί), επειδή με αυτές είναι εξοικειωμένοι, είτε δεν υπάρχουν οι αναγκαίες υλικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των συμμετοχικών επιμορφωτικών μεθόδων που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Όπως διαπιστώσαμε, τόσο οι εκπαιδευτικοί Π.Ε, όσο και οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. του δείγματος, θεωρούν ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται επιμορφωτικές τεχνικές από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όσον αφορά στις επιμορφωτικές τεχνικές, προτιμούν σε υψηλό βαθμό τις εξής: σχέδια δράσης, πρακτική άσκηση, βιωματικές δραστηριότητες, εργασία σε ομάδες. Τελευταίες στις προτιμήσεις τους είναι η εισήγηση και η ανάθεση ατομικών εργασιών (βλ. γράφημα 1 και γράφημα 2).

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. του δείγματος για τη συχνότητα χρήσης των επιμορφωτικών πρακτικών, διαπιστώνουμε ότι κυρίως χρησιμοποιείται η εμπλουτισμένη εισήγηση με ερωτήσεις-απαντήσεις, καθώς και η «σκέτη» εισήγηση. Αντίθετα, παρά τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. του δείγματος, δεν χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά ως επιμορφωτικές πρακτικές η μελέτη περίπτωσης, οι βιωματικές δραστηριότητες και η πρακτική άσκηση (βλ. γράφημα 1 και γράφημα 2).

Γράφημα 1



Πηγή: Εξωτερική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του δείγματος, κυρίως χρησιμοποιούνται από τους επιμορφωτές οι εισηγήσεις με ερωτήσεις-απαντήσεις, οι «σκέτες» εισηγήσεις και η εργασία σε ομάδες. Αντίθετα, οι προτιμήσεις τους συγκεντρώνονται στα σχέδια δράσης, την πρακτική άσκηση και τις βιωματικές δραστηριότητες.

Γράφημα 2



Πηγή: Εξωτερική αξιολόγηση

Τα δεδομένα που επεξεργαστήκαμε, δείχνουν ότι οι καλές σχέσεις μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφουμένων, οι καλές προθέσεις, οι γνώσεις και η πιστοποίηση από το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ –την οποία έχουν αρκετοί από τους επιμορφωτές– δεν αρκούν.

Χρειάζεται η ανάπτυξη μιας σχεσιακής δυναμικής μεταξύ των συντελεστών της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης σε περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο, οι οποίοι –όπως έχει διαπιστωθεί σε άλλα προγράμματα (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003, σελ. 15)– θα πρέπει να αποτελούν ομάδα έργου με χαρακτηριστικά κοινωνικο-συναισθηματικής ομάδας, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί.

Απαιτείται, λοιπόν, συγκροτημένη παρέμβαση στο πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για την υπέρβαση των σχολικών πρακτικών, που όπως φαίνεται εφαρμόζονται πολύ συχνά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, φαίνεται ότι είναι αναγκαία η λειτουργία μιας βασικής ομάδας συντελεστών του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, η οποία θα επωμιστεί τη συνεχή βελτίωσή του και την αξιοποίηση της γνώσης και της τεχνογνωσίας που έχουν αναπτυχθεί, καθώς και τον συστηματικό αναστοχασμό των επιμορφωτικών πρακτικών και των αποτελεσμάτων τους.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ.** (2003) *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΕΕ.
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β. κ.ά.** (2010) *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010»*. Π.Τ.Δ.Ε.: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κόκκος, Α.** (2008) *Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μελέτη αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Νογέ, D. & Piveteau, J.** (1999) *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A.** (1999) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζιντζίδης, Α.** (2010) *Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Διδακταλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του (1998-2000, 1999-2001 και 2000-2002, Επιστημολογικό εμπόδιο και επαγγελματική εξέλιξη*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε.: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Αγάθη Γεωργιάδου, Παναγιώτης Πήλιουρας, Θεοφάνης Βαλμάς,
Κατερίνα Σκιά, Μαρία Σαλαγιάννη, Μιχάλης Σαλίχος
Ομάδα εργασίας Ο.ΕΠ.ΕΚ.

ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ Ο.ΕΠ.ΕΚ. ΤΗΝ ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΩΝ Π.Ε.Κ., ΜΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΥΣ

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα δεδομένα που συγκέντρωσε η ομάδα εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ. για την Εισαγωγική Επιμόρφωση κατά την Α΄ Φάση αυτής (σχολικό έτος 2010-11), συζητώντας με τις διευθύνσεις των Π.Ε.Κ., με επιμορφωτές και με επιμορφούμενους. Αρχικά γίνεται αναφορά στο σκεπτικό της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010-11 και σε μια σειρά από δράσεις που υλοποιήθηκαν από την ομάδα σχεδιασμού (αναμόρφωση του προγράμματος της επιμόρφωσης, ημερίδες για την ενημέρωση των διοικήσεων των Π.Ε.Κ., δημιουργία Οδηγού Επιμορφωτή και Οδηγού Επιμορφούμενου, επισκέψεις των μελών της ομάδας εργασίας στα Π.Ε.Κ.) με στόχο τη βέλτιστη υλοποίηση της επιμόρφωσης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα θετικά σημεία της Α΄ Φάσης της επιμόρφωσης με βάση τις απόψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων, οι απόψεις τους για τα προβλήματα και τις δυσκολίες του προγράμματος, οι προτάσεις που κατατέθηκαν από τους ίδιους για τη βελτίωση της επιμόρφωσης και, τέλος, συζητούνται τα παραπάνω και διατυπώνονται κάποια συμπεράσματα.

2. Σχετικά με την Εισαγωγική Επιμόρφωση 2010-11

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και ταυτόχρονα βασικό μοχλό ανανέωσης και εκσυγχρονισμού κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Η διεθνής εμπειρία μάς δείχνει ότι εκπαιδευτικοί που δεν επιμορφώνονται και δεν ανανεώνονται συνεχώς επιστημονικά και παιδαγωγικά, εφαρμόζουν συνήθως στην τάξη τους τις παραδοσιακές μεθόδους που οι ίδιοι βίωσαν ως μαθητές (Fullan 1995, Hargreaves 1995).

Μία από τις βασικότερες και σημαντικότερες μορφές επιμόρφωσης είναι αυτή της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η εισαγωγική επιμόρφωση στις περισσότερες χώρες-μέλη της Ε.Ε. είτε ενσωματώνεται στις πανεπιστημιακές σπουδές ως ειδικότητα στην εκπαίδευση είτε παρέχεται από θεσμοθετημένα Ινστιτούτα ή Ακαδημίες με διετείς ή μονοετείς σπουδές (Π.Ι. 2009). Στη χώρα μας η εισαγωγική επιμόρφωση, η οποία υλοποιείται από τα Π.Ε.Κ. υπό την καθοδήγηση του Ο.ΕΠ.ΕΚ., είναι υποχρεωτική (άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92) και είναι διάρκειας 100 ωρών. Απευθύνεται σε νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και πραγματοποιείται με την έναρξη της ανάληψης των διδακτικών τους καθηκόντων.

Η ομάδα εργασίας για την εισαγωγική επιμόρφωση του σχολικού έτος 2010-11, που δημιουργήθηκε από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ., ανέλαβε μια σειρά από πρωτοβουλίες με στόχο να συμβάλει στον καλύτερο σχεδιασμό, την αρτιότερη οργάνωση και την αποτελεσματική εφαρμογή της επιμόρφωσης μέσα στο υφιστάμενο πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκαν οι ακόλουθες παρεμβάσεις:

2.α. Αναμόρφωση του Προγράμματος: Τροποποίηση της Υπουργικής Απόφασης για το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης που αφορούσε στο σχολικό έτος 2010-11 σε σχέση με αυτήν του 2009-10

Στην Υπουργική Απόφαση 2010-11 τέθηκε το πλαίσιο της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης ως ακολούθως:

«Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στηρίζεται σε βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί. Περιλαμβάνει θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο, την αγωγή, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Ειδικότερα, οι στόχοι της επιμόρφωσης είναι η σύνδεση του Προγράμματος με τις ανάγκες της τάξης και του σχολείου, η επικέντρωση σε πραγματικά προβλήματα και εφαρμογές και η αντιμετώπιση ζητημάτων που απασχολούν τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του έργου τους» (Υ.Α. 118355/Δ₃, 30-09-2010).

Μια νέα δράση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010-11 ήταν η οδηγία στην Υ.Α. για τη δημιουργία Τριμελούς Επιτροπής επιστημονικής υποστήριξης, προκειμένου να συμβάλει στο έργο του συντονισμού της επιμορφωτικής διαδικασίας. Πιο αναλυτικά, στην Υ.Α. (118355/Δ₃, 30-09-2010) και στην ενότητα «Συντονισμός της Α΄ Φάσης» αναφέρεται:

«Οι διοικήσεις των Π.Ε.Κ.: [...] γ. Ορίζουν Τριμελή Επιτροπή επιστημονικής υποστήριξης, η οποία θα έχει ως καθήκον της να ενημερώσει και να συντονίσει τα μέλη της Επιμορφωτικής Ομάδας με κάθε πρόσφορο μέσο (με υποχρεωτικές συναντήσεις ή/και ηλεκτρονική επικοινωνία κ.ά.) σε συνεργασία με τους

αντίστοιχους Σχολικούς Συμβούλους/επιμορφωτές (ΠΕ60, ΠΕ70 και ειδικοτήτων) ή άλλους εμπειρογνώμονες/επιμορφωτές, με σκοπό να καθοριστεί το περιεχόμενο και να εξασφαλιστεί η συνοχή και η ποιότητα του Επιμορφωτικού Προγράμματος και να αποφεύγονται επικαλύψεις ή παραλείψεις. Μετά το τέλος του Επιμορφωτικού Προγράμματος, η Τριμελής Επιτροπή καταθέτει αναλυτική Έκθεση Πεπραγμένων...». Έτσι, στις ενημερωτικές συναντήσεις των διοικήσεων των Π.Ε.Κ. που οργάνωσε ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. το φθινόπωρο του 2010 με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, εκτός των άλλων θεμάτων, οι διοικήσεις ενημερώθηκαν για την πρόταση λειτουργίας της Τριμελούς Επιτροπής επιστημονικής υποστήριξης και μάλιστα ζητήθηκε η διοίκηση κάθε Π.Ε.Κ. να κάνει υποχρεωτικά μια συντονιστική-ενημερωτική συνάντηση με τους επιμορφωτές πριν από το ξεκίνημα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης.

Ως προς το περιεχόμενο του Προγράμματος, η ομάδα εργασίας προχώρησε σε μερική αναμόρφωση των θεματικών ενοτήτων και σε ανακατανομή των ωρών αξιοποιώντας τις εκθέσεις αξιολόγησης που είχαν επεξεργαστεί ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, την εμπειρία της συγγραφικής ομάδας, συναφείς ερευνητικές εργασίες, καθώς και σχετική βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Μπαγάκης 2005, Βαλιάς 2011, Βαλιάς κ.ά. 2006, Allsopp et al. 2006, Cochran-Smith et al. 2009, Darling-Hammond 2006, Hiebert et al., 2007, Korthagen et al. 2006, Korthagen 2010). Οι διατυπωμένες προτάσεις και επιστημονικές των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών στις εκθέσεις αξιολόγησης υπέδειξαν αλλαγές που εστιάζονταν κυρίως στην ανάγκη να δοθεί έμφαση στα καθημερινά πρακτικά προβλήματα της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα, σε συσχετισμό με τις θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες έχουν εντυφώσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και από τη συμμετοχή τους στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π..

Συνολικά, στο Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010-11 δόθηκε έμφαση σε βασικές αρχές διαχείρισης της σχολικής τάξης και σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στη δυναμική της ομάδας και τις σχέσεις της σχολικής μονάδας με τους γονείς, την εκπαιδευτική και την ευρύτερη κοινότητα.

Μια άλλη αλλαγή αφορούσε στους χρόνους υλοποίησης των φάσεων. Συγκεκριμένα, προτάθηκε η υλοποίηση της Β' Φάσης μέσα στον μήνα Φεβρουάριο, δόθηκε χρόνος προετοιμασίας και συντονισμού κάθε φάσης, οργανώθηκε πιο συστηματικά το περιεχόμενο και προβλέφθηκαν συναντήσεις για την ενημέρωση και τον συντονισμό των επιμορφωτών.

2.β. Ημερίδες για την ενημέρωση των διοικήσεων των Π.Ε.Κ.

Η ομάδα εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ., σε μία πρώτη ενημερωτική συνάντηση των διοικήσεων των Π.Ε.Κ. στην έδρα του Ο.ΕΠ.ΕΚ. στις 13 Σεπτεμβρίου 2010, παρουσίασε και συζήτησε το σκεπτικό της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του σχολικού έτους 2010-11. Στη συνέχεια, ενσωμάτωσε παρατηρήσεις και προτάσεις των διοικήσεων των Π.Ε.Κ. στο τελικό πρόγραμμα και στους Οδηγούς. Ακολούθησε ενημερωτική ημερίδα, η οποία υλοποιήθηκε στο Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. στις 5 Οκτωβρίου 2010, όπου παρουσιάστηκε αναλυτικά το τελικό Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του σχολικού έτους 2010-11 στα μέλη των διοικήσεων όλων των Π.Ε.Κ. της χώρας αλλά και σε επιμορφωτές που συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά. Στο πλαίσιο της ημερίδας συζητήθηκαν σε ομάδες εργασίας όλες οι διαστάσεις της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης και ιδιαίτερα οι προτεινόμενες αλλαγές και δράσεις, όπως αυτές της δημιουργίας Τριμελούς Επιτροπής επιστημονικής υποστήριξης, του μετασχηματισμού των θεματικών και της αναλυτικής τους περιγραφής κ.λπ..

2.γ. Δημιουργία Οδηγού του Επιμορφωτή

Η ομάδα εργασίας, προκειμένου να υποστηρίξει καλύτερα το έργο των επιμορφωτών, προχώρησε στη δημιουργία Οδηγού του Επιμορφωτή που εκδόθηκε από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ. στη μορφή βιβλίου και δόθηκε σε όλους τους επιμορφωτές. Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του, ο Οδηγός «[...] αποτελεί μία προσπάθεια που στοχεύει όχι στον περιορισμό της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των επιμορφωτών αλλά στην αποσαφήνιση, στο μέτρο του δυνατού, του περιεχομένου του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010-11 και στη διασφάλιση της ποιότητάς του» (Γεωργιάδου κ.ά. 2010).

Με τον Οδηγό του Επιμορφωτή επιχειρήθηκε μια αναλυτικότερη παρουσίαση και περιγραφή των θεματικών πεδίων και ενοτήτων της κάθε φάσης, ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επιμορφωτικών συναντήσεων σε ενιαία βάση και να εξασφαλιστεί η συνεργασία μεταξύ των επιμορφωτών. Ορισμένες πληροφορίες στον Οδηγό αφορούσαν ιδιαίτερα τους επιμορφωτές που διαθέτουν λιγότερη εμπειρία στην επιμόρφωση νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών με την προσδοκία να τους υποστηρίξουν, για να μπορέσουν να σχεδιάσουν με μεγαλύτερη ευχέρεια το επιμορφωτικό τους έργο.

Σε μία από τις ενότητες του Οδηγού γίνεται αναφορά στο σκεπτικό και τη φιλοσοφία του Προγράμματος, καθώς και στις συγκεκριμένες αρχές του, ως ακολούθως:

«[...] έγινε προσπάθεια το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης να

διέπεται από ορισμένες βασικές αρχές, οι οποίες είναι αναγκαίο να αναδειχθούν κατά την υλοποίησή του. Αυτές είναι:

- ο καθοριστικός ρόλος των γνώσεων και των εμπειριών των επιμορφούμενων
- η ενεργητική συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία
- η συνεργατική διερεύνηση των υπό μελέτη θεμάτων
- ο στοχαστικός και αναστοχαστικός χαρακτήρας της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Με βάση τα παραπάνω, αλλά και τα συμπεράσματα των αξιολογήσεων, κρίνεται απαραίτητο να αποφεύγονται στη διάρκεια της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης:

- η επανάληψη και παρουσίαση θεωρητικών γνώσεων χωρίς άμεση σύνδεση με τη σχολική πράξη και τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές
- οι ανεπαρκώς προετοιμασμένες εισηγήσεις
- οι εισηγήσεις που στερούνται ενεργητικών, βιωματικών, συμμετοχικών, συνεργατικών επιμορφωτικών τεχνικών, οι μονοδιάστατες εισηγήσεις (π.χ. μετωπική παρουσίαση μέσω της χρήσης βιντεοπροβολέα)
- οι εισηγήσεις που δεν ακολουθούν τις αρχές του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης.

[...] Η συνέχεια, η συνοχή, η διασύνδεση και η ανάδειξη της συνάφειας και της συμπληρωματικότητας της κάθε φάσης αποτελούν βασικές αρχές της φιλοσοφίας του Προγράμματος. Για την επίτευξη των βασικών αυτών αρχών και στόχων, καθοριστικός παράγοντας είναι ο γενικός συντονισμός των επιμορφωτών (με την καθοδήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου και την υποστήριξη της Τριμελούς Επιτροπής επιστημονικής υποστήριξης), αλλά και η προσωπική συμβολή του κάθε επιμορφωτή» (Γεωργιάδου κ.ά., 2010α).

2.δ. Δημιουργία Οδηγού του Επιμορφούμενου

Στα πλαίσια της Ομάδας σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε, επίσης, και ένας σύντομος Οδηγός του Επιμορφούμενου με στόχο την καλύτερη ενημέρωση των επιμορφούμενων σχετικά με το πλαίσιο και το περιεχόμενο του επιμορφωτικού Προγράμματος. Πρόθεση της ομάδας σχεδιασμού ήταν –όντας ενήμεροι οι επιμορφούμενοι για το ακριβές θεματικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης, για τον ρόλο των επιμορφωτών και τις επιθυμητές επιμορφωτικές τεχνικές που αυτοί καλούνταν να εφαρμόζουν– να μπορούν να σχηματίσουν προσωπική άποψη για τον βαθμό στον οποίο το Πρόγραμμα ανταποκρίνεται στο σκεπτικό του σχεδιασμού του και, κατά συνέπεια, να έχουν ενεργητικότερη συμμετοχή σ' αυτό. Ακολουθεί ένα ενδεικτικό απόσπασμα του Οδηγού που αφορά στον ρόλο των επιμορφωτών:

«Οι επιμορφωτές έχουν στη διάθεσή τους έναν Οδηγό του Επιμορφωτή, που αποσαφηνίζει και περιγράφει, στο μέτρο του δυνατού, το περιεχόμενο του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010-11. [...] Ο επιμορφωτής, εκ των πραγμάτων, δεν είναι «αυθεντία» αλλά συντονιστής που οφείλει να σας κινητοποιήσει και να συνεργαστεί δημιουργικά μαζί σας, να σας εμπλέξει σε όλα τα στάδια της επιμορφωτικής διαδικασίας, να αξιοποιήσει τις απόψεις σας και να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας, συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού, ενθαρρύνοντας τον ανοιχτό διάλογο και την κριτική σκέψη μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις ή δραστηριότητες.

Για τον σκοπό αυτό, κατά την πρώτη μέρα της επιμορφωτικής διαδικασίας θα σας ζητηθεί να αυτοπαρουσιαστείτε, να μιλήσετε και ενδεχομένως να καταγράψετε τις επιμορφωτικές σας ανάγκες, ώστε να βοηθήσετε τον επιμορφωτή να εστιάσει περισσότερο σε όσα ζητήματα θεωρείτε πιο αναγκαία».

Όσον αφορά στις διδακτικές τεχνικές, ο Οδηγός αναφέρει:

«Η μεθοδολογία και οι επιμορφωτικές τεχνικές που θα μπορούσε να υιοθετήσει ο επιμορφωτής, στηρίζονται σε σύγχρονες αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων αλλά θα μπορούσαν εξίσου, με την κατάλληλη προσαρμογή, να αξιοποιηθούν και στη δική σας εργασία στο σχολείο. [...] Οι κυριότερες επιμορφωτικές τεχνικές είναι:

- Εισήγηση
- Συζήτηση
- Ομάδες εργασίας
- Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)
- Εκτέλεση προσχεδιασμένης εργασίας
- Προσομοίωση / Παιχνίδι ρόλων
- Μελέτη περίπτωσης / Επίλυση προβλήματος» (Γεωργιάδου κ.ά. 2010β).

2.ε. Επίσκεψη των μελών της ομάδας εργασίας στα Π.Ε.Κ.

Τα μέλη της ομάδας εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ. επισκέφθηκαν ενδεικτικά κάποια Π.Ε.Κ. και συζήτησαν με τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές, καθώς και με επιμορφωτές και επιμορφούμενους. Σκοπός της επίσκεψης ήταν η ανατροφοδότηση, σε σχέση με την οργάνωση και υλοποίηση του Προγράμματος όπως και τη χρηστικότητα και τη λειτουργία των Οδηγών.

Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία εστιάζεται, ακριβώς, σε αυτήν την τελευταία δράση και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο αυτής.

3. Η συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων που παρουσιάζονται, έγινε με ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με τις διοικήσεις των Π.Ε.Κ. (Διευθυντές και Υποδιευθυντές), με τους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους, καθώς και μέσω παρακολούθησης κάποιων διδασκαλιών που έγιναν στο πλαίσιο της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010-11. Τα στοιχεία αυτά είναι φυσικό ότι διαφέρουν από Π.Ε.Κ. σε Π.Ε.Κ. κυρίως σε ό,τι αφορά στις συνθήκες λειτουργίας (π.χ. λειτουργικές δυσκολίες εξακτινωμένων τμημάτων) αλλά και σε άλλες παραμέτρους (π.χ. διαθεσιμότητα επιμορφωτών).

4. Ιδιαιτερότητες της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010-11

Το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης της τρέχουσας σχολικής χρονιάς 2010-11 παρουσίασε κάποιες ιδιαιτερότητες, όπως:

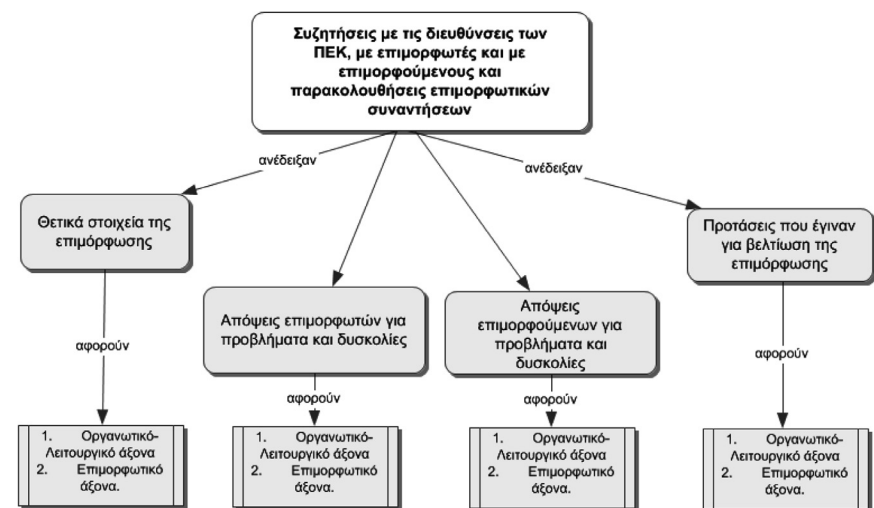
- Εμπόδια στην έγκαιρη υλοποίησή της λόγω καθυστέρησης στη στελέχωση των Π.Ε.Κ. με προσωπικό, καθώς προτεραιότητα του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. αποτέλεσε η στελέχωση των σχολικών μονάδων.
- Υλοποίηση της επιμόρφωσης μεταγενέστερα του αναμενόμενου, καθώς προηγήθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με το πρόγραμμα των 800 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ε.Α.Ε.Π..
- Υπερβολικά μεγάλος και απρόβλεπτος αριθμός επιμορφούμενων, ιδίως αναπληρωτών.
- Δυσκολία επιλογής επιμορφωτών από τα περιφερειακά Π.Ε.Κ. (λόγω των στενών χρονικών περιθωρίων που υπήρχαν για την υλοποίηση της επιμόρφωσης).
- Αντίκτυπος στην εκπαίδευση από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζει η χώρα μας την περίοδο αυτή.

Παρ' όλα αυτά, ήταν αξιόπαινη η προσπάθεια των διευθύνσεων των Π.Ε.Κ. και του προσωπικού τους να οργανώσουν το πρόγραμμα σε τόσο σύντομο διάστημα και χωρίς επαρκή γραμματειακή και τεχνική υποστήριξη (καθώς η στελέχωση με αποσπασμένους έγινε σταδιακά).

Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στην Α' Φάση του Προγράμματος Εισαγωγικής επιμόρφωσης σχολικού έτους 2010-11, μέσα από τις συζητήσεις με τις διευθύνσεις των Π.Ε.Κ., με επιμορφωτές και με

επιμορφούμενους, και από τις παρακολουθήσεις επιμορφωτικών συναντήσεων. Παρουσιάζονται τα θετικά στοιχεία της επιμόρφωσης, οι απόψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων για προβλήματα και δυσκολίες και οι προτάσεις που έγιναν για βελτίωση της επιμόρφωσης με βάση δύο άξονες:

α. τον οργανωτικό-λειτουργικό και β. τον επιμορφωτικό, όπως φαίνονται και στο σχήμα 1.



5. Θετικά στοιχεία της επιμόρφωσης

Τα θετικά στοιχεία του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010-2011 θα παρουσιαστούν σε σχέση με: α) τον οργανωτικό-λειτουργικό άξονα, όπου αναδεικνύονται οι σχετικές ενέργειες σε επίπεδο Π.Ε.Κ. και Ο.ΕΠ.ΕΚ. και β) τον επιμορφωτικό άξονα (επιμορφωτική διαδικασία, Οδηγός επιμορφωτή και επιμορφούμενου, περιεχόμενο προγράμματος, χρήση επιμορφωτικών τεχνικών, επιμορφωτικό υλικό). Σύμφωνα με τις απόψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων, τα θετικά στοιχεία της επιμόρφωσης ήταν τα εξής:

5.1. Οργανωτικός-Λειτουργικός άξονας

Οι συναντήσεις που διοργάνωσε ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. με τις διοικήσεις των Π.Ε.Κ., φαίνεται ότι βοήθησαν σε έναν βαθμό στην καλύτερη ενημέρωση των διοικήσεων των Π.Ε.Κ. και, κατ' επέκταση, στον καλύτερο συντονισμό του επιμορφωτικού

Προγράμματος. «*Ήταν εξαιρετικά χρήσιμη η συνάντηση όλων των επιμορφωτών πριν από την έναρξη των μαθημάτων, [...] μας τονίστηκε να εργαστούμε με ομάδες και μελέτες περίπτωσης και να χρησιμοποιήσουμε ποικίλες επιμορφωτικές τεχνικές και όχι μετωπική διδασκαλία*». (επιμορφωτής)

Διαπιστώθηκε ότι τα Π.Ε.Κ., παρά τον αυξημένο φόρτο εργασίας που είχαν την τρέχουσα σχολική χρονιά, λειτουργούσαν γενικά πολύ καλά, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ανάλογα και με το συγκεκριμένο πλαίσιο, σε ζητήματα οργανωτικού και διοικητικού χαρακτήρα για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του επιμορφωτικού Προγράμματος. Είναι χαρακτηριστικά τα αποσπάσματα από τη συνέντευξη μίας επιμορφώτριας, η οποία δήλωσε ότι «...υπήρξε άριστη οργάνωση από την πλευρά του Π.Ε.Κ.» και επεσήμανε ότι «...στη συντονιστική συνάντηση τονίστηκε ιδιαίτερα από τη διοίκηση του ΠΕΚ ο ρόλος τους (των επιμορφωτών) στην επιμόρφωση».

Σε πολλές περιπτώσεις έγινε αναφορά σε σχετικά καλούς ή πολύ καλούς χώρους, στο φιλικό κλίμα, στο Πρόγραμμα που λειτουργήσε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Υπήρξαν βέβαια και αρκετές εξαιρέσεις.

Ως προς τις ενέργειες συντονισμού των διοικήσεων των Π.Ε.Κ., οι επιμορφωτές, σε γενικές γραμμές, ήταν αρκετά ικανοποιημένοι και ένας μεγάλος αριθμός επιμορφωτών δήλωσε ότι η αρχική συντονιστική συνάντηση των επιμορφωτών ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη. Ικανοποιημένοι (αλλά και με ενστάσεις κάποιες φορές) από την οργάνωση του Προγράμματος από τις διοικήσεις των Π.Ε.Κ. έμειναν και οι επιμορφούμενοι.

Αρκετά Π.Ε.Κ. διέθεταν καλά οργανωμένους και ενημερωτικούς δικτυακούς τόπους.

5.2. Επιμορφωτικός άξονας

Οδηγοί Επιμορφωτή & Επιμορφούμενου

Οι Οδηγοί συνεισέφεραν θετικά στον προσανατολισμό για μια πιο στοχευόμενη εισαγωγική επιμόρφωση και θα μπορούσαν να είναι ακόμα πιο χρήσιμοι αν είχαν φθάσει εγκαίρως στα Π.Ε.Κ.. Να σημειώσουμε, βέβαια, ότι οι Οδηγοί δεν θα έλυναν όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι επιμορφωτές στο έργο τους και οπωσδήποτε χρήζουν βελτιώσεων και αναλυτικότερης ανάπτυξης.

Ο Οδηγός του Επιμορφωτή κρίθηκε σε γενικές γραμμές «...κατατοπιστικός και διευκολυντικός για το έργο του επιμορφωτή», σύμφωνα με πολλούς επιμορφωτές. Οι αξιολογικές κρίσεις των επιμορφωτών για τον Οδηγό παρουσιάζονται πιο αναλυτικά μέσα από τα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεων, όπου

αναφέρουν χαρακτηριστικά «...τον βρήκα πολύ επεξηγηματικό και σαφή, παρέχει δε υποστήριξη στους επιμορφωτές, είναι ιδιαίτερα χρήσιμος», «...πολύ χρήσιμος ο Οδηγός, γιατί προσφέρει εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας», «...το περιεχόμενο των ενοτήτων είναι στη σωστή κατεύθυνση, ο Οδηγός προτείνει τεχνικές που ενεργοποιούν τους επιμορφούμενους και αυτές οι τεχνικές είναι άγνωστες στους περισσότερους», «...ο Οδηγός λειτούργησε καθοδηγητικά για εμάς τους επιμορφωτές. Επίσης, λειτούργησε αμφίδρομα ευεργετικά, αφού δημιούργησε κάποιες προσδοκίες στους επιμορφούμενους και κάποιες δεσμεύσεις στους επιμορφωτές».

Με μικρότερο ενθουσιασμό αντιμετώπισαν τον Οδηγό οι επιμορφούμενοι. Τον βρήκαν «πολύ συνοπτικό», αλλά αναγνώρισαν ότι τους «...προσέφερε αρκετές πληροφορίες από πριν γενικά για το περιεχόμενο του επιμορφωτικού Προγράμματος αλλά και ειδικότερα για τις συγκεκριμένες ενότητες» που θα παρακολουθούσαν. Επίσης υποστήριξαν ότι ο Οδηγός «...βοηθούσε στον έλεγχο της σύγκρισης του περιεχομένου των θεματικών ενοτήτων που διδάσκονταν από τους επιμορφωτές με το προτεινόμενο περιεχόμενο του Προγράμματος».

Πολλοί επιμορφωτές αλλά και επιμορφούμενοι θεωρούν ότι «...οι Οδηγοί θα πρέπει να είναι περισσότερο αναλυτικοί και να παρουσιάζουν συγκεκριμένα παραδείγματα».

Περιεχόμενο επιμορφωτικού Προγράμματος

Τα θεματικά πεδία της επιμόρφωσης φαίνεται να ικανοποιούν σε γενικές γραμμές τόσο τους επιμορφωτές όσο και τους επιμορφούμενους.

Ως προς το περιεχόμενο του Προγράμματος, η θεματική που ικανοποίησε περισσότερο τους επιμορφούμενους, ήταν αυτή των εικονικών διδασκαλιών και κάποιες συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις που τους παρουσίαστηκαν.

Οι θεματικές ενότητες στις οποίες δεν ανταποκρίθηκαν οι επιμορφωτές επαρκώς στην κάλυψή τους, σύμφωνα με κάποιους επιμορφούμενους, ήταν: θέματα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία, διαχείριση προβλημάτων, μαθησιακές δυσκολίες, διαπολιτισμική αγωγή, αυτοαξιολόγηση. Υπήρξαν όμως και θετικά σχόλια, όπως φαίνεται στο απόσπασμα της ομαδικής συνέντευξης επιμορφούμενων που ακολουθεί: «...το Πρόγραμμα μέχρι σήμερα (είναι η 3η επιμορφωτική συνάντηση) ανταποκρίθηκε σε θέματα διαχείρισης τάξης, πάρα πολύ σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, στη διαπολιτισμική αγωγή και σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς και γενικά στις ανάγκες μας».

Επιμορφωτές & επιμορφωτικές πρακτικές

Οι επιμορφούμενοι ήταν μερικώς ικανοποιημένοι από τους επιμορφωτές. Κάποιοι

επιμορφωτές χρησιμοποίησαν συμμετοχικές τεχνικές, ενώ αρκετοί περιορίστηκαν μόνο στην παρουσίαση διαφανειών (ppt). Επίσης, κάποιοι επιμορφωτές ήταν καλά προετοιμασμένοι και κατόρθωσαν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη.

Φαίνεται ότι στο Πρόγραμμα του τρέχοντος σχολικού έτους οι επιμορφωτές έκαναν χρήση ενεργητικών τεχνικών που βασίζονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (βιωματικές μεθόδους, διάλογο, αντιπαράθεση απόψεων, αξιοποίηση εμπειριών των επιμορφούμενων), αλλά απαιτούνται μεγαλύτερες προσπάθειες για να συνδεθεί αρμονικά η θεωρία με την πράξη, να αξιοποιηθούν οι μελέτες περίπτωσης και να συζητηθούν οι τρόποι αντιμετώπισης πραγματικών προβλημάτων της τάξης. Η ενεργός συμμετοχή των επιμορφούμενων κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών συναντήσεων φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα ομαδικής συνέντευξης επιμορφούμενων: «...είχαμε εμπλοκή στην επιμορφωτική διαδικασία γιατί παρουσιάσαμε τις εμπειρίες μας, κυριάρχησε ο διάλογος και συζητήθηκαν τρόποι επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε στο έργο μας».

Υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες επιμορφωτές σε τμήματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προχώρησαν στην πραγμάτευση συγκεκριμένων αναγκών μετά από τη διατύπωση έντονου αιτήματος από την πλευρά των επιμορφούμενων για παρουσίαση και συζήτηση συγκεκριμένων θεμάτων, όπως π.χ. θέματα διαχείρισης και ελέγχου της τάξης.

Θετικό στοιχείο κρίθηκε από τους επιμορφωτές «...η υποβολή του ενδεικτικού διαγράμματος διδασκαλίας στις διοικήσεις των Π.Ε.Κ., γιατί συνεισέφερε τόσο στην καλύτερη οργάνωση του προγράμματος όσο και στην καλύτερη προετοιμασία του έργου των επιμορφωτών».

Το επιμορφωτικό υλικό που διέθεσαν μερικοί επιμορφωτές, κρίθηκε αρκετά χρήσιμο και καινοτόμο (με χρήση και Τ.Π.Ε.).

Επιπλέον, ως θετικό στοιχείο αναφορικά με την καλή οργάνωση του Προγράμματος, πολλοί επιμορφούμενοι ανέφεραν και την ύπαρξη μικρογεύματος.

Τέλος, στα θετικά της επιμόρφωσης συμπεριλαμβάνεται και η πρωτοβουλία του Ο.ΕΠ.ΕΚ. να στείλει επί τόπου εκπροσώπους του (στην περίπτωσή μας μέλη της ομάδας εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ.) με σκοπό τη συζήτηση για τη βελτίωση του Προγράμματος με όλους τους εμπλεκόμενους (μέλη των διοικήσεων, επιμορφωτές και επιμορφούμενους) στην Εισαγωγική Επιμόρφωση. Οι επιμορφούμενοι αντιμετώπισαν πολύ θετικά αυτήν τη δράση, την επικρότησαν και ζήτησαν να καθιερωθεί.

Αξιολόγηση – Αναστοχασμός

Επιμορφωτές και επιμορφούμενοι παρατήρησαν ότι τα φύλλα αξιολόγησης ήταν χρήσιμα. Επεσήμαναν, επίσης, ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια καλή πρακτική για τη διαμόρφωση ενός ουσιαστικού προγράμματος.

Ανακεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με άποψη Διευθυντή Π.Ε.Κ., «...οι καινοτομίες του φετινού Προγράμματος ήταν η δημιουργία των Οδηγών, οι κατευθύνσεις συντονισμού που δόθηκαν από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ., καθώς και η εστιασμένη επιμόρφωση στα προβλήματα του καθημερινού έργου των εκπαιδευτικών». Γενικά, ως ένα πρόωρο συμπέρασμα, διατυπώθηκε από αρκετούς η άποψη ότι το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του 2010-11 παρουσιάζει εμφανή στοιχεία βελτίωσης σε σχέση με αυτά των προηγούμενων ετών και τυχαίνει ουσιαστικής υποστήριξης από την πλευρά του αρμόδιου Οργανισμού (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).

6. Προβλήματα και δυσκολίες

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των Διευθυντών, Υποδιευθυντών Π.Ε.Κ. και επιμορφωτών σχετικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες υλοποίησης της Α' Φάσης του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010-11. Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα περισσότερα προβλήματα εντοπίζονται στον οργανωτικό-λειτουργικό άξονα.

Απόψεις επιμορφωτών

6.1. Οργανωτικός-Λειτουργικός άξονας

Δημιουργία τμημάτων

Το μεγαλύτερο πρόβλημα πολλών Π.Ε.Κ. ήταν η δημιουργία ομοιογενών τμημάτων. Αυτό δεν ήταν εφικτό σε πολλές περιπτώσεις και το πρόβλημα έγινε ακόμα πιο έντονο λόγω των συνεχών μετακινήσεων (αποσπάσεων) εκπαιδευτικών από τα αρμόδια Π.Υ.Σ.Π.Ε./Π.Υ.Σ.Δ.Ε. μέχρι την ημερομηνία έναρξης του Προγράμματος που έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές.

Ενημέρωση των επιμορφούμενων

Υπήρξε ένα πρόβλημα στη μη έγκαιρη ειδοποίηση και πληροφόρηση των επιμορφούμενων για το Πρόγραμμα. Οι κατά τόπους Διευθύνσεις δεν ενημέρωσαν

τα σχολεία εγκαίρως ή δεν φρόντισαν να συγκεντρώσουν τα ονόματα όλων των επιμορφούμενων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι οργανωτικά υπεύθυνοι των Π.Ε.Κ. να μην γνωρίζουν τον ακριβή αριθμό των επιμορφούμενων και να μεταβάλλεται διαρκώς η σύνθεση και ο αριθμός τους ανά τμήμα.

Διαθεσιμότητα χρόνου για ενέργειες οργάνωσης και συντονισμού

Οι διοικήσεις των Π.Ε.Κ. αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες οργάνωσης και συντονισμού του Προγράμματος, γιατί το χρονικό διάστημα που είχαν στη διάθεσή τους ήταν αρκετά σύντομο. Το πρόβλημα γινόταν εντονότερο, καθώς σε κάποια Π.Ε.Κ. υπήρχε η ανάγκη δημιουργίας εξακτινωμένων τμημάτων.

Έλλειψη επιμορφωτών

Η διαθεσιμότητα και επιλογή των κατάλληλων επιμορφωτών (αφορά σε Π.Ε.Κ. της περιφέρειας) υπήρξε επίσης σημαντικό πρόβλημα. Χαρακτηριστικά υποστηρίχτηκε «...είναι δύσκολο να βρούμε καλούς επιμορφωτές για λίγες μόνο ώρες και για το κάθε διδακτικό αντικείμενο, καθώς κάποιοι θα έπρεπε να έλθουν από άλλες πόλεις για τα Π.Ε.Κ. ...».

Στην τρέχουσα Εισαγωγική Επιμόρφωση υπήρξε μικρότερο ενδιαφέρον συμμετοχής επιμορφωτών. Δεν γνωρίζουμε σε ποιον βαθμό επηρέασε η μειωμένη ωριαία αποζημίωση για το προσφερόμενο έργο. Από την άλλη πλευρά, η υποχρέωση των επιμορφωτών για υποβολή σχεδίου διδασκαλίας ίσως συνέβαλε, σύμφωνα με την άποψη μέλους διοίκησης κάποιου Π.Ε.Κ., στη συμμετοχή επιμορφωτών με μεγαλύτερη πίστη στο έργο τους. Το πρόβλημα της έλλειψης διαθεσιμότητας επιμορφωτών έγινε πιο έντονο και από τη μη κάλυψη των εξόδων μετακίνησής τους σε απομακρυσμένα μέρη, αφού υπήρξαν περιπτώσεις όπου αυτό εμπόδισε και τη δημιουργία εξακτινωμένου τμήματος (π.χ. εξακτινωμένου τμήματος στην Ικάρια).

Συνθήκες

Δυσκολίες αντιμετώπισαν σε κάποια Π.Ε.Κ. λόγω κακών καιρικών συνθηκών αλλά και απεργιών μέσω μαζικής μεταφοράς. Νεοδιόριστοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν μπόρεσαν να παρακολουθήσουν το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, προκειμένου να καλύψουν τις υποχρεωτικές ώρες παρακολούθησης, όπως αυτές ορίζονται στη σχετική Υπουργική Απόφαση, αναγκάστηκαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα των αναπληρωτών που υλοποιούνταν παράλληλα στο ίδιο χρονικό διάστημα.

Διανομή Οδηγών

Σε κάποια Π.Ε.Κ. οι Οδηγοί επιμορφωτή και επιμορφούμενοι δεν παρελήφθησαν έγκαιρα, γι' αυτό και δεν έγινε έγκαιρη διανομή τους στους αποδέκτες.

Στελέχωση γραμματείας – Υλικοτεχνική υποδομή

Προέκυψαν δυσκολίες σχετικά με τη γραμματειακή στελέχωση και την έλλειψη προσωπικού υπεύθυνου για τις νέες τεχνολογίες σε κάποια Π.Ε.Κ.. Έτσι, οι επιμορφωτές καλούνταν να επιλύσουν μόνοι τους τεχνικά ζητήματα που προέκυπταν, ενώ η Γραμματεία, χωρίς εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις, προσπαθούσε παράλληλα να ανταποκριθεί και σε όλες τις άλλες υποχρεώσεις της.

Επίσης κάποιοι επιμορφωτές επεσήμαναν ελλείψεις των Π.Ε.Κ. σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής.

Αξίζει να ανακεφαλαιώσουμε στο σημείο αυτό ορισμένα σημαντικά προβλήματα, τα οποία και θα πρέπει να επιλυθούν, όπως είναι:

- το ζήτημα της ποιότητας του περιεχομένου και της διανομής του επιμορφωτικού υλικού στους επιμορφούμενους
- το ζήτημα της στέγασης κάποιων Π.Ε.Κ. (π.χ. Π.Ε.Κ. Πειραιά)
- το ζήτημα του φόρτου εργασίας κάποιων Π.Ε.Κ..

6.2. Επιμορφωτικός άξονας

Αύξηση του αριθμού των ωρών της Α' Φάσης

Πολλοί επιμορφωτές θεωρούν ότι ο αριθμός των προβλεπόμενων ωρών για την Α' Φάση του Προγράμματος (60 ώρες) της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης δεν επαρκεί και συμφώνησαν ότι το περιεχόμενο του Προγράμματος θα έπρεπε να έχει καθαρά πρακτικό χαρακτήρα (να εστιάζεται σε πρακτικές εφαρμογές και οδηγίες) και όχι τόσο θεωρητικό.

Ο αριθμός των ωρών δεν επαρκεί για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπουν στη σχολική τάξη, και χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη μετά την παρακολούθηση του Προγράμματος.

Χρόνος υλοποίησης – Έλλειψη συμμετοχής επιμορφούμενων

Οι επιμορφωτές θεωρούν επίσης πρόβλημα την υλοποίηση του Προγράμματος στο μέσον του σχολικού έτους. Αποτέλεσμα είναι οι επιμορφούμενοι να προσέρχονται στην επιμόρφωση εξαντλημένοι και να μην συμμετέχουν ενεργά στην επιμορφωτική διαδικασία. Επιπλέον, το μειωμένο ενδιαφέρον για ενεργό εμπλοκή στην επιμορφωτική διαδικασία την τρέχουσα σχολική χρονιά, σύμφωνα με τις απόψεις των επιμορφωτών, πιθανόν να οφείλεται και στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών.

7. Απόψεις επιμορφούμενων για προβλήματα και δυσκολίες

7.1. Οργανωτικός-Λειτουργικός άξονας

Δημιουργία αμιγών τμημάτων

Μία διάσταση που επηρεάζει ουσιαστικά και τον επιμορφωτικό άξονα, είναι η δημιουργία μη αμιγών τμημάτων ειδικοτήτων, ένα μεγάλο ζήτημα που χρήζει μελέτης. Για παράδειγμα, σε ένα τμήμα ξένων γλωσσών οι επιμορφούμενοι διαμαρτυρήθηκαν ότι μια επιμορφώτρια (Σχολική Σύμβουλος Αγγλικών) τους παρουσίασε ένα σχέδιο μαθήματος αποκλειστικά και μόνο για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας. Αυτό, βέβαια, ήταν αναμενόμενο από μέρος της επιμορφώτριας. Από την άλλη πλευρά, ίσως αναδεικνύει την αδυναμία αυτού του μοντέλου της εισαγωγικής επιμόρφωσης να ανταποκριθεί στις ανάγκες των διαφορετικών ειδικοτήτων, ιδιαίτερα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα, όπου σε ένα άλλο τμήμα ανέφεραν «...το μεικτό τμήμα, καθώς απευθύνεται σε διαφορετικές βαθμίδες και ειδικότητες, δεν ανταποκρίνεται σε ειδικότερα ζητήματα των μαθημάτων μας».

Χρόνος υλοποίησης του Προγράμματος

Εντονότατη διαμαρτυρία υπήρξε για τον χρόνο υλοποίησης της Εισαγωγικής επιμόρφωσης (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2010). Η πλειονότητα των επιμορφούμενων ζήτησε το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης να υλοποιείται πριν την έναρξη των μαθημάτων και όχι Σαββατοκύριακα. Υποστήριξαν ότι τους είναι ιδιαίτερα κουραστικό τόσο το ωράριο όσο και οι ημέρες διεξαγωγής του Προγράμματος. Ένα βασίμο επιχείρημα για τον χρόνο έναρξης του Προγράμματος, που διατυπώθηκε από επιμορφούμενους, είναι ότι «...η επιμόρφωση θα έπρεπε να είχε αρχίσει πολύ νωρίτερα, ώστε να μπορέσουμε να οργανώσουμε το μάθημά μας πιο αποτελεσματικά και να αξιοποιήσουμε ζητήματα, όπως το παιδαγωγικό συμβόλαιο, από την αρχή της χρονιάς».

Περιεχόμενο

Ως προς το περιεχόμενο του Προγράμματος, διατυπώνουν την άποψη ότι πρέπει να είναι περισσότερο επικεντρωμένο στην πράξη, δηλώνοντας χαρακτηριστικά «...χρειάζονται περισσότερο επικεντρωμένες διδασκαλίες και όχι θεωρητικές εισηγήσεις».

Ελλιπής ενημέρωση σχετικά με τη συμμετοχή των επιμορφούμενων

Οι επιμορφούμενοι δηλώνουν ότι, λόγω των στενών χρονικών περιθωρίων υλοποίησης της δράσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης, δεν ενημερώθηκαν

έγκαιρα για τις υποχρεώσεις που απορρέουν σχετικά με τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα (π.χ. μη έγκαιρη ενημέρωση εκπαιδευτικών, άγνωστη ημερομηνία έναρξης Προγράμματος).

Δυσκολίες μετακίνησης

Δυσκολίες αντιμετώπισαν κάποιοι επιμορφούμενοι στη μη έγκαιρη προσέλευσή τους στο Πρόγραμμα, εξαιτίας του υποχρεωτικού ωραρίου τους στα σχολεία (π.χ υπεύθυνοι Ολοήμερων Τμημάτων) και της μακρινής απόστασης του τόπου υλοποίησης της επιμόρφωσης από τα σχολεία όπου υπηρετούν.

Οδηγός Επιμορφούμενου

Σε κάποια Π.Ε.Κ. οι επιμορφούμενοι δεν είχαν παραλάβει τον Οδηγό Επιμορφούμενου.

Έλλειψη κατάλληλων υποδομών

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και χρήση των Η/Υ αποτελεί μέρος του περιεχομένου του Προγράμματος και προϋποθέτει κατάλληλες υποδομές (εργαστήρια Η/Υ). Υπήρξαν όμως περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποια Π.Ε.Κ. δεν διέθεταν εργαστήρια για την πραγματοποίηση της επιμόρφωσης.

7.2. Επιμορφωτικός άξονας

Τα σημαντικότερα προβλήματα που εντοπίζουν οι επιμορφούμενοι, έχουν να κάνουν με:

- μη ανταπόκριση σε μεγάλο βαθμό της επιμόρφωσης και του πλαισίου της στις προσδοκίες τους ως επιμορφούμενων
- την αποσπασματικότητα και την έλλειψη συνοχής του Προγράμματος κατά την υλοποίησή του
- την απουσία συντονισμού των επιμορφωτών, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται επαναλήψεις και επικαλύψεις μεταξύ τους· χαρακτηριστική είναι η αναφορά επιμορφούμενων: «...όταν σημειώσαμε σε έναν επιμορφωτή ότι αυτά μάς έχουν παρουσιαστεί ήδη, έτσι ακριβώς, αυτός συνέχισε απτόητος να μας παρουσιάζει τις διαφάνειες λέγοντας ότι γι' αυτό έχει προετοιμαστεί»· σε πολλά τμήματα επαναλαμβανόταν το ίδιο 'μοτίβο', που θα μπορούσε να αποτυπωθεί στην ακόλουθη πρόταση: «...ακούμε ενδιαφέροντα πράγματα, αλλά πολλές εισηγήσεις ήταν εντελώς θεωρητικές και σε ζητήματα γνωστά, ενώ υπήρχαν επικαλύψεις. Χρειάζεται να μάθουμε τρόπους με τους οποίους θα κάνουμε το μάθημά μας πιο ενδιαφέρον και θα αντιμετωπίσουμε ζητήματα διαχείρισης της τάξης και

διαφοροποίησης της διδασκαλίας μας».

– το ότι η επιμόρφωση επιθυμούν να αναφέρεται σε πραγματικά προβλήματα και όχι σε γενικότητες.

Προβλήματα σε σχέση με τους επιμορφωτές και τις επιμορφωτικές τεχνικές

Ένα βασικό ζήτημα, σύμφωνα με τους επιμορφούμενους, είναι η ανεπαρκής προετοιμασία του έργου των επιμορφωτών, αφού κάποιοι ανταποκρίθηκαν με δυσκολία στον ρόλο τους. Οι επιμορφούμενοι αναφέρουν χαρακτηριστικά σε μια περίπτωση: «...ακατάλληλοι επιμορφωτές. Κάποιοι επιμορφωτές επαναλαμβάνουν για χρόνια την παρουσίαση ίδιων διαφανειών ή ανταλλάσσουν διαφάνειες και παρουσιάζουν πανομοιότυπες». Υπήρξαν, επίσης, περιπτώσεις κατά τις οποίες οι απόψεις των επιμορφούμενων ως προς τους επιμορφωτές ήταν αντιφατικές, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα «...παρά τις διαμαρτυρίες μας, που είναι αποτέλεσμα της κούρασής μας, το Πρόγραμμα της επιμόρφωσης ήταν χρήσιμο και πολλοί επιμορφωτές ήταν πολύ καλοί».

Ένα άλλο, σημαντικό, ζήτημα είναι ότι κάποιοι επιμορφωτές δεν αξιοποίησαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των επιμορφούμενων. Συγκεκριμένα, κάποιοι επιμορφούμενοι διαμαρτυρήθηκαν γιατί «...αρκετοί επιμορφωτές δεν αξιοποιούσαν τις απόψεις, τις γνώσεις και την εμπειρία μας, όπως ήταν η επιταγή του Προγράμματος».

Πολλοί επιμορφούμενοι εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για τη μη ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή έγινε χρήση κυρίως των παρουσιάσεων (ppt). Επόμενο ήταν να μην αναπτυχθεί ο διάλογος και να μην γίνει σύνδεση της θεματικής ενότητας με τις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Για παράδειγμα, κάποιοι επιμορφούμενοι σε ένα Π.Ε.Κ. δήλωσαν πως «... δεν καταλάβαμε αν διδαχτήκαμε την ενότητα 2β (εικονικές διδασκαλίες), γιατί οι εισηγήσεις ήταν κυρίως μετωπικές και πολύ θεωρητικές, δηλαδή δεν είχαν τον επιθυμητό πρακτικό, βιωματικό προσανατολισμό». Στο ίδιο πλαίσιο, κάποιοι δήλωσαν ότι επιθυμούν «...έστω και λιγότερες ώρες στο Πρόγραμμα, αλλά σίγουρα πιο στοχευμένο, οργανωμένο και ουσιαστικό».

Περιεχόμενο Προγράμματος – Επιμορφωτικό Υλικό

Ως προς το περιεχόμενο, πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να είναι η επιμόρφωση επικεντρωμένη σε συγκεκριμένες ενότητες: π.χ. στις μαθησιακές δυσκολίες, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης.

Σε σχέση με τον Οδηγό του Επιμορφούμενου, κάποιοι τον είχαν διαβάσει και

διαπίστωσαν ότι τους έδινε μία γενική εικόνα για τις προσδοκίες τους από το Πρόγραμμα, αλλά θα ήθελαν να είναι περισσότερο αναλυτικός.

Κάποιοι άλλοι υποστήριξαν την άποψη ότι δεν τους ήταν ιδιαίτερα χρήσιμος, αφού περιέγραφε μόνο τί θα διδαχθούν, ενώ θα επιθυμούσαν να περιέχει περισσότερα στοιχεία για το περιεχόμενο των διδασκαλιών. Γενικότερα, διαμαρτυρήθηκαν για τη μη διανομή έντυπου επιμορφωτικού υλικού από την πλειονότητα των επιμορφωτών.

Οι διαφορές στις επιμορφωτικές ανάγκες και η αναγκαιότητα της διαφοροποίησης του Προγράμματος φαίνονται από τις δηλώσεις εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ., οι οποίοι αναφέρουν ότι «...έχουν ανάγκη όχι από μαθήματα ειδικότητων αλλά περισσότερο θεωρητικά (Φιλοσοφία, Διδακτική, Ειδική Αγωγή)», καθώς και από τους δασκάλους της Ειδικής Αγωγής, που υποστήριξαν ότι δεν ασχολήθηκε σχεδόν κανείς με το δικό τους αντικείμενο.

Τέλος, από κάποιους επιμορφούμενους υποστηρίχτηκε η άποψη πως «αν υπήρχε έτοιμο επιμορφωτικό υλικό, όπως βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, ασκήσεις με προτάσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας, μελέτες περίπτωσης κ.ά., για να συζητηθούν, η επιμόρφωση θα μπορούσε να αποκτήσει πολύ ουσιαστικότερο περιεχόμενο».

8. Προτάσεις βελτίωσης της επιμόρφωσης

8.1. Προτάσεις των οργανωτικά υπευθύνων των Π.Ε.Κ.

Τα μέλη των διοικήσεων των Π.Ε.Κ. προτείνουν, μεταξύ άλλων, για τη βελτίωση του Προγράμματος:

- Η επιμόρφωση να γίνεται πριν από την έναρξη των μαθημάτων.
- Να υπάρχουν αμιγή τμήματα, ανά ειδικότητες.
- Να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των επιμορφωτών συναφούς ειδικότητας.
- Να αυξηθούν οι ώρες της επιμόρφωσης.
- Να δημιουργηθεί ένα μητρώο πιστοποιημένων επιμορφωτών, ώστε και οι ίδιοι να είναι περισσότερο προετοιμασμένοι αλλά και να διευκολυνθεί το έργο των Διοικήσεων των Π.Ε.Κ. για την κάλυψη των αναγκών των τμημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει, επίσης, να υπάρχει επιμόρφωση επιμορφωτών.
- Να ορίζεται υπεύθυνος τμήματος που θα φροντίζει για τη βέλτιστη υλοποίηση της εισαγωγικής επιμορφωτικής δράσης.
- Το χρονοδιάγραμμα της επιμόρφωσης στο τεχνικό δελτίο να είναι ανοικτό για να προσαρμόζεται ανάλογα με τις κατά τόπους συνθήκες.

- Να βελτιωθεί η υλικοτεχνική υποδομή των Π.Ε.Κ. και να δημιουργηθεί πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό.
- Να υπάρχει τεχνική υποστήριξη και επαρκώς στελεχωμένη γραμματεία.
- Την ευθύνη για την πρόσκληση και ενημέρωση των επιμορφούμενων να έχουν τα Π.Ε.Κ. και όχι οι κατά τόπους Διευθύνσεις.

8.2. Προτάσεις των επιμορφωτών

Οι επιμορφωτές προτείνουν, μεταξύ άλλων, για τη βελτίωση του Προγράμματος:

- Να υπάρχει σύζευξη της θεωρίας με την πράξη.
- Να γίνεται ατομική αξιολόγηση επιμορφωτών από τους επιμορφούμενους.
- Να υπάρχει ελάφρυνση στο διδακτικό ωράριο των επιμορφούμενων.
- Να προσφέρεται υποστήριξη των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και επιμόρφωση εξ αποστάσεως
- Να εκπονηθεί επιμορφωτικό υλικό.
- Ο Οδηγός του Επιμορφωτή να είναι αναλυτικότερος, ώστε να αποκτήσει ουσιαστικότερο περιεχόμενο.
- Να δοθεί βαρύτητα στις ενότητες «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», ενώ υπάρχει επιθυμία μείωσης των ωρών που διατίθενται για τις θεωρίες της μάθησης, *«...εκτός αν δοθεί έμφαση στην πρακτική τους εφαρμογή στη διδασκαλία και την παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών»*. Προτάθηκε ακόμα η εισαγωγή νέων εννοιών, όπως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα Αναλυτικά Προγράμματα.
- Να αυξηθούν οι ώρες επιμόρφωσης σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Για παράδειγμα, προτάθηκε: *«Για τη βελτίωση της Α΄ Φάσης να υπάρχουν επιμορφωτές από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για να παρουσιάσουν θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων μαθητών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες»*. Επίσης, οι επιμορφωτές της Ειδικής Αγωγής επέμειναν ότι έπρεπε να υπάρχει ξεχωριστό κεφάλαιο στον Οδηγό, αναλυτικότερο.

8.3. Προτάσεις των επιμορφούμενων

Οι επιμορφούμενοι προτείνουν, συμπληρωματικά, σε σχέση με τις προτάσεις επιμορφωτών και υπευθύνων των Π.Ε.Κ.:

- Η επιμόρφωση να πραγματοποιείται πριν από την έναρξη των μαθημάτων (Αύγουστο-Σεπτέμβρη κάθε σχολικής χρονιάς).
- Να μην υλοποιείται το Πρόγραμμα τα Σαββατοκύριακα και η σχετική ειδοποίηση να είναι έγκαιρη.
- Οι νεοδιόριστοι και αναπληρωτές να παρακολουθούν όλες τις Φάσεις της Επιμόρφωσης.

- Να υπάρχει συνδυασμός θεωρίας και πράξης και συζήτηση για τρόπους αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων και μελέτη πραγματικών περιστατικών που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην πράξη.
- Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων να έχουν διαφοροποιημένο πρόγραμμα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, επειδή διαφέρουν οι ανάγκες της κάθε βαθμίδας.
- Να δημιουργηθεί επιμορφωτικό υλικό (π.χ. *«Να μας δίνεται έντυπο υλικό, παραπομπές σε βιβλία, ιστοσελίδες για εκπαιδευτικά ζητήματα και σχέδια μαθημάτων»*, *«Σχέδια μαθημάτων εκ μέρους των επιμορφωτών»*) και να οργανωθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Να ακολουθούνται κατά την επιμόρφωση οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων από επιμορφωτές καλά προετοιμασμένους και ενημερωμένους για τα προβλήματα της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας.
- Ο σχεδιασμός να προβλέπει ουσιαστική εμπλοκή των επιμορφούμενων στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η επιμόρφωση να γίνεται από τον Σχολικό Σύμβουλο κάθε ειδικότητας.
- Τέλος, προτείνεται από τους επιμορφούμενους η θεσμοθέτηση α. ατομικής αξιολόγησης των επιμορφωτών και β. επιτόπιας επίσκεψης εξωτερικών επισκεπτών-αξιολογητών στα Π.Ε.Κ..

9. Συζήτηση – Προτάσεις

Το παρόν μοντέλο της εισαγωγικής επιμόρφωσης φαίνεται ότι έχει κορεστεί και ίσως χρειάζεται ριζικό μετασχηματισμό με αξιοποίηση και των νέων τεχνολογιών (και στο οργανωτικό-διοικητικό επίπεδο και στο επίπεδο υλοποίησης της επιμόρφωσης).

Ίσως δεν ωφελεί να σκεφτόμαστε αν η Εισαγωγική Επιμόρφωση θα πρέπει να υλοποιείται στην αρχή ή στη μέση του σχολικού έτους αλλά να την βλέπουμε ως μια συνεχή διαδικασία υποστήριξης ενός νεοεισερχόμενου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η οποία υποστηρίζεται διαρκώς και ποικιλοτρόπως σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς με συμβατικά και εξ αποστάσεως μαθήματα, μέσα από ένα πλέγμα υποστηρικτικών θεσμικών οντοτήτων και δράσεων.¹

¹ Βλ. επόμενη εργασία της ίδιας ομάδας: «Ζητήματα του επιμορφωτικού προγράμματος και του επιμορφωτικού υλικού».

Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να κατευθυνθούμε σε μια δράση επιμόρφωσης πιο ουσιαστική και στοχευμένη, που απαιτεί τη συνέργεια και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική και επιμορφωτική διαδικασία. Ένα βασικό ζήτημα που αναδεικνύεται από τις συζητήσεις, είναι ότι χρειάζεται περισσότερη συνεργασία μεταξύ των επιμορφωτών, ώστε το πρόγραμμα να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας. Επίσης, προκύπτει ότι είναι διαφορετικές οι ανάγκες των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγών, δασκάλων, καθηγητών). Το πρόγραμμα δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατο και να απευθύνεται στον συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο με τον ίδιο τρόπο.

Για να εξασφαλίζεται η συνέργεια, ο συντονισμός και αποτελεσματικές επιμορφωτικές διαδικασίες, θα πρέπει να υπάρξει αξιολόγηση όλων των διαδικασιών και των φορέων της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Μια δράση προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η ατομική αξιολόγηση των επιμορφωτών (με βάση συγκεκριμένα κριτήρια), η οποία προτάθηκε από όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία, χωρίς βέβαια να είναι η μοναδική. Οι επιμορφωτές λειτουργούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και, για να είναι αποτελεσματικοί, θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις (κατάλληλο επιμορφωτικό υλικό, υλικοτεχνική υποδομή κ.λπ.).

Επίσης, τα θεματικά πεδία της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης θα πρέπει να μετασχηματιστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει σύνδεση θεωρίας και πράξης. Επίσης, το ενδιαφέρον της επιμόρφωσης ίσως πρέπει να εστιαστεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε κάποια κρίσιμα πεδία, όπως αυτά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της Ειδικής Αγωγής, τα οποία είναι απαραίτητα να προσεγγίζονται μέσω μελετών περίπτωσης και άλλων βιωματικών επιμορφωτικών στρατηγικών.

Ένα σημαντικό ζήτημα που χρήζει αντιμετώπισης, είναι η αναζήτηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση της ανομοιογένειας των τμημάτων των επιμορφούμενων κεντρικά. Θα μπορούσαν να αναζητηθούν διάφορες λύσεις, όπως:

- Οι επιμορφωτές να ενημερώνονται έγκαιρα για τη σύνθεση των τμημάτων και το προφίλ των επιμορφούμενων, για να προετοιμάζονται κατάλληλα.
- Οι επιμορφωτές θα πρέπει να διαθέτουν εμπειρία τάξης και καταπιάνονται με υπαρκτά προβλήματα.
- Να γίνεται προσπάθεια για σχετικώς ομοιογενή τμήματα, ίσως με τη συνεργασία των Π.Ε.Κ. ως προς το θέμα αυτό.
- Οι επιμορφούμενοι να χωρίζονται και ανάλογα με την εμπειρία τους ή και με τα προσόντα τους (κάποιοι έχουν μεγάλη εμπειρία και κάποιοι καθόλου, ενώ μεγάλος αριθμός διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο ή διδακτορικό). Η άποψη αυτή διατυπώνεται

και από τους Holly & Martin (1987), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τον βαθμό ωφέλειάς τους από τη συμμετοχή στα προγράμματα επιμόρφωσης (στο Νικολακάκη, 2003: 13). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ashton (1984), μία από τις έξι κύριες μεταβλητές για την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι η διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας (ό.π.).

Στα δυο τελευταία θα μπορούσαν να υπάρξουν και αντιπροτάσεις. Για παράδειγμα, η ανομοιομορφία στην εμπειρογνωμοσύνη των επιμορφούμενων μπορεί να μετουσιωθεί και σε πλεονέκτημα όταν οι επιμορφωτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στηρίζονται στην αξιοποίηση της εμπειρίας και της δυναμικής των συμμετεχόντων. Σημαντικά θα ήταν τα οφέλη, πιστεύουμε, αν η κάθε επιμορφωτική ομάδα, κάτω από την κατάλληλη καθοδήγηση επιμορφωτών, λειτουργούσε ως μια μικρή κοινότητα πρακτικής, όπου τα μέλη της αλληλεπιδρούσαν και αντάλλασσαν απόψεις, πρακτικές και υλικό σε βάθος χρόνου και δεν αποτελούσαν απλά ένα άθροισμα ατομικότητων που για κάποιες ώρες επιμορφώνονται μαζί.

Κλείνοντας, επισημαίνουμε τρία σημεία τα οποία θα πρέπει να εξασφαλίζονται, κατά την άποψή μας, σε ένα Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης προκειμένου αυτό να είναι πιο αποτελεσματικό:

- Συνεργασία όλων των θεσμικών φορέων (Περιφερειακής Διεύθυνσης, Π.Ε.Κ., Σχολικών Συμβούλων, Μεντόρων, Διευθυντών σχολείων κ.ά.) σε ένα πλαίσιο που έχει βάθος χρόνου.
- Λειτουργία των Π.Ε.Κ. ως πραγματικών κέντρων επιμόρφωσης με αναβαθμισμένο ρόλο και ουσιαστική συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους και την Περιφερειακή Διεύθυνση (εμπόδιο σε αυτό αποτελεί η έλλειψη υποδομής των Π.Ε.Κ., θεσμοθετημένου πλαισίου καθώς και η συλλειτουργία των Π.Ε.Κ. με σχολεία - αν και το τελευταίο θα μπορούσε να μετασχηματιστεί και σε πλεονέκτημα).
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (για τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους) και των εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης (ψηφιακές κοινότητες πρακτικής εκπαιδευτικών). Υποστήριξη της επιμόρφωσης εξ αποστάσεως όλο το σχολικό έτος μέσα από τη δημιουργία κατάλληλου δικτυακού τόπου (υποστήριξη μέσω Helpdesk, αποστολή Newsletter) ανά Π.Ε.Κ.. Επίσης, σημαντικό είναι να υπάρχει ένας κεντρικός δικτυακός τόπος, στον οποίο να υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης από όλους.

Συμπερασματικά, η Εισαγωγική Επιμόρφωση μπορεί να μην ανταποκρίνεται σε όλες τις ανάγκες και τα προβλήματα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, το ζητούμενο όμως είναι να συνδέεται και να έχει συνέργεια με όλες τις άλλες

υποστηρικτικές επιμορφωτικές δράσεις του Υ.Π.Β.Δ.Μ.Θ. (επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε., επιμορφώσεις Σχολικών Συμβούλων κ.λπ.) και να υποστηρίζει ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Βιβλιογραφία

- Allsopp, D.H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E.** (2006) Bridging the Gap between Theory and Practice: Connecting Courses with Field Experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33.
- Βαλμάς, Θ.** (2011), *Εισαγωγική Επιμόρφωση και επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων*. Αυτοέκδοση.
- Γεωργιάδου, Α., Βαλμάς, Θ., Πήλιουρας, Π., Σαλαγιάννη, Μ., Σαλίχος, Μ., Σκιά, Κ.** (2010) *Οδηγός του Επιμορφωτή*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ..
- Γεωργιάδου, Α., Βαλμάς, Θ., Πήλιουρας, Π., Σαλαγιάννη, Μ., Σαλίχος, Μ., Σκιά, Κ.** (2010) *Οδηγός του Επιμορφούμενου*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ..
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G.** (2009) Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Student Learning. *Action in Teacher Education*, 31.
- Darling-Hammond, L.** (2006) Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300.
- Fullan, M.G.** (1995) The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman, (Eds.) *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A.** (1995) *Changing teachers, Changing times*. London: Cassell.
- Hiebert, J., Morris, A.K., Berk, D., & Jansen, A.** (2007) Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 47.
- Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ.** (2006) Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, τ. 3, σσ. 257-273.
- Korthagen, F.** (2010) Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), pp. 98-106.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T.** (2006) Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), pp. 1020–1041.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Νικολακάκη, Μ. (2003) Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 8, σσ. 5-19.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf (τελ. επίσκεψη 30-1-11).

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., *Υπουργική Απόφαση* 118355/Δ₃, 30-09-2010.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών –επομένως και της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών– θεωρήθηκε ανέκαθεν προτεραιότητα και ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δια βίου μάθηση (Παπαναούμ, 2008: σ. 58, Lieberman, 1996: pp. 185-201)¹.

Από το 1992 που ορίστηκε ως υποχρεωτική η εισαγωγική επιμόρφωση για τον διορισμό όλων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό την ευθύνη των Π.Ε.Κ.², πολλά έχουν αλλάξει στο περιεχόμενο και τη λειτουργία της³. Στα πρώτα χρόνια, πριν από τον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. για τους εκπαιδευτικούς, υπήρχε ανάγκη στα Προγράμματα να διατίθενται πολλές ώρες για τη θεωρία (θεωρίες μάθησης, ψυχοπαιδαγωγικά θέματα κ.ά.)⁴. Τα τελευταία χρόνια, όμως, στα περισσότερα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, μετά από πολλές έρευνες που έγιναν, στις οποίες οι νεοδιοριζόμενοι δήλωναν σε συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια ότι δεν επιθυμούσαν να παρακολουθούν θεωρητικά μαθήματα αποπλαισιωμένα από τη σχολική πράξη⁵, η έμφαση μετατοπίστηκε από τη θεωρία στη διδακτική πράξη και εμπλουτίστηκε με εικονικές και δειγματικές διδασκαλίες⁶.

Νεότερες έρευνες στην Ευρώπη καταδεικνύουν ότι το σημαντικότερο δεν

είναι να αγνοηθεί η θεωρία, της οποίας η συνεισφορά είναι αδιαμφισβήτητη, και να προσφύγουμε απλά στον εμπειρισμό, αλλά να αναζητηθούν τρόποι με τους οποίους η θεωρία θα συνδεθεί με τη διδακτική πράξη (Hartley, 2010: pp. 16-22) και θα οδηγεί στον κριτικό στοχασμό (Ματσαγγούρας, 2006: σσ. 177-202, Κατσαρού-Δεδούλη, 2008: σσ. 8-11) και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Δούκας-Βαβουράκη, 2008: σ. 357, Μπαγάκης, 2005: σσ. 27-125⁷. Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων των επιμορφούμενων κατά τα προηγούμενα χρόνια αλλά και από τη συνολική έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2009-2010, καθώς και από ερευνητικές δράσεις γενικότερα, γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη και αξιοποίηση της θεωρίας για την αντιμετώπιση των εκάστοτε αναγκών τους (Δάντη, 2005: σ. 297) και ενεργητικές συμμετοχικές μορφές επιμόρφωσης (Πατούνα κ.ά., 2005: σ. 274, Βεργίδης κ.ά. 2010: σσ. 392-395).

Μεγάλη έμφαση στις νεότερες διεθνείς έρευνες δίνεται στον στοχασμό και κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών (Σαλτερής, 2006, Hartley, 2010: σ. 18) και στην επίλυση προβλημάτων μέσω διερεύνησης και πειραματισμού (Παπαναούμ, 2008: σ. 57). Στόχος της εισαγωγικής επιμόρφωσης τίθεται η ανάπτυξη στους επιμορφούμενους της ικανότητας/δεξιότητας να αναστοχάζονται στο έργο τους, δηλαδή να γνωρίζουν τί να αναλύσουν και πώς, τί ερωτήσεις να υποβάλουν στον εαυτό τους και, το σημαντικότερο, πότε να αναρωτηθούν (Ashby κ.ά 2008: pp. 24-25). Και στα ελληνικά δεδομένα οι επιμορφούμενοι δηλώνουν ότι έχουν ανάγκη να ανταλλάσσουν απόψεις και να συζητούν τις προσωπικές τους εμπειρίες σε ένα κλίμα υποστηρικτικό για την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στην εισήγησή μας αυτή θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε πιθανούς τρόπους, με τους οποίους η εισαγωγική επιμόρφωση θα μπορούσε να ανταποκριθεί στα παραπάνω αιτήματα των εκπαιδευτικών. Ίσως δεν θα μπορέσουμε, ούτε θα ήταν δυνατόν άλλωστε, να δώσουμε οριστικές απαντήσεις, αλλά θεωρούμε σκόπιμο να θέσουμε τα ερωτήματα που προκύπτουν, ώστε να ανοίξει ο σχετικός διάλογος.

¹ http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf. Επίσης, Lieberman, A. (1996) pp. 185-201.

² Π.Δ. 250/1992 (Φ.Ε.Κ. 138 Α').

³ Για μια ιστορική αναδρομή στον θεσμό της εισαγωγικής επιμόρφωσης, βλ. http://www.primedu.uoa.gr/journal/greek/issue_3/pdf/kapsalis.pdf.

⁴ Βλ. σχετικά: άρθρο 17 του Ν. 2009/1992 (Φ.Ε.Κ. 18 τ. Α'), άρθρο 22 παρ. 3 του Ν. 2362/1995 (Φ.Ε.Κ. 247 Α') και του Π.Δ. 250/1992 (Φ.Ε.Κ. 138 Α'), όπως τροποποιήθηκε με τα Π.Δ. 101/1994 (Φ.Ε.Κ. 78 τ. Α'/13.5.1994), 145/1997 (Φ.Ε.Κ. 127 τ. Α'/26.6.1997) και 45/1999 (Φ.Ε.Κ. 46 τ. Α'/11.3.1999), 45/1999 (Φ.Ε.Κ. 46 τ. Α'/11.3.1999).

⁵ Βλ. σχετικά την πρόταση του Π.Ι., βασισμένη στην επεξεργασία των ερωτηματολογίων των επιμορφούμενων στο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf.

⁶ Βλ. Φ.Ε.Κ. για την εισαγωγική επιμόρφωση από το 2003-2004 και εξής.

⁷ Βλ. επίσης: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/ekp_erevn/s_1_16.pdf.

1. Η σύνδεση θεωρίας και πράξης

Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη διάσταση μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με την ειδικότητα τους και τη σχολική πραγματικότητα. Ιδίως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας που παρακολούθησαν περισσότερα παιδαγωγικά μαθήματα στο Πανεπιστήμιο από ό,τι οι ειδικότητες της Δευτεροβάθμιας, αλλά και όσοι εκπαιδευτικοί διορίστηκαν μέσω Α.Σ.Ε.Π., θεωρούν ότι γνωρίζουν τα παιδαγωγικά ζητήματα στη θεωρητική τους διάσταση και γι' αυτό εκφράζουν το αίτημα να είναι περιορισμένες οι ώρες θεωρίας στο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Αφού, όμως, οι νέοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις παιδαγωγικές θεωρίες, γιατί δυσκολεύονται να τις αξιοποιούν στη σχολική πραγματικότητα, ώστε να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό παιδαγωγικό τρόπο τα προβλήματα που συναντούν; Μήπως τις γνώρισαν μεν στο πανεπιστήμιο και κατά την προετοιμασία τους για τον Α.Σ.Ε.Π., αλλά δεν κλήθηκαν να τις συνδέσουν με τη διδακτική πράξη μέσω πρακτικών ασκήσεων, για να αποφασίσουν ποια θα μπορούσε να τους βοηθήσει σε κάθε περίπτωση; Και κατά συνέπεια, μήπως οι θεωρίες αυτές, όντας αποπλαισιωμένες, παραμένουν στην ουσία ανενεργές για τους εκπαιδευτικούς (Hargreaves, 1994: p. 10); Ίσως πάλι οι θεωρίες που γνωρίζουν οι επιμορφούμενοι, δεν αφορούν ειδικότερα στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά, όπως μαθησιακές δυσκολίες, ψυχολογικά ζητήματα παιδιών και εφήβων, διαχείριση κρίσεων στην τάξη, με αποτέλεσμα να χρειάζεται αυτές οι ελλείψεις να καλυφθούν σχεδόν εξολοκλήρου από την εισαγωγική επιμόρφωση.

Στην πρώτη περίπτωση προκύπτουν τα ερωτήματα: Πώς θα συνδεθεί η θεωρία με τη διδακτική πράξη; Πώς δεν θα εξαντλείται σε καθαρά πρακτικά ζητήματα και «συνταγές» και δεν θα παραβλέπει τον σημαντικό ρόλο της επιστημονικής γνώσης που εκφράζεται με τη θεωρία; Στη δεύτερη περίπτωση, αναρωτιέται κανείς πώς οι επιμορφωτικές ανάγκες για μία πληθώρα θεμάτων και πληροφοριών θα καλυφθούν από τα προτεινόμενα από οποιοδήποτε επιμορφωτικό πρόγραμμα θεματικά πεδία; Και, γενικά, μπορεί οποιαδήποτε εισαγωγική επιμόρφωση, όσες ώρες κι αν διαθέσει, να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των επιμορφούμενων και σε όλες τις συνθήκες και περιβάλλοντα μάθησης;

2. Οι ενεργητικές συμμετοχικές μορφές επιμόρφωσης

Σε ό,τι αφορά στις μορφές επιμόρφωσης, τόσο σε προηγούμενες αξιολογήσεις όσο και στις φετινές συνεντεύξεις με τους επιμορφούμενους, μόνιμο αίτημά τους παραμένει η ενεργητική εμπλοκή τους στην επιμορφωτική διαδικασία και η

επιθυμία για βιωματικούς τρόπους διδασκαλίας⁸.

Θα περίμενε κανείς ότι αυτά που εμφανίζονται ως αιτήματα, θα ήταν ήδη δεδομένες καταστάσεις, αφού η ενεργητική εμπλοκή των επιμορφούμενων, η προσαρμογή των προγραμμάτων στις ανάγκες τους και οι βιωματικοί τρόποι μάθησης είναι γνωστό ότι προσδιάζουν καλύτερα στην επιμόρφωση ενηλίκων. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι εξακολουθεί να κυριαρχεί η μετωπική διδασκαλία και, στις καλύτερες περιπτώσεις, ο κατευθυνόμενος διάλογος. Παράλληλα, το PowerPoint χρησιμοποιείται για να ενισχύσει την εποπτικότητα του μαθήματος, να προβάλλει παραστατικότερα ορισμένα σημεία, να συνοψίσει συμπεράσματα, να διευκολύνει τη ροή της διδασκαλίας. Συχνά όμως, την κάνει περισσότερο δασκαλοκεντρική, αφού ο γραπτός λόγος που προβάλλεται ηλεκτρονικά ενδέχεται να κυριαρχεί σε βάρος της ανταλλαγής απόψεων, του ουσιαστικού προβληματισμού, της παρουσίασης των ερωτημάτων των επιμορφούμενων σχετικά με τα ζητήματα που θίγονται.

Οι ενεργητικές-συμμετοχικές μέθοδοι και τεχνικές (Κατσαρού-Δεδούλη, 2008: σσ. 29-40) φαίνεται ότι δύσκολα εφαρμόζονται, όπως δείχνουν οι μέχρι τώρα αξιολογήσεις των προγραμμάτων Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Μήπως, λοιπόν, χρειάζεται πρώτα επιμόρφωση των επιμορφωτών σε βάθος χρόνου, καθώς και κατάλληλο επιμορφωτικό υλικό (Βεργίδης κ.ά. 2010: σσ. 388-389), ώστε η εισαγωγική επιμόρφωση, εμπλουτίζοντας τα περιεχόμενα και τις τεχνικές που εφαρμόζει, να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν την προσωπική τους θεωρία (Hargreaves & Fullan, 1992) και να αναπτυχθούν επαγγελματικά;

3. Προβληματισμοί και ζητούμενα

Στις σύγχρονες συνθήκες και όχι μόνο στα ελληνικά δεδομένα, είναι αμφίβολο αν οποιαδήποτε εισαγωγική επιμόρφωση μπορεί να δώσει δια βίου απαντήσεις όχι μόνο στα γνωστά αλλά, κυρίως, στα ποικίλα και απρόβλεπτα ζητήματα που διαρκώς προκύπτουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της μεταμοντέρνας εποχής (Hargreaves, 1994). Επομένως, θα χρειαστεί να αναρωτηθούμε εκ νέου τί μπορεί πραγματικά να επιτύχει και με ποιους τρόπους.

Το πρώτο ίσως ζητούμενο θα ήταν η εισαγωγική επιμόρφωση να κλονίσει

⁸ Βλ. «Συζητήσεις μελών της ομάδας εργασίας του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. την τρέχουσα σχολική χρονιά με τις διευθύνσεις των Π.Ε.Κ., με επιμορφωτές και επιμορφούμενους», Πρακτικά Δημερίδας.

λανθάνουσες αντιλήψεις και προκαταλήψεις (Ashby κ.ά 2008: pp. 13-15), με τις οποίες οι νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται στην τάξη (Altrichter κ.ά., 2001: pp. 90-91, Ματσαγγούρας, 2006: σ. 392). Να φέρει στην επιφάνεια τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις τους και να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν την αξία του αναστοχασμού και την πολύτιμη συμβολή της επιστημονικής γνώσης στη διδακτική πράξη. Αν η επιμόρφωση δεν κατορθώσει να καλλιεργήσει στους εκπαιδευτικούς την επιθυμία να αξιοποιούν την υπάρχουσα γνώση (Hartley, pp. 22-43) και, γιατί όχι, να την εμπλουτίζουν με την προσωπική τους συμβολή, πολύ λίγα θα έχει πραγματικά πετύχει.

Λογικό συνακόλουθο είναι πως η επιμόρφωση θα πρέπει να δημιουργήσει στους επιμορφούμενους ερευνητική διάθεση για τη σχολική πραγματικότητα (Altrichter κ.ά., 2001, Κατσαρού-Τσάφος, 2003: σσ. 159-161, Μπαγάκης, 2002). Όχι να τους κάνει ακαδημαϊκούς ερευνητές, αλλά εκπαιδευτικούς που θα είναι ικανοί να θέτουν τα σωστά ερωτήματα και να αναζητούν τις απαντήσεις που χρειάζονται. Να τους καλλιεργήσει την επιθυμία να αξιοποιούν τη θεωρία για να λύσουν πρακτικά προβλήματα, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να αναστοχάζονται κριτικά για το έργο τους και την προσωπική τους θεωρία (Ματσαγγούρας, 2006), να γίνονται καλύτεροι δάσκαλοι. Επίσης, θα χρειαστεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν την απομόνωσή τους, να βγουν από τα στενά πλαίσια της δικής τους πρακτικής και να δημιουργήσουν συνεργασίες εντός και εκτός σχολείου (Ματσαγγούρας, 2006: σ. 397, Altrichter κ.ά., 2001: pp. 291-92). Να δημιουργήσουν δίκτυα επικοινωνίας, αξιοποιώντας και τις νέες τεχνολογίες για τον σκοπό αυτό. Εν κατακλείδι, η εισαγωγική επιμόρφωση θα χρειαστεί να λειτουργεί ως χάρτης των επιστημονικών και παιδαγωγικών ζητημάτων που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί. Αλλά ένας χάρτης από μόνος του δεν επαρκεί. Χρειάζεται, όσοι τον χρησιμοποιούν, να μάθουν πώς να εντοπίζουν τους δικούς τους προορισμούς και να χαράζουν τις δικές τους διαδρομές. Σε μια τέτοια προοπτική, ενδιάμεσου αλλά καθοριστικού σταθμού για την επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, η εισαγωγική επιμόρφωση θα χρειαστεί να συνδεθεί και να ανοίξει διαύλους ανατροφοδότησης τόσο με τα πανεπιστημιακά τμήματα και τα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζουν όσο και με άλλα προγράμματα επιμόρφωσης που σχεδιάζονται σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο.

4. Προτάσεις και πιθανά σενάρια

Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, θέλουμε να προτείνουμε και να συζητήσουμε εναλλακτικούς τρόπους εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Κατ' αρχάς, ως προς τον οργανωτικό άξονα της εισαγωγικής επιμόρφωσης, προτείνουμε:

α. Διαφοροποίηση του Προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

β. Συνεργασία όλων των θεσμικών φορέων (Π.Ε.Κ., Σχολικών Συμβούλων, Μεντόρων, Διευθυντών Σχολείων) σε ένα πλαίσιο που έχει βάθος χρόνου και προοπτική την προσαρμογή της επιμόρφωσης ανάλογα με τις ανάγκες των επιμορφούμενων. Μετατροπή των Π.Ε.Κ σε ζωντανούς οργανισμούς με δομή συνεχούς και περιοδικής, ακόμα και εξ αποστάσεως, επιμόρφωσης.

Ως προς τον άξονα του περιεχομένου του Προγράμματος, πιθανά σενάρια είναι τα εξής:

A. Εισαγωγική επιμόρφωση με την παρούσα μορφή

A' Φάση

A' Εκδοχή:

Στην Α' φάση, το 1^ο θεματικό πεδίο, που αφορά στη θεωρία και τη σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη, θα είναι ενσωματωμένο στο 2^ο και το 3^ο πεδίο. Επομένως, οι βασικές αρχές διαχείρισης της σχολικής τάξης και οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, η διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού και τα ζητήματα του σχολείου ως πολυδύναμης εκπαιδευτικής και πολιτισμικής κοινότητας θα ενσωματωθούν στον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδακτέας ύλης, σε σχέδια μαθημάτων και στην αξιολόγηση. Με τον τρόπο αυτό ικανοποιείται το αίτημα των επιμορφούμενων για σύζευξη θεωρίας και πράξης.

Για να επιτευχθεί, όμως, η σύνδεση αυτή, είναι αναγκαίο να υπάρχει ένα επιμορφωτικό υλικό, το οποίο θα εστιάζει όχι απλά σε ζητήματα προετοιμασίας μίας διδακτικής ενότητας, στην επιλογή των διδακτικών στόχων και αντίστοιχων δραστηριοτήτων, μοντέλων διδασκαλίας και στρατηγικών που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, ερήμην μιας σχολικής τάξης. Χρειάζεται να υποδεικνύει τρόπους με τους οποίους τα παραπάνω θα μπορούν να προσαρμοστούν σε συγκεκριμένες τάξεις, σε εικονικά σχολεία ή προβληματικές καταστάσεις και να τα συσχετίζει με τις θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίζονται οι όποιες προσεγγίσεις επιλεγούν.

Το επιμορφωτικό υλικό για τη φάση αυτή θα πρέπει να εκπονηθεί υπό την ευθύνη του επιμορφωτικού φορέα που θα αναλάβει την εισαγωγική επιμόρφωση και να είναι πλούσιο και ανοιχτό σε διαφορετικές συνθήκες, ώστε να μην εξελιχθεί σε απλές συνταγές προς ναυτιλλόμενους στα βαθιά νερά της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να μπορούν, επίσης, οι επιμορφωτές να προσθέτουν το δικό τους υλικό, αν το επιθυμούν. Ακόμα, θα μπορούσε να προστίθεται διαρκώς υλικό με την ευθύνη του φορέα επιμόρφωσης σε έναν ιστότοπο που θα παρακολουθείται και θα ελέγχεται από μία ειδική επιτροπή.

Σημαντικό ρόλο για την προσέγγιση αυτή θα μπορούσε να διαδραματίσει η ύπαρξη μιας επαρκώς οργανωμένης βιβλιοθήκης, καθώς και το Διαδίκτυο, όπου οι επιμορφούμενοι θα είχαν τη δυνατότητα να προσφεύγουν. Θα μπορούσαν να προτείνονται συγκεκριμένες σύντομες εργασίες που θα πρέπει να φέρουν σε πέρας οι επιμορφούμενοι σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και στον χώρο των Π.Ε.Κ. με τον συντονισμό και την επίβλεψη των επιμορφωτών.

Στην Α' επίσης φάση θα ήταν καλό να προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί για να σχεδιάσουν και να φέρουν στη 2^η φάση της επιμόρφωσης προς συζήτηση τις αναζητήσεις και προβληματισμούς τους: πώς, δηλαδή, διαχειρίστηκαν μια προβληματική κατάσταση στην τάξη, τη διαφοροποίηση που επιχειρήσαν στη διδασκαλία τους και τα αποτελέσματα που παρατήρησαν, τους τρόπους με τους οποίους αξιολόγησαν τους μαθητές τους και βελτίωσαν την απόδοσή τους, τρόπους με τους οποίους ανέπτυξαν τη συνεργασία σχολείου και γονέων, άνοιξαν το σχολείο στην ευρύτερη κοινότητα, ή οτιδήποτε άλλο επιλέξουν να ερευνήσουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη σχολική πραγματικότητα.

Β' Εκδοχή:

Εναλλακτικά, θα μπορούσε η Α' φάση να οργανωθεί με βάση θεματικές ενότητες (π.χ. διαμόρφωση-διαπραγμάτευση παιδαγωγικού και διδακτικού συμβολαίου, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάπτυξη και αξιοποίηση δραστηριοτήτων του σχολείου). Στη βάση αυτή θα μπορούσαν να παρουσιαστούν και να συζητηθούν τρόποι με τους οποίους αυτά τα θέματα ενσωματώνονται στη σχολική πραγματικότητα. Και πάλι εδώ θα χρειαστεί κατάλληλο υλικό, όπως εικονικές διδασκαλίες, μελέτες περίπτωσης κ.λπ. (Βεργίδης κ.ά., 2010: σσ. 380-381). Το πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής, σε σχέση με την πρώτη, είναι ότι δεν κινδυνεύουν θέματα ειδικότερου ενδιαφέροντος και σημασίας να παραμεριστούν για χάρη των γενικών αρχών και των «πρακτικών» σχεδιασμών μιας διδασκαλίας και της αξιολόγησής της.

Β' Φάση

Η Β' φάση θα μπορούσε να περιλαμβάνει δύο θεματικές ενότητες: α) δειγματικές διδασκαλίες σε σχολικές τάξεις και β) παρουσίαση και συζήτηση των ερευνητικών παρεμβάσεων που σχεδίασαν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί και την πρόοδο που σημείωσαν σ' αυτές. Ευχής έργο θα ήταν να μπορούν και οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι να παρουσιάσουν δειγματικές διδασκαλίες σε μια πραγματική σχολική τάξη. Η δυσκολία εδώ προκύπτει από το γεγονός ότι τα επιμορφωτικά κέντρα δεν βρίσκονται στους τόπους εργασίας των εκπαιδευτικών. Απαιτείται, επομένως, συνεργασία και συντονισμός με σχολεία στη περιοχή των Π.Ε.Κ. και εστίαση σε ζητήματα κυρίως διαχείρισης μίας διδακτικής ώρας, αφού οι επιμορφούμενοι δεν θα μπορούν να διδάξουν στις δικές τους τάξεις.

Γ' Φάση

Η Γ' φάση θα μπορούσε να είναι κοντά στο τέλος του σχολικού έτους και να είναι καθαρά αναστοχαστική. Να παρουσιαστούν ολοκληρωμένα οι έρευνες που εκπόνησαν οι εκπαιδευτικοί και να συζητηθούν οι κυριότεροι προβληματισμοί τους από την εκπαιδευτική τους εμπειρία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι καλύτερες προτάσεις θα μπορούσαν να δημοσιεύονται στον ιστότοπο του φορέα επιμόρφωσης, κατόπιν επιλογής τους από την επιτροπή που θα έχει την ευθύνη για την ανάρτηση επιμορφωτικού υλικού.

Για να επιτευχθεί η επιμόρφωση με αυτήν τη μορφή, θα χρειαστεί πρώτα επιμόρφωση των επιμορφωτών, εξοικειώσή τους με τη φιλοσοφία και την πρακτική του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, με βασικές αρχές της ανοιχτής εκπαίδευσης (Race, 1999) και συνεργασία με εκπαιδευτικούς-μέντορες, οι οποίοι επίσης θα εκπαιδεύουν και θα αναλάβουν την παρακολούθηση και την υποστήριξη ορισμένων επιμορφούμενων ο καθένας.

Επίσης, βασικές προϋποθέσεις της επιτυχίας του έργου αυτού είναι:

- Η διοργάνωση πριν από την έναρξη σεμιναρίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Υποχρεωτική η πρώτη συντονιστική συνάντηση με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και πλαίσιο, καθώς και η συνεργασία επιμορφωτών που διδάσκουν στο ίδιο τμήμα.
- Ο εμπλουτισμός των *Οδηγών* και η συγγραφή ή επιλογή υλικού με μικροστιγμιότυπα τάξης, σενάρια και μελέτες περίπτωσης.

Το παραπάνω σενάριο θεωρούμε ότι δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί πολύ σύντομα, καθώς απαιτεί την προετοιμασία και τον συντονισμό ενός μεγάλου αριθμού επιμορφωτών, ικανών να παρακολουθήσουν τις εργασίες των

επιμορφούμενων (Ashby κ.ά. 2008: σσ. 43-45). Ο ρόλος των Π.Ε.Κ. εδώ θα είναι καθοριστικός, αφού θα κληθούν να συντονίσουν τη δράση όχι μόνο σε τρεις φάσεις αλλά σε όλη τη διάρκεια του έτους.

Β. Υποστηρικτικές δράσεις και εξ αποστάσεως

Περισσότερο εφικτό θα ήταν ένα σενάριο διεπαγγελματικής συμβουλευτικής (Κατσαρού-Δεδούλη, 2008: σ. 17), που θα διατηρούσε την Α' φάση όπως την περιγράψαμε και θα ανέπτυξε ένα δίκτυο συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων ανάμεσα σε επιμορφούμενους και επιμορφωτές διαφορετικών θεματικών πεδίων. Έτσι, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα είχαν υποστήριξη όχι μόνο από τους Σχολικούς Συμβούλους της ειδικότητάς τους αλλά και από ειδικούς σε επί μέρους θέματα, όπως παιδοψυχολόγους, Συμβούλους Ειδικής Αγωγής κ.λπ.. Επίσης, θα ήταν δυνατή η συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων και ανάμεσα σε επιμορφωτές. Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσαν, όσοι θα ήθελαν, να υλοποιήσουν και μικρές έρευνες δράσης. Η Β' φάση θα μπορούσε να περιλαμβάνει μόνο δειγματικές διδασκαλίες και η Γ' φάση θα ήταν απλά αναστοχαστική, με την υποχρέωση όμως ο κάθε επιμορφούμενος να παρουσιάσει ένα θέμα που τον/την απασχόλησε ή έφερε σε πέρας στη διάρκεια της χρονιάς, ώστε αυτό να συζητηθεί στην ομάδα (Ashby κ.ά. 2008: σσ. 24-26). Για να γίνει αυτό, θα χρειαζόνταν, φυσικά, μικρότερα τμήματα και περισσότεροι επιμορφωτές. Επίσης, θα βοηθούσε την προετοιμασία των επιμορφωτών η έγκαιρη ενημέρωσή τους από τους επιμορφούμενους ως προς το θέμα που θα παρουσιάσουν.

Γ. Εισαγωγική επιμόρφωση με βάση το σχολείο

Είναι ένα μοντέλο επιμόρφωσης που εφαρμόζεται ήδη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Έχει το πλεονέκτημα ότι η επιμόρφωση πραγματοποιείται *in situ*, δηλαδή σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης, και λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου, αντιμετωπίζοντας άμεσα και πιο αποτελεσματικά παιδαγωγικά ή διδακτικά ζητήματα που προκύπτουν κάθε φορά.

Μπορεί να γίνει σε δύο φάσεις:

Α' φάση: στην αρχή του σχολικού έτους αφιερώνεται ένα τριήμερο σε θεωρητικά ζητήματα (παιδαγωγικό-διδακτικό συμβόλαιο, βασικές αρχές διαχείρισης της σχολικής τάξης, σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού κ.ά.) και στη συνέχεια, όταν ο νεοδιόριστος τοποθετηθεί σε κάποιο σχολείο και πάρει πρόγραμμα, στις δύο πρώτες εβδομάδες παρακολουθεί κάποιες διδασκαλίες έμπειρων συναδέλφων ίδιας ειδικότητας ή δειγματικές διδασκαλίες Σχολικών Συμβούλων ή μεντόρων. Ακολουθώντας, παρακολουθείται

στο μάθημά του συμβουλευτικά από τον μέντορα ή κάποιον έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου που ορίζεται με πρόταση του Σχολικού Συμβούλου. Η Α' φάση επιμόρφωσης κλείνει με 5 ώρες συζήτησης στο Π.Ε.Κ. επί των διδασκαλιών.

Η Β' φάση θα πρέπει να είναι αναστοχαστική. Ο νεοδιόριστος παρουσιάζει ζητήματα παιδαγωγικού, διδακτικού και διοικητικού χαρακτήρα για συζήτηση. Είναι αυτονόητο ότι ο νεοδιόριστος καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς διατηρεί στενή συνεργασία και δικτύωση με το Π.Ε.Κ., τους Σχολικούς Συμβούλους ή μέντορες.

Δ. Οι Τ.Π.Ε. και άλλα αντικείμενα στην Εισαγωγική Επιμόρφωση

Παραμένει ανοιχτό το ζήτημα της χρήσης και αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων: αν, δηλαδή, θα αποτελούν ανεξάρτητη ενότητα ή θα ενσωματωθούν κανονικά στις άλλες φάσεις. Η διατήρησή τους ως ανεξάρτητης ενότητας δίνει τη δυνατότητα να παρουσιαστεί ένα μεγάλο εύρος υλικού και σχετικών δραστηριοτήτων που στηρίζονται στις Τ.Π.Ε.. Η ενσωμάτωσή τους στις άλλες ενότητες ευνοεί, όμως, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης σε κανονικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Ίσως το καλύτερο θα ήταν να επιλεγεί η δεύτερη εκδοχή, αλλά να υπάρχει ενημερωτικό υλικό στα Π.Ε.Κ. που να ανανεώνεται διαρκώς, ώστε να πληροφορούνται οι επιμορφούμενοι για τις προσφερόμενες δυνατότητες να αξιοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει, επίσης, καλή συνεργασία των επιμορφωτών μεταξύ τους, ώστε να γίνεται ομαλά η ένταξη των Τ.Π.Ε. στον σχεδιασμό των διδασκαλιών ή των δράσεων.

Τέλος, οι «Αρχές Διοίκησης και Οργάνωσης της Εκπαίδευσης» θεωρούμε ότι μπορεί να παραμείνουν ως ανεξάρτητη θεματική ενότητα που θα διδαχθεί στην Α' φάση. Χρειάζεται, όμως, να παραχθεί το κατάλληλο υλικό, το οποίο οι επιμορφούμενοι θα μπορούν να συμβουλευθούν, ενώ στη διάρκεια της επιμόρφωσης θα έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν τις απορίες τους.

Βέβαια, η μεγαλύτερη επιτυχία της όποιας εισαγωγικής επιμόρφωσης θα είναι, κατά τη γνώμη μας, όχι να περιοριστεί σε ένα έτος αλλά να προετοιμάσει εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται ότι η δια βίου μάθηση πρέπει πρώτα να γίνει δική τους υπόθεση, αν θέλουν να γίνει υπόθεση και των μαθητών τους (Altrichter κ.ά., 2001: pp. 289-297). Κι εδώ τα επιμορφωτικά κέντρα μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο, ενθαρρύνοντας και στηρίζοντας συνεχιζόμενες συνεργασίες και δίκτυα εκπαιδευτικών (Γλέζου κ.ά. 2010, Μπαγάκης κ.ά. 2010, Κατσαρού-Δεδούλη, 2008: σσ. 23-25, Σαλαγιάννη, 2008: σσ. 42-47) και προετοιμάζοντας ικανούς επιμορφωτές, μέντορες και κριτικούς φίλους.

Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch P., Somekh B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ashby, A., Hobson, A.J., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P.D., Roper, T., Chambers, G., Healy, J. (2008) *Beginner Teacher's Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A Review of literature*, Research Report DCSF-RW076, University of Nottingham.

Βεργίδης, Δ. (1996) «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση». Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών*. Αθήνα: Π.Ι..

Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλιάς, Θ., Βοζαΐτης Γ., Μαρκοπούλου Μ., Τζιντζίδης, Α., Τουρκάκη, Δ. (2010) Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010» Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα: http://www.oepk.gr/pdfs/synoliki_ekdesh_exvt_axiol_eisag_2009_2010.pdf

Γλέζου, Κ., Γρηγοριάδου, Μ. (2010) «Ελληνικά Διαδικτυακά Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα», Ηλεκτρονικό περιοδικό του e-Δικτύου – ΤΠΕ.

Δάντη, Αθ. (2005) Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 295-303.

Δούκας, Χρ., Βαβουράκη, Α. κ.ά. (2008) Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι., σσ. 358-390.

Fullan, M. (1992) *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. Ontario: OISE Press.

Hargreaves, A. (1994) Development and Desire. A Postmodern Perspective. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans L.A., April 4-8 1994.

Hargreaves, A. & Fullan M. (1992), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Hartley, A.B. (2010) *You Can't Teach What You Don't Know: Examining and Improving Teacher Preparation*, B.A. Thesis, Wesleyan University: Middletown, Connecticut.

Jackson, P. (1995) «Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς πώς να αναπτυχθούν»,. Στο Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι..

Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003) *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κόκκος, Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2010) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. & Βερέβη, Α. (2007) *Αρχική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Lieberman, A. (1996) Practices that support teacher development transforming conceptions of professional learning. Στο: M. McLaughlin & Oberman (επιμ.). *Teacher learning: new policies, new practices*. London: Teacher College Press, pp. 185-201.

Ματσαγγούρας, Η. (2006) *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ., Καίσαρη, Σ. (2010) Μαθαίνω από το συνάδελφό μου: καλά παραδείγματα και προοπτικές των επιμορφωτικών δικτύων εκπαιδευτικών. Παρουσίαση στην ημερίδα της ΟΜΕΠ *Συνεχίζοντας τις προσπάθειες της Ελένης Παλαιολόγου για μια αυθεντική επιμόρφωση των νηπιαγωγών*. Αθήνα, Σχολή Μωραΐτη, Σάββατο 27 Νοεμβρίου.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2006) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2002) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008β) *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006) *Το πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών Σχ. Έτους 2004-05*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαναούμ, Ζ. (2005) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 82-91.

Παπαναούμ, Ζ. (2008) Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*. Στο: Εισηγήσεις Δημερίδων Αθήνα 20-21 Μαρτίου 2008, Ίδρυμα Ευγενίδου, Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008, Α.Π.Θ., σσ. 54-61.

Πατούνα, Αν., Στελλάκου, Β., Κουτουζής, Μ., Βερέβη, Αλ., Θωμαδάκη, Ε. (2005) Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα Προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π.: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 263-275.

Race, P. (1999) *Το Εγχειρίδιο της Ανοιχτής Εκπαίδευσης*, μετ. Ελευθερία Ζέη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλαγιάννη, Μ. (2008) «Η υποστήριξη του προγράμματος «Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο», μέσα από την οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης», *Εκπαιδευτική Επικοινωνία* τ. 7, σσ. 42-48.

Σαλτερής, Ν. (2006) Αναστοχαστικός εκπαιδευτικός και αυτογνωσία: Παιδαγωγικές μέθοδοι ή σταθεροί στόχοι της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 290-297.
http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf
http://www.primedu.uoa.gr/journal/greek/issue_3/pdf/kapsalis.pdf
http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf
http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_1_16.pdf
http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf

Νίκος Σαλτερής
Π.Ε.Κ. Πειραιά

Ο ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗΣ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: ΕΠΙΛΟΓΗ, ΠΡΟΦΙΛ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Εισαγωγή

Σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (Euricon, 2007), το 99% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επάρκεια και η καταλληλότητα των επιμορφωτών είναι σημαντική έως εξαιρετικά σημαντική για την επιτυχία οποιασδήποτε επιμορφωτικής διαδικασίας, κατατάσσοντας ταυτόχρονα την επάρκειά τους ανάμεσα στους τέσσερις παράγοντες (περιεχόμενο, σαφήνεια των στόχων, σχέση θεωρίας-πρακτικής, επάρκεια επιμορφωτών) που ευθύνονται για την επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ε.π.).

Αξιοποιώντας την επαγγελματική εμπειρία της συμμετοχής στη Διοίκηση ενός Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (Π.Ε.Κ.) όσο και αυτήν του επιμορφωτή εκπαιδευτικών, δεν θα ήταν υπερβολή να σημειώσουμε ότι το περιεχόμενο, οι στόχοι και πολύ περισσότερο η σχέση θεωρίας-πρακτικής κάθε ε.π. είναι παράγοντες που –σε όποιον βαθμό κι αν καθοριστούν από τους σχεδιαστές του– διαμεσολαβούνται στους επιμορφούμενους πρωτίστως από τους επιμορφωτές. Με άλλα λόγια, ο επιμορφωτής αποτελεί την καρδιά οποιασδήποτε επιμορφωτικής διαδικασίας και, κατ’ αναλογία με τον δάσκαλο της τάξης, εμπνέει ή αποκαρδιώνει τους επιμορφούμενους.

Οι προηγούμενες παρατηρήσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, όταν σκοπός ενός προγράμματος ορίζεται η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, όπως συμβαίνει στην Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Δηλαδή, επιχειρεί να τους βοηθήσει να καλύψουν το κενό μεταξύ θεωρητικής κατάρτισης που έλαβαν στο πανεπιστήμιο και πρακτικής άσκησης του επαγγέλματος, ζήτημα που απασχολεί έντονα τη διεθνή βιβλιογραφία τις τελευταίες δεκαετίες (Argyris-Schön, 1974).

Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις εγείρονται ορισμένα ερωτήματα, όπως: ποιο είναι σήμερα και ποιο οφείλει να είναι το προφίλ του Επιμορφωτή της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, ποιες οι διαδικασίες επιλογής του και πώς αυτές θα μπορούσαν ενδεχομένως να βελτιωθούν, αν μπορεί και πρέπει να αξιολογείται το προσφερόμενο επιμορφωτικό του έργο και ποιοι είναι σε θέση και οφείλουν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Βεβαίως, τα ερωτήματα αυτά δεν είναι δυνατόν να απαντηθούν, αν προηγουμένως δεν επιχειρηθεί ο προσδιορισμός του χαρακτήρα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (ε.ε.) και δεν περιγραφεί κριτικά η πραγματικότητα του προγράμματος αυτού στο εθνικό περιβάλλον, έτσι ώστε να αναζητηθούν στη συνέχεια οι προϋποθέσεις που μπορούν να οδηγήσουν στη διαφοροποίηση της υπάρχουσας κατάστασης, καθώς και οι καλές πρακτικές που εφαρμόζονται σήμερα και δείχνουν την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να προσανατολιστούν οι όποιες αλλαγές.

Η εισαγωγική επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών: χαρακτήρας και κριτική θεώρηση

Η ε.ε. των εκπαιδευτικών απευθύνεται σε *Ενήλικες*. Δηλαδή, σε άτομα κοινωνικά ώριμα που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως τέτοια και έχουν πρόσφατα καταλάβει –για πρώτη φορά– μια υπεύθυνη κοινωνική θέση, αυξημένων επιστημονικών, επαγγελματικών και κοινωνικών απαιτήσεων, όπως είναι αυτή του εκπαιδευτικού. Πρωταρχικά, λοιπόν, αποτελεί μορφή *Εκπαίδευσης* ενταγμένη στον ευρύτερο κύκλο της *Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Βεργίδης, 1990, Jarvis, 1983). Το γεγονός αυτό υπαγορεύει και συνεπάγεται την εφαρμογή, κατά την υλοποίησή της, ανάλογων τεχνικών και μεθόδων προσφοράς του επιμορφωτικού έργου, καθώς και την προεξέχουσα υποχρέωση, από τη μεριά του προγράμματος και των επιμορφωτών, ανταπόκρισης στις ανάγκες των επιμορφούμενων και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Αντίστοιχα, οι επιμορφούμενοι έχουν την υποχρέωση να συμμετάσχουν ενεργά στην επιμορφωτική διαδικασία, παρουσιάζοντας συστηματικά και οργανωμένα τόσο τα προβλήματα που συναντούν στα πρώτα βήματα άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος όσο και τις αδυναμίες, προσωπικές και θεσμικές, που έχουν ήδη επισημάνει στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του.

Είναι αναμφισβήτητο ότι η ε.ε. αποτελεί μορφή *Εκπαίδευσης*, δηλαδή είναι μια σχεδιασμένη σειρά περιστατικών, που έχει ανθρωπιστική βάση και στοχεύει στη μάθηση και στην κατανόηση από την πλευρά των συμμετεχόντων, η οποία λαμβάνει χώρα *εντός των ορίων* του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, υλοποιείται στα Π.Ε.Κ., θεσμό του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. επιφορτισμένο με την παροχή επιμόρφωσης ενδοϋπηρεσιακού τύπου στους εκπαιδευτικούς της Γενικής Εκπαίδευσης (Ν. 2009/92). Με την έννοια αυτή, *οφείλει να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς ώστε «να κάνουν αυτό που θέλουν»*. Στην προκειμένη περίπτωση,

δηλαδή, να καταστούν αυτόνομοι, χειραφετημένοι επαγγελματίες, που ασκούν επάγγελμα το οποίο απαιτεί επιστημονικές ικανότητες, απολαμβάνοντας όρους σχετικής ακαδημαϊκής αυτονομίας (Dussel, 2001, Μαρσαγγούρας, 2003, Σαλτερής, 2006). Από διαφορετική σκοπιά, να τους προετοιμάσει ώστε, αναστοχαζόμενοι διαρκώς και εφ' όρου επαγγελματικής ζωής τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών, να ισορροπούν το κανονιστικό με το ερμηνευτικό μέρος αυτού (Perrenoud, 1998, Schön, 1994, Σαλτερής, 2008).

Από την άλλη μεριά, η ε.ε., ως μορφή αρχικής επιμόρφωσης χρηματοδοτούμενη από το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι υποχρεωμένη να ανταποκριθεί *στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος*, δηλαδή αποκτά και χαρακτήρα *Κατάρτισης*, με την έννοια ότι επιχειρεί να εξοπλίσει τους επιμορφούμενους με βασικές επαγγελματικές και εκπαιδευτικές δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς *«να κάνουν αυτό που πρέπει»* (Μαυρογιώργος, 1986, Jarvis, 2003). Παράλληλα, παρέχοντας τίτλο επαγγελματικού αξιοποιήσιμο (η Βεβαίωση Παρακολούθησης αποτελεί προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση του Εκπαιδευτικού) και όντας υποχρεωτική σύμφωνα με την εκάστοτε Υ.Α., συγκεντρώνει στοιχεία που την εντάσσουν στην κατηγορία της *Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης* (Egaut, 1990), που παρέχεται σε σύντομο χρονικό διάστημα (60 ή 100 ώρες).

Τέλος, ως προς τον ειδολογικό χαρακτήρα της, η ε.ε. *ενσωματώνει στοιχεία τόσο από τη Συνεχιζόμενη όσο και απ' την Επαναλαμβανόμενη Εκπαίδευση* (Bengtsson, 1990), αφού προσφέρεται *εκτός ωραρίου εργασίας* (μόνο δύο φορές πραγματοποιήθηκε εντός, με σημαντικά όμως προβλήματα), και η πραγματοποίησή της καθίσταται δυνατή *χάρη στην ύπαρξη και υλοποίηση Τεχνικών Δελτίων*, τα οποία αντλούν κονδύλια από Ευρωπαϊκά Προγράμματα, ενώ *δεν ακολουθείται*, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, *από άλλες μορφές οργανωμένης επιμορφωτικής στήριξης*. Τέλος, το κόστος συμμετοχής των επιμορφούμενων σ' αυτήν μεταφέρεται προσωρινά στους ίδιους, για να αποζημιωθούν στη συνέχεια για τα έξοδα μετακίνησης, διατροφής και διαμονής που πραγματοποίησαν, αλλά χωρίς να αμειφθούν για τον χρόνο συμμετοχής τους σ' αυτήν, ως μορφή *εργασίας* παρεχόμενη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Με βάση τα προηγούμενα, η ε.ε. αποτελεί υβρίδιο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ενταγμένης στον ευρύτερο κύκλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, υποχρεωμένης να ισορροπεί μεταξύ Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Ενσωματώνει στοιχεία τόσο από τη συνεχιζόμενη όσο και από την επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση και καθίσταται δυνατή λόγω άντλησης κονδυλίων από Ευρωπαϊκή Προγράμματα, άρα υλοποιούμενη με όρους εκτέλεσης Τεχνικού Δελτίου, γεγονός

που επιδρά καθοριστικά στους κατά καιρούς όρους πραγμάτωσής της, αλλά, παράλληλα –και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό– καθιστά δυνατή την παροχή της.

Επιπλέον, ως αποτέλεσμα αλλά και σε συνδυασμό με την αδυναμία ανάπτυξης ενός διακριτού, σταθερού και εύρωστου δικτύου ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα (Σαλτερής, 2006), η ε.ε. αδυνατεί, μέχρι σήμερα, να παρουσιάσει δείγματα συνέχειας και συσσώρευσης επιμορφωτικής τεχνογνωσίας, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Στο τελευταίο συμβάλλουν αποφασιστικά και η ανά διετία αλλαγή των διοικήσεων του Π.Ε.Κ., η μη αποκλειστική ενασχόληση των διοικήσεών τους με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και η υλοποίησή της κάθε φορά –και για διαφορετικούς λόγους– κάτω από πιεστικές συνθήκες και στενά χρονικά περιθώρια.

Οι επιμορφωτές της εισαγωγικής επιμόρφωσης

α. *Επιλογή.* Σε αυτό το πλαίσιο, η έλλειψη συνέχειας και συσσώρευσης επιμορφωτικής εμπειρίας που καταγράφηκε, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τους επιμορφωτές της ε.ε., αποτυπώνεται ανάγλυφα στην ανυπαρξία αντίστοιχου μητρώου πιστοποιημένων και ειδικά επιμορφωμένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων-Εκπαιδευτικών επιμορφωτών.

Η έλλειψη αυτή αντιμετωπίζεται από τις εκάστοτε Υ.Α., τον νόμο για τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. (Ν. 2009/92) και τα προβλεπόμενα για τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, ως στελεχών επιφορτισμένων με το επιμορφωτικό έργο (Ν. 1304/82, Υ.Α. Φ.Ε.Κ. 1340/02). Έτσι, ομάδες από όπου αντλούνται, ανά έτος, οι επιμορφωτές, είναι: οι Καθηγητές Πανεπιστημίων, τα στελέχη του Π.Ι., οι Σχολικοί Σύμβουλοι, καθώς και πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί με αυξημένα τυπικά προσόντα και επιστήμονες-ιδιώτες.

Με λίγα λόγια, τα μέλη του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν εν δυνάμει να επιλεγούν ως επιμορφωτές, χωρίς περιορισμούς ακαδημαϊκού χαρακτήρα, ιδιότητας ή ετών επαγγελματικής εμπειρίας. Ο διευρυμένος χώρος στρατολόγησης επιμορφωτών εκ πρώτης όψεως φαίνεται να διευκολύνει την πράξη, όμως τίθενται δύο, τουλάχιστον, ζητήματα: α) σε συνθήκες περιορισμένου χρόνου η ευρύτερη δεξαμενή στρατολόγησης επιμορφωτών οδηγεί συχνά σε λάθη και παραλείψεις και β) το βιογραφικό παρέχει *σχετική* εικόνα του βιογραφούμενου, η οποία συμπληρώνεται μόνο με τη ζωντανή επαφή και τη συνέντευξη μαζί του –

υποχρέωση, όμως, που θεσμικά απουσιάζει.

Επιπλέον, η συχνή εναλλαγή Διοικήσεων στα Π.Ε.Κ., τα ελάχιστα έως ανύπαρκτα υλικά κίνητρα (ασήμαντη ωριαία αποζημίωση, μη μοριοδότηση της διδασκαλίας σ' αυτά), καθώς και η ασαφής σχέση Σχολικών Συμβούλων – Π.Ε.Κ. λειτουργούν σε πολλές περιπτώσεις, και ιδιαίτερα όταν υπάρχει ανάγκη εξακτινωμένων Τμημάτων σε απομονωμένες περιοχές, αρνητικά, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να παρουσιάζονται προβλήματα. Έτσι, ενώ αρχικά φαίνεται ευρύ το πεδίο άντλησης επιμορφωτών, στην πραγματικότητα είναι *αρκετά έως πολύ περιορισμένο*, γεγονός που οδηγεί πολλές φορές σε «αναγκαστικού τύπου» επιλογές.

Στην πράξη, τις δυσκολίες αυτές αντιμετωπίζουν *άτυπα δίκτυα σχέσεων και γνωριμιών* που διαθέτουν κατά περίπτωση οι Υποδιευθυντές Π.Ε. & Δ.Ε. των Π.Ε.Κ., με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την επιτυχή ή μη επιλογή επιμορφωτών.

Η πράξη δείχνει ότι οι επιλογές επιμορφωτών είναι επιτυχείς, όταν οι Σχολικοί Σύμβουλοι βρίσκονται κοντά και συνεργάζονται με τις Διοικήσεις των Π.Ε.Κ., έτσι ώστε να συμμετέχουν στη συγκρότηση του προγράμματος, να αναλαμβάνουν άτυπα την ευθύνη ενός ή περισσότερων τμημάτων και να προτείνουν έναν άτυπο κατάλογο ικανών και πεπειραμένων εκπαιδευτικών της Περιφέρειας ευθύνης τους, των οποίων γνωρίζουν το έργο και οι οποίοι ενισχύουν την επιμορφωτική ομάδα. Δηλαδή, όταν Διοίκηση του Π.Ε.Κ. και Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με την τοπική εκπαιδευτική κοινότητα.

Ακόμα και τότε, όμως, *ο παρών τρόπος επιλογής δεν εξασφαλίζει τη συνέχεια επικοινωνίας επιμορφωτών-επιμορφούμενων*, τόσο και στις τρεις φάσεις της ε.ε. όσο και κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών της εργασίας των δεύτερων στη σχολική τάξη.

β. *Προφίλ.* Με βάση έρευνες, στοιχεία από εξωτερικές αξιολογήσεις της ε.ε. αλλά και την ανάγνωση των αξιολογήσεων των επιμορφούμενων, διαφαίνεται ότι η προτίμησή τους στρέφεται στις ομάδες επιμορφωτών που βρίσκονται «πιο κοντά» στη σχολική τάξη και ιδιαίτερα σε όσους από αυτούς έχουν προσωπική ικανότητα να μετουσιώνουν τη θεωρία σε πρακτική. Χωρίς οι αξιολογήσεις τους να αποτελούν ασφαλές κριτήριο, ενισχύουν την θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος, σύμφωνα με την οποία είναι σχεδόν αυτονόητο, ότι οποιοδήποτε πρόγραμμα ε.ε. σε επάγγελμα οφείλει να στηρίζεται στους καταξιωμένους επαγγελματίες του πεδίου και μάλιστα σε όσους από αυτούς έχουν άριστη και ασφαλή γνώση της μορφής που αυτό λαμβάνει, τόσο κεντρικά όσο και στο συγκεκριμένο περιφερειακό

επίπεδο (Argyris-Schön, 1974).

Το ζήτημα, λοιπόν, που τίθεται μετά την προηγούμενη παραδοχή, είναι: με ποιον τρόπο, το όποιο σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης διαθέτουμε σήμερα στη χώρα, εξασφαλίζει τη βεβαιότητα ότι οι αναγνωρισμένοι επαγγελματίες (Σχολικοί Σύμβουλοι, πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί), που διαθέτουν ήδη υψηλά τυπικά προσόντα και έξωθεν καλή μαρτυρία, έχουν αντίστοιχα ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων; Η απάντηση είναι μία και μοναδική: εξασφαλίζοντας ένα μίνιμουμ επαγγελματικών γνώσεων στους επιμορφωτές, διαμέσου προηγούμενης εξειδικευμένης επιμόρφωσής τους από τους παλαιότερους και πλέον πεπειραμένους επαγγελματίες του χώρου, εκτός βέβαια από την παράλληλη και συνεχή αξιολόγησή τους, διαδικασία που σε κάθε περίπτωση αποτελεί αδύναμο σημείο του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Σ' αυτήν την κατεύθυνση, κατά το παρόν σχολικό έτος υπήρξε σημαντική βελτίωση της κατάστασης, με δύο καλές πρακτικές που αναπτύχθηκαν από τον Ο.Ε.Π.Ε.Κ.. Η πρώτη αφορούσε στις ημερίδες εργασίας-επιμόρφωσης των Διοικήσεων των Π.Ε.Κ. και τις διευκρινίσεις που δόθηκαν σε αυτές σχετικά με τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο της ε.ε. –πληροφόρηση που στη συνέχεια μεταφέρθηκε στους επιλεχθέντες επιμορφωτές–και η δεύτερη στην έκδοση Οδηγών για επιμορφωτές και επιμορφούμενους.

γ. *Αξιολόγηση.* Η αξιολόγηση των Επιμορφωτών πραγματοποιείται άτυπα από τις Διοικήσεις των Π.Ε.Κ., την ευρύτερη ομάδα των επιμορφωτών αλλά και τους επιμορφούμενους. Αυτή η άτυπη, όμως, αξιολόγηση δεν είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί από το σύστημα και να σωρευτεί ως μορφή επιμορφωτικής εμπειρίας. Επιπλέον, όπως όλοι γνωρίζουν, στη χώρα μας η κουλτούρα άρνησης κάθε μορφής αξιολόγησης σε συνδυασμό με την ανυπαρξία εκπαιδευτικής πολιτικής επιβολής της εμποδίζουν, στις παρούσες συνθήκες, αν δεν καθιστούν αδύνατη και ενδεχομένως επικίνδυνη την αξιολόγηση των επιμορφωτών από τις Διοικήσεις των Π.Ε.Κ..

Από την άλλη μεριά, η μετάθεση του προβλήματος της αξιολόγησης των επιμορφωτών αποκλειστικά στους επιμορφούμενους είναι επιστημονικά έωλη, αφού η ε.ε. δεν αποτελεί προαιρετική μορφή επιμορφωτικού προγράμματος αλλά ενδοϋπηρεσιακή υποχρέωση με συγκεκριμένες απαιτήσεις τόσο για τους επιμορφούμενους όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα. Μπορεί, λοιπόν, η αξιολόγηση των επιμορφωτών από τους επιμορφούμενους να είναι αναγκαία, αλλά δεν μπορεί να είναι η μόνη.

Έτσι, σε κάθε περίπτωση, η μετακίνηση από την υπάρχουσα κατάσταση άτυπης και ως εκ τούτου πολλές φορές άδικης αξιολόγησης των επιμορφωτών, απαιτεί σειρά αλλαγών τόσο στο πλαίσιο υλοποίησης της ε.ε. όσο και στην εκπαιδευτική κουλτούρα. Αλλαγές που θα μπορούσαν να ξεκινήσουν από μορφές αυτο-αξιολόγησης των επιμορφωτών, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο πλαίσιο της επιμορφωτικής ομάδας όπου αυτοί θα εντάσσονται, η οποία και θα αναλάβει θεσμικά την ευθύνη της υλοποίησης του Προγράμματος σε συγκεκριμένο Τμήμα ή ομάδα Τμημάτων.

Επιπλέον, προϋποθέσεις για τη μελλοντική αναζήτηση τρόπων αξιολόγησης των επιμορφωτών αποτελούν η πρότερη ενημέρωσή τους σχετικά με το προφίλ και τις ανάγκες των επιμορφούμενων και η εξασφάλιση συνέχειας στη σχέση που δημιουργούν με τους επιμορφούμενους, πέρα από τα περιορισμένα χρονικά όρια της ε.ε. και για ένα ή δύο σχολικά έτη.

ΑΝΤΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ. Ως κατακλείδα μπορεί κανείς να σκεφτεί ότι η μετακίνηση από τον παρόντα τρόπο ορισμού των επιμορφωτών, στα πλαίσια της προσπάθειας βελτίωσης του επιπέδου της παρεχόμενης ε.ε., με βάση τις μέχρι σήμερα επιτυχημένες και ταυτόσημες καλές πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί στα Π.Ε.Κ. της χώρας, μπορεί και πρέπει να συμβεί, εφόσον:

- Το Πρόγραμμα απαλλαγεί από συνθήκες έκτακτης υλοποίησης, όπως συμβαίνει εδώ και δεκαετίες (απαιτείται έγκαιρη οργάνωση με σταθερό τρόπο).
- Οι όροι υλοποίησής του ενισχύουν το όποιο δίκτυο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και ιδιαίτερα τα υπάρχοντα Π.Ε.Κ. (απαιτείται σεβασμός του ενδοϋπηρεσιακού χαρακτήρα).
- Οι Διοικήσεις των Π.Ε.Κ. τοποθετούνται για χρονικό διάστημα ίσο και ταυτόσημο με τη θητεία των Σχολικών Συμβούλων (απαιτείται εξασφάλιση σχετικής συνέχειας).
- Οι μετέχοντες στις Διοικήσεις των Π.Ε.Κ. Σχολικοί Σύμβουλοι ασχολούνται αποκλειστικά με την επιμόρφωση (απαιτείται συγκέντρωση στο επιμορφωτικό έργο).
- Δοθούν συγκεκριμένα κίνητρα για τη συμμετοχή επιμορφωτών στην ε.ε. (απαιτείται θετική αποτίμηση του προσφερόμενου επιμορφωτικού έργου).
- Εξασφαλιστεί η θεσμική σχέση Διοικήσεων Π.Ε.Κ. – Σχολικών Συμβούλων – εκπαιδευτικής κοινότητας (απαιτείται σταθεροποίηση άτυπων δικτύων και καλών πρακτικών).

- Εξασφαλιστεί θεσμικά η γνώση εκ μέρους των επιμορφωτών, των αναγκών και του προφίλ των επιμορφούμενων, αλλά και η απαίτηση προετοιμασίας των επιμορφούμενων για τη συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία (απαιτείται σεβασμός στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων).
- Ανατεθεί θεσμικά η ευθύνη κάθε Τμήματος επιμορφούμενων σε συγκεκριμένο Σχολικό Σύμβουλο και συγκεκριμένη επιμορφωτική ομάδα.
- Δημιουργηθεί μητρώο επιμορφωτών ανά Π.Ε.Κ., όπου θα ενταχθούν αυτόματα οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι προτεινόμενοι από αυτούς πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί (απαιτείται δημιουργία μητρώου επιμορφωτών, χωρίς γραφειοκρατία και με σεβασμό στην κείμενη νομοθεσία). Το μητρώο αυτό θα επισημοποιήσει τους υπάρχοντες δεσμούς Σχολικών Συμβούλων με ομάδες πεπειραμένων και αυξημένων προσόντων εκπαιδευτικών της πράξης, ώστε να αξιοποιούνται αυτοί τόσο στην ε.ε. όσο και σε άλλες μορφές επιμόρφωσης. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συνδεθεί με τη θεσμοθέτηση του μέντορα και τη σύνδεσή του με την ε.ε..
- Προβλεφθεί η επιμόρφωση των επιμορφωτών, αρχική και περιοδική, και ενταχθεί στα Τεχνικά Δελτία υλοποίησης της ε.ε. (απαιτείται ενίσχυση της τεχνογνωσίας στην επιμόρφωση ενηλίκων).
- Επεκταθεί η καλή πρακτική παραγωγής Οδηγών επιμορφωτών και επιμορφούμενων και η ενημέρωση των διοικήσεων Π.Ε.Κ. από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ..
- Παραχθεί ποικίλο επιμορφωτικό υλικό με ευθύνη του Ο.ΕΠ.ΕΚ. και των Π.Ε.Κ., αφού εξασφαλιστεί η οργανωτική τους στήριξη.
- Διερευνηθούν μορφές αυτοαξιολόγησης της επιμορφωτικής ομάδας και αξιολόγησης του παρεχόμενου επιμορφωτικού έργου από τους επιμορφούμενους και τις Διοικήσεις των Π.Ε.Κ..

Βιβλιογραφία

- Argyris, C., Schön, D.** (1974) *Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness*. N. York: Jossey-Bass.
- Bengtsson, J.** (1990) *Επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bengtsson, J.** (1990) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Βεργίδης, Δ.** (1990) *Επιμόρφωση (ή εκπαίδευση) ενηλίκων, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dussel, I.** (2001) *Normalisation et Professionnalisation: Deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants. Recherche et Formation*, No 38, 63-78.
- Eraut, M.** (1990) *Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Euricon Ε.Π.Ε.** (2007) *Ανίχνευση Επιμορφωτικών αναγκών στην Α/θμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: www.oepek.gr
- Jarvis, P.** (1983) *Professional Education*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P.** (2003) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ματσαγγούρας, Η.** Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1986) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Perrenoud, Ph.** (2001) *Développer la pratique reflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Σαλτερής, Ν.** (2006) *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σαλτερής, Ν.** (2008) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Στο Πρακτικά Συμποσίου ΕΕΜΑΠΕ, Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική (δίγλωσση έκδοση)*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Schön, D.** (1994) *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les éditions Logiques.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΩΝ ΓΙΑ ΈΝΑΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ

Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες και οι κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια, διαμορφώνουν ένα καινούργιο σκηνικό στην εκπαίδευση και παρέχουν νέες δυνατότητες στη διδακτική πράξη. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις εξελιγμένες διδακτικές μεθόδους έχει ζωντανέψει τη συζήτηση για μια αποτελεσματική επιμόρφωση.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών. Οι Joyce & Showers (1985) επίσης υποστηρίζουν ότι η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους, με κάποια μορφή υποστήριξης, είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Υπάρχει έντονο διεθνές ενδιαφέρον για τη σχέση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και βελτίωσης της διδασκαλίας, όπως συνάγεται από τις πολυάριθμες μελέτες, οι οποίες αναφέρονται σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Hall & Hord 1987, Ingarson & Coulter, 1987, Little, 1989, Fullan, 1993, Joyce & Showers, 1995, Spinthall, Reiman & Teis-Sprinthll, 1996). Η γενική αίσθηση, όμως, είναι ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι γενικά αποτελεσματικά. Όπως μάλιστα αναφέρει ο Μαυρογιώργος 1996, όσοι παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης μη αποτελεσματικά, δυσφορούν για τον χαμένο χρόνο και το κόστος.

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης δείχνει ότι πολύ λίγα είναι αποτελεσματικά (Τρούλης, 1982, Τσολάκης, 1993, Μπουζάκης, 2000).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αποτελεσματικότητα στην επιμόρφωση εστιάζεται κυρίως στις μορφές και μεθόδους διδασκαλίας και σε θέματα οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Νικολακάκη, 2002).

Στην παρούσα εισήγηση το ενδιαφέρον μας εστιάζεται κυρίως στον επιμορφωτή εισαγωγικής επιμόρφωσης και γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των προϋποθέσεων για έναν αποτελεσματικό επιμορφωτή. Οι προτάσεις μας στηρίζονται κυρίως στην εικοσαετή εμπειρία που έχει αποκτηθεί από την υπεύθυνη θέση του υποδιευθυντή του Π.Ε.Κ. Ηρακλείου και από τη θέση του επιμορφωτή και του Σχολικού Συμβούλου.

Αναδρομή στην πρόσφατη ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης στο θέμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης

Ας κάνουμε μια μικρή αναδρομή στην πρόσφατη ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, σχετικά με το θέμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Πριν από το 1985 τα όποια προγράμματα επιμόρφωσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Διδασκαλείο) αφορούσαν μόνο τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Δεν υπήρχε καμία ειδική μέριμνα για τον νεοδιόριστο. Η ευθύνη της προσαρμογής του βάρυνε τον ίδιο και έπρεπε να αποδώσει ως έμπειρος και ισάξιος με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς από την πρώτη μέρα. Μετά το 1985 αρχίζει η συζήτηση και ο διάλογος για την εισαγωγική επιμόρφωση, η οποία προβλέπεται να γίνεται στα Π.Ε.Κ.. Ο διάλογος αυτός κράτησε πολύ και μετά από διαπραγματεύσεις και αναστολές, συνέδρια και νομοθετικές ρυθμίσεις (1595/85, 1224/88, Π.Δ. 205/85 και Ν. 2009/92) καθιερώθηκε (1992) η εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας μέχρι 4 μήνες, πριν τον διορισμό, και η επιμόρφωση αυτή αποτελούσε **αναγκαία προϋπόθεση** για τον διορισμό.

Από το 1999 με Π.Δ. 45/1999 (Α' 46) η εισαγωγική επιμόρφωση δεν θεωρείται πλέον **προαπαιτούμενο** προσόν για τον διορισμό των εκπαιδευτικών, αλλά γίνεται **μετά τον διορισμό** και σε τρεις φάσεις:

Η **Α' φάση** περιλαμβάνει 40 ώρες και γίνεται πριν την έναρξη των μαθημάτων κάθε διδακτικού έτους (πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου). Το περιεχόμενο της Α' φάσης περιλαμβάνει θέματα: Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, θέματα Παιδαγωγικής, Διδακτικής και θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Η **Β' φάση** περιλαμβάνει 40 ώρες άσκησης του νεοδιόριστου στο εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο, με την υποστήριξη του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου και έμπειρων εκπαιδευτικών, με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο.

Η **Γ' φάση** περιλαμβάνει 20 ώρες και διεξάγεται το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου. Το περιεχόμενο της Γ' φάσης περιλαμβάνει: παρουσίαση προβλημάτων – προτάσεων από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, μελέτη περιπτώσεων επιτυχών και ανεπιτυχών παρεμβάσεων από τον χώρο του σχολείου και της σχολικής τάξης.

Ενώ η μετά τον διορισμό 'εισαγωγική επιμόρφωση' προβλέπεται θεσμικά από το 1999, στην πράξη η μέχρι σήμερα εφαρμογή της έγινε αποσπασματικά, χωρίς οργάνωση και προγραμματισμό.

Πιο συγκεκριμένα:

- Το σχολικό έτος 1999-2000 έγινε η Α' και Γ' φάση. Υλοποιήθηκαν 60 ώρες από τις 100 προβλεπόμενες.

- Το σχολικό έτος 2000-01 έγινε μόνον η Α' φάση, δηλαδή 40 ώρες από τις 100 προβλεπόμενες.
- Το σχολικό έτος 2001-02 υλοποιήθηκε η Α' φάση (40 ώρες) αλλά για τη Β' και Γ' φάση οι ώρες ελαττώθηκαν σε 20 και 10 αντίστοιχα.
- Από το 2002 έως σήμερα η εισαγωγική επιμόρφωση εφαρμόστηκε κανονικά.

Πώς γινόταν η επιλογή των επιμορφωτών

Η επιλογή γινόταν από τα συντονιστικά συμβούλια των Π.Ε.Κ. με βάση τα ουσιαστικά και τυπικά τους προσόντα και μετά από σχετική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Πρακτικά η επιλογή γινόταν ως εξής:

- Οι Πανεπιστημιακοί που ενδιαφέρονταν, συμμετείχαν όλοι στην επιμόρφωση και κάλυπταν τα γενικά θέματα.
- Συμμετείχαν σχεδόν όλοι οι επιμορφωτές που είχαν κάνει αίτηση.
- Αναζητούσαμε και ενεργοποιούσαμε επιπλέον επιμορφωτές με αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, που δεν είχαν κάνει αίτηση.

Από το 1996 έως το 1999 στο Π.Ε.Κ. Ηρακλείου υλοποιήσαμε 224 ταχύρρυθμα προαιρετικά προγράμματα των 40 ωρών. Τα προγράμματα αυτά, κατά γενική ομολογία, είχαν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Για τον λόγο αυτό το 1999 οι επιμορφωτές της εισαγωγικής επιμόρφωσης επιλέχθηκαν από τους επιμορφωτές που είχαν χρησιμοποιηθεί στα ταχύρρυθμα προγράμματα των 40 ωρών.

Όμως οι ίδιοι επιμορφωτές που είχαν επιτυχία στα ταχύρρυθμα προαιρετικά προγράμματα, δεν είχαν την ανάλογη επιτυχία στα προγράμματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η πρώτη σκέψη ήταν ότι η αποτυχία οφειλόταν στο γεγονός πως η εισαγωγική επιμόρφωση ήταν υποχρεωτική, ενώ τα ταχύρρυθμα προγράμματα ήταν προαιρετικά. Επιπλέον, στην εισαγωγική επιμόρφωση δεν υπήρχε συντονιστής όπως στα προαιρετικά, και στα θέματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης υπήρχαν επικαλύψεις.

Προσπάθειες βελτίωσης

Προσπάθειες βελτίωσης την τρέχουσα σχολική χρονιά (2010-11) έγιναν από το συντονιστικό του Π.Ε.Κ. Ηρακλείου, στο οποίο συμμετέχω ως Υποδιευθυντής και το οποίο αποτελείται επιπλέον από τη Διευθύντρια Πέλλα Καλογιαννάκη και την Υποδιευθύντρια Νίκη Δεληκανάκη. Προσπαθήσαμε να ενεργοποιήσουμε τους σχολικούς συμβούλους, και τους διευθυντές εκπαίδευσης. Τοποθετήσαμε σε ρόλο συντονιστή, άτυπα, τον Σχολικό Σύμβουλο της αντίστοιχης ειδικότητας και τις περισσότερες φορές η σύνταξη του προγράμματος διαμορφώθηκε μετά από συστάσεις και προτάσεις των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι πρότειναν

και τους ανάλογους επιμορφωτές, επειδή οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα από τον καθέναν ποιοι είναι οι κατάλληλοι για επιμορφωτές σύμφωνα με τα τυπικά και τα ουσιαστικά προσόντα τους.

Κατά την πορεία δημιουργήθηκε η ανάγκη να γίνουν συναντήσεις με τους Προϊσταμένους επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και με τους Σχολικούς Συμβούλους. Το αντικείμενο των συναντήσεων ήταν το πρόγραμμα και οι επιμορφωτές. Στη συνέχεια το συντονιστικό συμβούλιο έκανε συναντήσεις με τους επιμορφωτές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους επιμορφωτές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Χωριστά για κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα ορίστηκε άτυπα συντονιστής ο Σχολικός Σύμβουλος της αντίστοιχης ειδικότητας. Όταν δεν υπήρχε Σχολικός Σύμβουλος αντίστοιχης ειδικότητας, τον ρόλο του συντονιστή ανέλαβα ως υποδιευθυντής του Π.Ε.Κ. ή τον ανέλαβε άλλος Σχολικός Σύμβουλος.

Προτάσεις για το μέλλον

Οι προτάσεις μου απορρέουν αφενός από την εμπειρία μου και αφετέρου από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, από τον Οδηγό Επιμορφωτή και τον Οδηγό Επιμορφούμενου (εκδόσεις Ο.Ε.Π.Ε.Κ.), οι οποίοι υπήρξαν πολύτιμα βοηθήματα.

Προτείνω, λοιπόν, να γίνεται επιμόρφωση των επιμορφωτών όπως προβλέπεται να γίνει στο «μείζον πρόγραμμα» επιμόρφωσης. Προτείνω, επίσης, να δημιουργηθεί σώμα πιστοποιημένων επιμορφωτών για την εισαγωγική επιμόρφωση. Έτσι, θα προκύψει ένα ομογενοποιημένο σώμα επιμορφωτών με ανεβασμένο επίπεδο, με την ίδια φιλοσοφία και με αυξημένα προσόντα, αφού θα συμμετέχουν πανεπιστημιακοί, Σχολικοί Σύμβουλοι, μέντορες και άλλοι, που θα έχουν κοινά κριτήρια επιλογής και πιστοποίησης.

Επιπλέον, προτείνω το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης να είναι ενιαίο, δηλαδή να μην χωρίζεται σε φάσεις. Οι επιμορφωτές να είναι 5-6, οι ίδιοι για κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης. Ο κάθε επιμορφωτής, θα διδάσκει τη θεωρία, θα την εφαρμόζει με τους επιμορφούμενους σε εικονική τάξη, θα κάνει εφαρμογή σε πραγματική τάξη, με αποδέκτες τους επιμορφούμενους. Στη συνέχεια θα καλούνται οι επιμορφούμενοι, ο καθένας χωριστά, να υλοποιήσουν διδασκαλία σε πραγματική τάξη στο σχολείο τους. Τη διδασκαλία αυτή θα παρακολουθούν ο επιμορφωτής και οι άλλοι επιμορφούμενοι. Αναφέρω ως σημαντικό γεγονός ότι το σχολικό έτος 2000-01 οι επιμορφούμενοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποίησαν πραγματική διδασκαλία στα σχολεία τους, παρουσία του Σχολικού Συμβούλου και των άλλων επιμορφούμενων, με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα. Οι επιμορφούμενοι της εισαγωγικής επιμόρφωσης για μία διδακτική ώρα ήταν

επιμορφωτές και γι' αυτήν τη διδακτική ώρα πληρώθηκαν και τους δόθηκε επίσης σχετική βεβαίωση επιμορφωτή.

Η εμπειρία μας επίσης έδειξε ότι το διάλειμμα έχει έναν ξεχωριστό επιμορφωτικό χαρακτήρα. Είναι το καλύτερο «μάθημα», όπως άλλωστε το χαρακτηρίζουν οι μαθητές, και η αυλή η μεγαλύτερη «αίθουσα» του σχολείου, αφού στεγάζει σημαντικές δραστηριότητες από πλευράς παιδαγωγικής (Ματσαγγούρας 1999).

Η επιμήκυνση της χρονικής διάρκειας του διαλείμματος και η φροντίδα του περιβάλλοντος χώρου θεωρώ ότι είναι θετικές ενέργειες και βοηθούν στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, η άτυπη δηλαδή αλληλοεπιμόρφωσή τους ίσως είναι πιο σημαντική από την τυπική επιμόρφωση.

Πώς μπορεί να γίνει η αξιολόγηση των επιμορφωτών

Προτείνω για κάθε ενότητα να αξιολογείται ο επιμορφωτής της ενότητας σύμφωνα με το παρακάτω ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται σήμερα με αριθμητική κλίμακα. Η διαδικασία μπορεί να γίνεται ηλεκτρονικά μέσω του Διαδικτύου.

Αξιολόγηση επιμορφωτών

για τη συγκεκριμένη ενότητα που παρουσίασαν

- Το πρόγραμμα ικανοποίησε τις προσδοκίες και τις ανάγκες σας ως επιμορφούμενων;
1 2 3 4 5
- Το πρόγραμμα ήταν προσανατολισμένο σε πραγματικά προβλήματα και εφαρμογές και στην αντιμετώπιση ζητημάτων που σας απασχολούν ως εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του έργου σας;
1 2 3 4 5

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, σημειώστε σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι:

- Αξιοποιήθηκαν από τους επιμορφωτές οι γνώσεις και οι εμπειρίες σας.
1 2 3 4 5
- Παρακινήθηκε η ενεργητική συμμετοχή σας στην επιμορφωτική διαδικασία.
1 2 3 4 5
- Ακολουθήθηκε συνεργατική διερεύνηση των υπό μελέτη θεμάτων.
1 2 3 4 5

Κίνητρα επιμορφωτών

Σε όποιον επιμορφωτή το επιθυμεί, μπορεί να δίνεται βεβαίωση αξιολόγησης, την οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ως επιπλέον προσόν για την επιλογή του σε ανώτερη βαθμίδα.

Θα πρέπει, επίσης, να υπάρχουν οικονομικά κίνητρα.

Τί σημαίνει επιμορφωτής

Όπως αναφέρεται στο λεξικό (Κριαράς, 1995), *επιμορφωτής* είναι αυτός που παρέχει επιπλέον μόρφωση ή συμπληρώνει και προάγει τη μόρφωση κάποιου. Επειδή όμως κάθε χρόνο τυπώνονται περί τα 800.000 βιβλία, ακόμα κι αν κάθε μέρα μπορούσαμε να διαβάσουμε ένα βιβλίο, θα χρειαζόμασταν 2.000 χρόνια για τη μελέτη τους. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν μπορεί να θεωρείται φορέας γνώσεων. Ο ρόλος του θα πρέπει να είναι διευκολυντικός στη διαδικασία της μάθησης.

Ο επιμορφωτής, όμως, πρέπει να είναι επιπλέον εμψυχωτής και συντονιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μήπως, λοιπόν, θα έπρεπε στον όρο *επιμορφωτής*, ειδικά στην εισαγωγική επιμόρφωση, να υπάρχει και ένας επιπλέον προσδιορισμός, όπως π.χ.

- Επιμορφωτής- συντονιστής εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- Επιμορφωτής-εμψυχωτής εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- Επιμορφωτής- διευκολυντής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Η παραπάνω πρόταση αποτελεί μια αρχική ιδέα για συζήτηση.

Βιβλιογραφία

Fullan, M. (1993) *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.

Hall, G. & Hord, S. (1987) *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York.

Ingvarson, L., & Coulter, F. (1987) Policies for professional development: The 1984 National review of teacher education. In Hughes P. (Ed.) *Better teachers for better schools*. Melbourne: Australian College of Education.

Joyce, B. & Showers, B. (1995) *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, N.Y. Longman.

Κριαράς, Ε. (1995) *Νέο ελληνικό λεξικό*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Little, J.W. (1989) District policy choices and teachers' professional development opportunities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), pp. 325-340.

Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996) Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 89, σσ. 19-26.

Μπουζάκης, Σ. (2000) *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων/ διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολακάκη, Μ. (2002) *Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση*. Αθήνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

Κώστας Δημητρακάκης

Π.Ε.Κ. Λαμίας

**ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ Α' ΦΑΣΗΣ
ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΩΝ
ΚΑΙ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
2010-2011**

**Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ Π.Ε.Κ. ΛΑΜΙΑΣ:
ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Τις τελευταίες δεκαετίες το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα φαίνεται να απασχολεί σοβαρά τόσο την Πολιτεία όσο και τους εμπλεκόμενους φορείς. Ο λόγος είναι ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται πρωταρχικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου αλλά και γενικότερα μοχλός της όποιας επιχειρούμενης εκπαιδευτικής αλλαγής. Ιδιαίτερα η επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών –νεοδιόριστων και αναπληρωτών– αποτελεί στις μέρες μας κρίσιμο στοιχείο για τον εκσυγχρονισμό και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού μας συστήματος στις ταχύτατες κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές. Η ιδιαίτερη σημασία μιας τέτοιας ανταπόκρισης αντανακλά στον χαμηλό βαθμό προπαρασκευαστικής ετοιμότητας που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αλλά και στην εξέλιξη των επιστημών και της τεχνολογίας που επιβάλλουν αναγκαίες προσαρμογές στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Επιχειρώντας τον προσδιορισμό του εννοιολογικού πλαισίου της επιμόρφωσης, τα ερωτήματα που θα πρέπει να απασχολήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα και να αποτελέσουν τη βάση για μια επιστημονική συζήτηση, σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τη μορφή της επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα:

- Η εισαγωγική επιμόρφωση αποτελεί μορφή βελτίωσης, ανανέωσης και αντικατάστασης του περιεχομένου της αρχικής εκπαίδευσης, ή προσπάθεια διεύρυνσης και συμπλήρωμα αυτής;
- Λειτουργεί στην πράξη, και σε ποιον βαθμό, ως μέσο σύνδεσης της επιστημονικής θεωρίας και της διδακτικής πράξης;
- Επαρκεί μια εφάπαξ εισαγωγική επιμόρφωση για τον διορισμό του εκπαιδευτικού ή θα πρέπει να νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη

διαδικασία, εκδιπλώνομενη στη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού;

- Υιοθετούνται διαδικασίες επιμόρφωσης, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν την πρακτική τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε θεσμοθετημένες και μη δράσεις, τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης;
- Αποτελεί, στη μετασχηματιστική της διάσταση, υποστηρικτική διαδικασία της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού;

Με πλαίσιο αναφοράς για την εν λόγω επιστημονική συζήτηση τις προαναφερθείσες αφετηριακές διευκρινίσεις, διαφαίνεται η προτεραιότητα της υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών επιμόρφωσης για τη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, με την προοπτική της συμβολής στην αύξηση της ποιότητας στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Στόχος της μελέτης αυτής είναι αφενός η παρουσίαση των δεδομένων της Α΄ Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του Π.Ε.Κ. Λαμίας, για αναπληρωτές και νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και αφετέρου η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της τελικής –αθροιστικής– αξιολόγησης του υλοποιηθέντος προγράμματος εκ μέρους επιμορφωτών και επιμορφούμενων.

1. Δεδομένα της Α΄ Φάσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του Π.Ε.Κ. Λαμίας (2010-11)

Στο κείμενο που ακολουθεί, παρουσιάζονται: το ισχύον θεσμικό πλαίσιο της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης των αναπληρωτών και νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και τα συνολικά δεδομένα που αφορούν στην Α΄ Φάση στο Π.Ε.Κ. Λαμίας.

1.1. Το πλαίσιο της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως πρώτη αποκεντρωμένη προσπάθεια, προβλέπεται από τις διατάξεις των άρθρων 28 και 29 του Ν. 1566/85 (Α΄ 167), σύμφωνα με τις οποίες φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) (Ν. 1622/1986, Υ.Α. Γ3 /281/24.4.89, Φ.Ε.Κ. 304 Β΄), τα οποία όμως δεν λειτούργησαν πριν το 1992 (Μαυροειδής & Τύπας, 2001). Η ίδρυση Νομικού Προσώπου Ιδιωτικού Δικαίου (Ν. 2986/2002) με την επωνυμία «Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (Ο.ΕΠ.

ΕΚ.) σηματοδοτεί τον σχεδιασμό ευρύτερης επιμορφωτικής πολιτικής, καθώς και τον συντονισμό όλων των μορφών και τύπων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που πραγματοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς. Η υποχρεωτική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, όπως και τα σχετικά θέματα λειτουργίας των Π.Ε.Κ., προβλέπονται από το Π.Δ. 250/1992 (Α΄ 138).

Αξιολογώντας τις μέχρι τώρα επιμορφωτικές παρεμβάσεις, αν και οι σχετικές μελέτες αποτυπώνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωση, εντούτοις διαπιστώνει κανείς ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Η αμφισβήτηση της ποιότητας της παρεχόμενης επιμόρφωσης εστιάζει στον σχολιοκεντρικό χαρακτήρα αυτής, στη συγκεντρωτική της λειτουργία και στη διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα. Δευτερεύουσες αναφορές αφορούν σε προβλήματα σχετικά με το επιμορφωτικό υλικό, τους επιμορφωτές κ.λπ. (Δούκας, 2008).

Το Π.Ε.Κ. Λαμίας λειτουργώντας –όπως όλα τα υπόλοιπα Π.Ε.Κ.– στο πλαίσιο αυτού του απο-συγκεντρωτικού συστήματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία, πολυτυπία και κάθετη διάρθρωση, με τις σημαντικότερες αποφάσεις να λαμβάνονται κεντρικά, διαθέτει εκ των πραγμάτων περιορισμένη αυτονομία (Μπαγάκης, 1997). Στην πραγματικότητα, αυτό που αντανακλάται ως λειτουργία, είναι ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αναγωγή του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος δεν συμμετέχουν ούτε στον σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002). Συνεπώς, το επιμορφωτικό έργο που το κάθε Π.Ε.Κ. ασκεί αναφορικά με τον σκοπό, τους στόχους και το περιεχόμενο, ετεροκαθορίζεται κεντρικά επιτρέποντας μικρούς βαθμούς ελευθερίας και αυτονομίας, που αποτυπώνονται στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και εν μέρει την αξιολόγηση του προγράμματος, ενώ απαγορευτικά αντιμετωπίζεται η συμμετοχική διαπραγματεύση αυτού, καθώς και των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφούμενων.

1.2. Σχεδιασμός και συντονισμός του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης στο Π.Ε.Κ. Λαμίας Καλές πρακτικές

Ύστερα από τη σχετική Υ.Α. (118355/Δ3 /30-09-2010) πραγματοποίησης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Σχολικού Έτους 2010-11, κλήθηκε το Π.Ε.Κ. Λαμίας να οργανώσει τη σχετική επιμόρφωση. Γνωρίζοντας το έλλειμμα στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας, και προκειμένου να ανταποκριθούμε ως

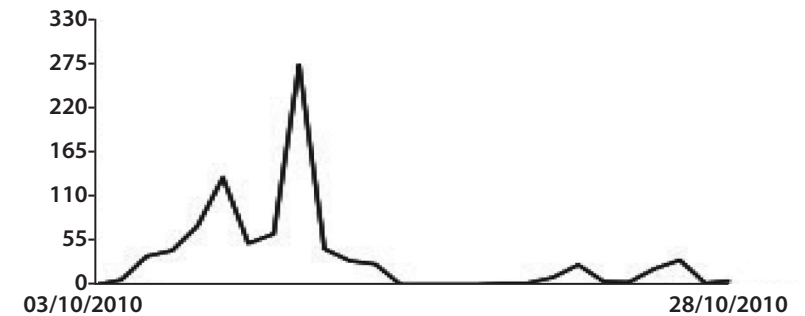
Π.Ε.Κ. στις πιεστικές υποχρεώσεις μας, είχαμε φροντίσει έγκαιρα να αναπτύξουμε τις δυνατότητες της υπάρχουσας τεχνολογίας. Η δημιουργία και ανάρτηση στο Διαδίκτυο σχετικής ιστοσελίδας μας (<http://www.peklamias.gr/>) αντανakλά, πέρα από την αμφίδρομη χρηστική της αξία, μια πολιτική ανοικτής πρόσβασης όλων των ενδιαφερόμενων, συμβάλλοντας στη διαφάνεια και την αξιοκρατία. Μέσω αυτής, επιμορφωτές και επιμορφούμενοι έχουν τη δυνατότητα άμεσης προσέγγισης στα υπάρχοντα επικαιροποιημένα κάθε φορά δεδομένα, στο διδακτικό-εκπαιδευτικό υλικό, στα παραδοτέα από το πρόγραμμα έντυπα και γενικότερα στην όποια σχετική ενημέρωση που αφορά στην υλοποίηση του προγράμματος.

Η τελεσφόρηση της εκ μέρους μας προσπάθειας για απρόσκοπτη και αποτελεσματικότερη υλοποίηση του προγράμματος επιμόρφωσης, προσανατολίστηκε στη διασφάλιση ζητημάτων χωροχρονικής διάρθρωσης, παραγωγής υλικού και επιλογής επιμορφωτών με κριτήρια τη θεωρητική τους κατάρτιση, τη διδακτική τους εμπειρία στο αντίστοιχο αντικείμενο, την ενημέρωσή τους σε γενικότερα θέματα και ιδιαίτερα την εμπειρία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων και την ιδιαιτερότητα των μεθόδων της. Συνακόλουθα, οι ενέργειες έκδοσης Οδηγού του Επιμορφωτή και των συναρτώμενων με αυτόν πρακτικών οδηγιών εκπορεύτηκαν από τον σεβασμό στα χαρακτηριστικά αυτοπροσδιορισμού των ενηλίκων συμμετεχόντων και πραγμάτωσης συμβατών εκπαιδευτικών αναγκών με τις εργασιακές τους απαιτήσεις. Στο ίδιο σκεπτικό εντάσσονται και η παραγωγή και ανάρτηση στην ιστοσελίδα του Π.Ε.Κ. Λαμίας όλων των απαραίτητων σχετικών εντύπων (διαθέσιμα στο: <http://www.peklamias.gr/>) και η εκ παραλλήλου διοργάνωση αντίστοιχης αντιπροσωπευτικής συνάντησης με κάποιους από τους επιμορφωτές.

1.3. Διεξαγωγή της επιμόρφωσης

Για την έγκαιρη και έγκυρη συλλογή των αναγκαίων δεδομένων δημιουργήθηκε αυτοσχέδια διαδικτυακή φόρμα αίτησης-δήλωσης (έγγραφο google) που αφορούσε τόσο τους επιμορφωτές όσο και τους επιμορφούμενους. Η αίτηση-δήλωση αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του Π.Ε.Κ. Λαμίας αρχές του Οκτώβρη του 2010, όπου και παρέμενε ενεργή μέχρι και την έναρξη του προγράμματος. Ταυτόχρονα κοινοποιήθηκε στις αντίστοιχες Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η σχετική εγκύκλιος. Στη συνέχεια, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις σχετικές αιτήσεις-δηλώσεις και που αυτόματα αποθηκεύτηκαν, καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά σε υπολογιστικό φύλλο Excel, από όπου και μεταφέρθηκαν στη βάση δεδομένων Access. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει η συγκεκριμένη βάση, δημιουργήθηκαν τα σχετικά ερωτήματα στη βάση

και τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν, συσχετίστηκαν ή συνενώθηκαν ανά κατηγορία, απ' όπου προέκυψαν και οι σχετικές κατηγοριοποιήσεις-ομαδοποιήσεις με τους αντίστοιχους πίνακες. Οι συγκεκριμένοι συνέβαλαν αποτελεσματικά στη διαχείριση των δεδομένων αναφορικά με τη σύνθεση και στελέχωση των τμημάτων, τον τόπο υλοποίησης, την επιλογή των επιμορφωτών κ.λπ.. Τέλος, τα δεδομένα αυτά αξιοποιήθηκαν και στη συγκρότηση του **Μητρώου των Επιμορφωτών και των Επιμορφούμενων**, με περιεχόμενο τα πλήρη ατομικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εμπλεκόμενων. Στην υλοποίηση του προγράμματος αντιμετωπίσαμε προβλήματα εντοπισμού κυρίως των επιμορφούμενων. Ένας μεγάλος αριθμός από τους υποψήφιους επιμορφούμενους, επίσης, δεν ενημερώθηκαν έγκαιρα για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, παρά το γεγονός της από πλευράς μας εξάντλησης όλων των περιθωρίων της διαθέσιμης ενημέρωσης (κοινοποίηση εγκυκλίου σε Διευθύνσεις και Γραφεία, ανάρτηση στην ιστοσελίδα του Π.Ε.Κ. Λαμίας, Δελτία Τύπου κ.λπ.), με αποτέλεσμα πολλές αιτήσεις-δηλώσεις να υποβληθούν εκπρόθεσμα (05/10/2010 έως και 11/10/2010), όπως φαίνεται και από το σχετικό διάγραμμα ροής υποβολής των αιτήσεων.



Μικρότερης έντασης πρόβλημα αναδείχτηκε στη σύνταξη προγραμμάτων σε κάποια εξακτινωμένα τμήματα (π.χ. μικρές πόλεις στην περιφέρεια), καθώς και δράσεις που απευθύνονταν σε ειδικότητες με λίγους εκπαιδευτικούς. (π.χ. οικονομολόγοι ΠΕ09, κοινωνιολόγοι ΠΕ10).

Δεδομένα της εισαγωγικής επιμόρφωσης

Στην Α' Φάση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Σχολικού Έτους 2010-11 που υλοποιήθηκε από το Π.Ε.Κ. Λαμίας, συμμετείχαν 102 επιμορφωτές, 55% Α/θμιας Εκπαίδευσης, 43% Β/θμιας Εκπαίδευσης και 2% Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (65% άνδρες και 35%

γυναίκες). Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 911 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 611 Α/θμιας Εκπαίδευσης (67%) και 300 Β/θμιας Εκπαίδευσης (33%), 282 διορισμένοι (31%) και 629 αναπληρωτές (69%).

Οι επιμορφούμενοι εντάχθηκαν σε 38 τμήματα που για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν στην περιοχή ευθύνης του Π.Ε.Κ. Λαμίας, περιλαμβάνοντας από 11 έως 37 επιμορφούμενους. Ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός επιμορφούμενων ανά τμήμα σε κάποιες περιπτώσεις οφείλεται στην εκπρόθεσμη αίτησή τους και στην κατ' ανάγκην ένταξή τους σε διαμορφωμένα ήδη επιμορφωτικά τμήματα.

2. Αξιολόγηση προγράμματος, ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων

Στο κείμενο που ακολουθεί, αναλύονται κατά κατηγορία τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής αποδελτίωσης των ερωτηματολογίων που συντάχθηκαν από τον Ο.Ε.Π.Ε.Κ., μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν προαιρετικά από τους επιμορφούμενους και τους επιμορφωτές.

2.1. Οι απόψεις των επιμορφούμενων

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν **416** εκπαιδευτικοί (**Νεοδιόριστοι 98, Αναπληρωτές 318**) και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, οι **99** από τους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν ήταν άνδρες και οι **317** γυναίκες, η κατανομή των οποίων έχει ως εξής: Στην Α/θμια Εκπαίδευση απάντησαν συνολικά **220** άτομα, εκ των οποίων: κλάδος **ΠΕ60: 69** εκπαιδευτικοί, κλάδος **ΠΕ70: 52** εκπαιδευτικοί, και από τις διάφορες ειδικότητες που εργάζονται στην Α/θμια Εκπαίδευση: **99** άτομα. Από τη Β/θμια Εκπαίδευση συμμετείχαν **196** άτομα. Για τη συνοπτικότερη και αποτελεσματικότερη ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων και αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής.

Ως προς τα ζητήματα της οργάνωσης του προγράμματος της Α' Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, του συντονισμού και της διοικητικής υποστήριξης, εμφανίζεται υψηλό ποσοστό ικανοποίησης (**80%**), με τον βαθμό θετικής ανταπόκρισης να αποτυπώνεται στο **68%** για την έγκαιρη ενημέρωση και στο **88%** για την τήρηση του προγράμματος.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, είναι εμφανές ότι συνηγορούν σε μεγάλο ποσοστό (**78%**) η Α' Φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης να πραγματοποιείται στο διάστημα της 1ης έως 15ης Σεπτεμβρίου καθώς και ότι θεωρούν τη χρονική διάρκεια της Α' Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης ικανοποιητική σε πολύ μεγάλο βαθμό. Σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή του Π.Ε.Κ. (καταλληλότητα χώρου, εποπτικά μέσα κ.λπ.), θετικά μπορούν να ερμηνευθούν και τα ποσοστά – οι

6 στους 10 εκπαιδευτικούς την κρίνουν ως ικανοποιητική (Αρκετά **52%**, Πολύ **9%**). Εξίσου ευνοϊκά διάκεινται, με ανοδική ποσοστιαία τάση να αποτυπώνεται και στις εκτιμήσεις τους ως προς τον τόπο υλοποίησης του προγράμματος (θετικά το **70%**).

Ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος, συνάγεται η συνάφειά του με τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους ως επιμορφούμενων, σε ποσοστό που υπερβαίνει το μέσο (Αρκετά **έως Πολύ 60%**). Κατά προέκταση, οι απαντήσεις των ερωτώμενων για τον προσανατολισμό του προγράμματος σε πραγματικά προβλήματα και εφαρμογές και στην αντιμετώπιση ζητημάτων που τους απασχολούν ως εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του έργου τους, κυμαίνονται στα ίδια με τα προαναφερόμενα ποσοστά.

Η επεξεργασία των απαντήσεων δείχνει ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν σε έναν μεγάλο βαθμό (63%) πως αξιοποιήθηκαν από τους επιμορφωτές οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους, ενώ οι αντιρρήσεις φαίνεται να αφορούν ένα μικρότερο ποσοστό (33%). Υπάρχει μεγάλο βαθμού αποδοχή (Αρκετά **51%**, Πολύ **19%**) και για το θέμα παρακίνησης της ενεργητικής συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία, καθώς δηλώνεται ότι ακολουθήθηκε συνεργατική διερεύνηση των υπό μελέτη θεμάτων σχετικά ικανοποιητικά (**60%** περίπου) και πως η επιμορφωτική διαδικασία είχε στοχαστικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα με ενισχυτική τάση ανάπτυξης (Αρκετά **54%**, Πολύ **9%**).

Οι εκπαιδευτικοί, ακολούθως, θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος υπήρξε επανάληψη και παρουσίαση θεωρητικών γνώσεων χωρίς άμεση σύνδεση με τη σχολική πράξη και τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές σε ένα μικρό ποσοστό και όχι ανησυχητικά ανασταλτικό της διαδικασίας, σε σχέση με την προετοιμασία των εισηγήσεων. Επίσης, ενδεικτική είναι η απουσία μονοδιάστατων εισηγήσεων σε ανακολουθία με την ιδεολογική αφετηρία του προγράμματος, γεγονός που επιβεβαιώνει τις αυξημένες δυνατότητες βελτίωσης του παρεχόμενου έργου.

Οι επιμορφωτικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν αρκετά έως πολύ, αναδεικνύουν την εισήγηση πρώτη στις προτιμήσεις των επιμορφωτών σε ποσοστό 35%, με επόμενες: τη συζήτηση (22%), τη μελέτη περίπτωσης (9%), τις ομάδες εργασίας (8%), τον καταγισμό ιδεών και το παιχνίδι ρόλων (7%), αποτελέσματα που παρουσιάζουν ποικιλία μορφωτικών διεργασιών στο μέτρο του δυνατού από πλευράς εκπαιδευτών.

Για το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων, εμφανίζεται αρκετά υψηλός βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (πολύ και αρκετά) σε ποσοστό άνω του ημίσεως και για τα 3 θεματικά πεδία με διακριτή εστίαση στις ενότητες: 3^α, 1^α, 2^α, 1^β, 1^γ και 2^β κατά σειρά προτίμησης.

Ως προς τη χρησιμότητα του Οδηγού Επιμορφούμενου, οι συμμετέχοντες

εντοπίζουν στη συνδρομή του στα θέματα ενημέρωσης και παρακολούθησης των ενοτήτων έναν αναγκαίο παράγοντα υποστήριξης (ποσοστό 51%).

Τέλος, διαπιστώνεται ιδιαίτερη μετατόπιση από τη χρήση παραδοσιακών μέσων μορφωτικής ανταλλαγής (πίνακας, έντυπο υλικό), στην αξιοποίηση πολυμεσικών μέσων από τους επιμορφωτές, όπως Η/Υ και Προβολέα (overhead ή data projector). Οι θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να προστεθούν ή να αναπτυχθούν εκτενέστερα στο πλαίσιο της Α΄ Φάσης, είναι ο σχολικός εκφοβισμός, η διαχείριση κρίσεων μέσα στην τάξη, η υπερκινητικότητα και η συμβουλευτική γονέων. Επιπλέον η διαχείριση του διδακτικού χρόνου και οι αντίστοιχες πρακτικές διδασκαλίας σε ολιγοθέσια και ολοήμερα σχολεία. Ως τεχνικές διδασκαλίας που προτείνονται, είναι η μέθοδος project καθώς επίσης η αξιοποίηση της προσομοίωσης και τα παιχνίδια ρόλων για μεγαλύτερη ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ως μέσα προτείνουν τον Η/Υ, τη χρήση εποπτικών μέσων και πρόσθετου υλικού (φύλλα εργασίας) στην τάξη.

Τα θετικά στοιχεία της Α΄ Φάσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (ως προς την οργάνωση και το περιεχόμενο) είναι μεταξύ άλλων, κατά τη γνώμη τους, η επικοινωνία με άλλους συναδέλφους, η ανταλλαγή απόψεων, οι ικανοποιητικές απαντήσεις σε αρκετά ζητήματα, το γεγονός ότι οι επιμορφωτές ήταν έμπειροι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι επαρκώς οργανωμένες εισηγήσεις και τα ενδιαφέροντα θέματα. Διαχειριστικά κάνουν λόγο για το ότι όλα τα έντυπα που χρειάστηκαν ήταν συγκεντρωμένα στην ιστοσελίδα του Π.Ε.Κ. και ότι έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι από τα προσφερόμενα μέσα (Η/Υ, προβολέας, διαδραστικός πίνακας).

Οι προτάσεις για τη βελτίωση της Α΄ Φάσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (ως προς την οργάνωση, το περιεχόμενο των θεματικών πεδίων, τον σχεδιασμό) άπτονται πρακτικών ζητημάτων, λ.χ. να μην γίνονται Σαββατοκύριακα, με δυνατότητα αιτιολογημένων απουσιών, τη μείωση ωρών ανά μέρα κ.λπ.. Οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν και ουσιαστικές προτάσεις, όπως οι θεματικές ενότητες να είναι πιο κοντά στα καθημερινά προβλήματα/ανάγκες που συναντούν στο σχολείο, και τον προσανατολισμό σε έναν σχεδιασμό που να αφορά μόνο στη διδακτική πράξη, π.χ. συμπεριφορά εκπαιδευτικού, πειθαρχία, σχολικές γιορτές ή προβολή ταινιών με εφαρμοσμένες τεχνικές σε σχολικές αίθουσες.

2.2. Οι απόψεις των επιμορφωτών

Συνολικά συμπληρώθηκαν από τους επιμορφωτές 49 ερωτηματολόγια. Από την ανάλυσή τους προέκυψε ότι οι δημοφιλέστερες θεματικές ενότητες που οι επιμορφωτές επιθυμούν να διδάξουν στο πρόγραμμα, είναι η αξιολόγηση και ο

προγραμματισμός της διδακτέας ύλης (85%), ενώ οι αρχές διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης αποτελούν τη χαμηλότερη προτίμηση (47%). Σύμφωνα με την ανάλυση των ερωτηματολογίων των επιμορφωτών, διαπιστώνει κανείς θετικές αναφορές (24 σε αριθμό) για την καλή οργάνωση και το επαρκές περιεχόμενο του σεμιναρίου (8 σε αριθμό). Επίσης, εκφράζονται θετικά για το αυξημένο ενδιαφέρον και τις προσδοκίες των επιμορφούμενων και για την ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή. Βρίσκουν κανονικό τον αριθμό επιμορφούμενων σε κάθε τμήμα και τον διαχωρισμό για τις ξενόγλωσσες ειδικότητες σε Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση.

Ως προβλήματα και δυσκολίες οι επιμορφωτές αναδεικνύουν τον μικρό χρόνο διάρκειας υλοποίησης του προγράμματος και την ανομοιογένεια των τμημάτων σε κάποιες περιπτώσεις. Επισημαίνουν επίσης τη μη ύπαρξη εργαστηρίου Πληροφορικής, την υλοποίηση του προγράμματος τα Σαββατοκύριακα και τον μεγάλο αριθμό ωρών σε λίγες μέρες και δευτερευόντως την έλλειψη συνοχής και συνέχειας του προγράμματος, καθώς επίσης και την έλλειψη δυνατότητας συνεργασίας μεταξύ επιμορφωτών.

Στην κατάθεση συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωση της Α΄ Φάσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, οι επιμορφωτές προβάλλουν την καλύτερη κατανομή των ενοτήτων, τόσο θεματική όσο και χρονική, και τις αντίστοιχες συναντήσεις των Σχολικών Συμβούλων με τους υπεύθυνους για την οργάνωση της επιμόρφωσης. Οι επιμορφωτές υποστηρίζουν τη θέση ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και τονίζουν την αναγκαιότητα της σύνδεσης θεωρίας-πράξης. Ενδιαφέρουσα φαίνεται και η πρόταση για την οργάνωση της επιμόρφωσης στη βάση κοινοτήτων μάθησης με συγκεκριμένη θεματολογία και αρμοδιότητες εκ μέρους επιμορφούμενων.

2.3. Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος της Α΄ Φάσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Π.Ε.Κ., από τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν, είναι ότι μια από τις βασικές παραμέτρους αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας αποτελεί ο συστηματικός σχεδιασμός αυτής. Η υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος ανέδειξε, επίσης, τη συλλογικότητα του όλου εγχειρήματος, που στην πράξη σημαίνει απαίτηση περισσότερων πρωταγωνιστών για τη διοργάνωσή του. Η ένταξη του Οδηγού Επιμορφωτή-Επιμορφούμενου αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρηστική, αφού κατάφερε να υποψιάσει τους εμπλεκόμενους στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, θεμελιώδη παράγοντα επιτυχίας κάθε τέτοιου προγράμματος. Επιπλέον, αναδείχτηκε η αδυναμία, συχνά, συνέφειας των παρεχόμενων γνώσεων με τη σχολική πραγματικότητα και τις

πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Μια τελική πρότασή μας ως Π.Ε.Κ. αποτελεί η ιδέα της δημιουργίας επιμορφωτικών δικτύων με την εμπλοκή επιμορφούμενων και επιμορφωτών, που θα παρέχουν διαφοροποιημένη επιμόρφωση, στηριζόμενη πάντα από επιμορφωτικό φορέα, όπως είναι το Π.Ε.Κ., με αυτοτέλεια και ερευνητική δραστηριότητα, υιοθετώντας ποικίλες μορφές επιμόρφωσης με βάση και επίκεντρο τη σχολική μονάδα. Στα πλαίσια αυτής της πρότασης, η αναδιοργάνωση των σχολικών μονάδων ως μόνιμων δομών επιμόρφωσης δημιουργεί αναμφίβολα προοπτικές ανάπτυξης, στηρίζει και προωθεί αντίστοιχες εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες. Η πρόσβαση στη βάση δεδομένων του Υπουργείου αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση στην υλοποίηση των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης με τη δημιουργία ψηφιακού Μητρώου Επιμορφωτών-Επιμορφούμενων. Σε κάθε περίπτωση, προτείνεται η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση μεθόδων σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η χρήση νέων τεχνολογιών. Τέλος, η αξιολόγηση των επιμορφωτών μέσα από ταυτοποιημένη ηλεκτρονική φόρμα θα προσθέσει ποιοτικά χαρακτηριστικά στην ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφία

- Δούκας, Χ. (επιμ.)** (2008) *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο: Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* σσ. 357-390. Αθήνα: Π.Ι..
- Μαυροειδής, Γ. & Τύπας, Γ.** (2001) *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με τον Νόμο 1566/85)*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, σσ. 147-154.
- Μπαγάκης, Γ.** (1997) Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 43, σσ. 46-54.
- Παπαπροκοπίου, Ν.** (2002) *Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή*. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2001) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
<http://www.peklamias.gr>

Παντελής Βουλτσίδης
Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

Η Εισαγωγική Επιμόρφωση είναι ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται εδώ και πολλά χρόνια και βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο υλοποιείται. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να δούμε τα βασικά του σημεία, καθώς συνδέονται με όλες τις διαδικασίες που εφαρμόζονται για την υλοποίησή του.

Θεσμικό Πλαίσιο

Ο **Νόμος 1566/85** αποτελεί σταθμό στην ιστορία της επιμόρφωσης στην Ελλάδα, καθώς έδινε τη δυνατότητα ευρείας αποκέντρωσης της επιμόρφωσης σε όλη τη χώρα με τη δημιουργία των Π.Ε.Κ. και καθιστούσε υποχρεωτική την εισαγωγική επιμόρφωση (όχι όμως και την περιοδική).

α) Εισαγωγική επιμόρφωση: των υποψηφίων για διορισμό ή νεοδιοριστων εκπαιδευτικών πριν την ανάληψη υπηρεσίας, η οποία είναι υποχρεωτική και ως στόχο έχει τη συμπλήρωση της αρχικής κατάρτισής τους και την ενημέρωσή τους σε διάφορα θέματα (υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά).

Σύμφωνα με τον ανωτέρω νόμο, οι σκοποί της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι:

1. *Η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων.*

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι με την εισαγωγική επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για την εκπαιδευτική πολιτική και προσαρμόζεται στην πραγματικότητα του σχολείου. Επιπλέον, ορίζονται ως φορείς της επιμόρφωσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.).

Στη συνέχεια ακολουθεί το Π.Δ. 348/1989 με θέμα «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας», στο οποίο ορίζεται η διάρκεια του προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης σε τουλάχιστον 70 διδακτικές ώρες που κατανέμονται σε δύο εβδομάδες.

Κατόπιν ακολουθεί το Π.Δ. 250/1992 με θέμα «Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων», το οποίο καταργεί το Π.Δ. 348/1989. Τα βασικά του σημεία ήταν:

- *Εισαγωγική Επιμόρφωση διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών για τους υποψήφιους για διορισμό εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*
- *Η Εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική και αποτελεί προϋπόθεση και προσόν διορισμού για όλους τους εκπαιδευτικούς που διορίζονται από το έτος 1993 και εξής σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*
- *Περιλάμβανε αξιολόγηση των επιμορφούμενων μετά από γραπτή δοκιμασία*

Με βάση το συγκεκριμένο Π.Δ., έγινε και η πρώτη υλοποίηση του προγράμματος τη σχολική χρονιά 1992-93. Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη υλοποίηση του προγράμματος, αν και καινοτόμος για εκείνη την εποχή, καθώς συνδύαζε την εισαγωγική με την περιοδική επιμόρφωση σε τρία διαφορετικά τρίμηνα, συνάντησε τη δυναμική αντίδραση των εκπαιδευτικών εξαιτίας της αξιολόγησης, η οποία αντιμετώπιζε τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς σαν μαθητές.

Στη συνέχεια έρχεται το Π.Δ. 101/1994, σύμφωνα με το οποίο:

Κατά τη διάρκεια της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης οι επιμορφούμενοι σε χρόνο που ορίζεται από το Συντονιστικό Συμβούλιο του Π.Ε.Κ.:

- *α) Εκπονούν ατομική ή ομαδική εργασία στα πλαίσια των στόχων και του περιεχομένου της επιμόρφωσης*
- *β) Πραγματοποιούν τουλάχιστον μία δειγματική διδασκαλία*

Οι επιμορφούμενοι σε όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης με αδικαιολόγητες απουσίες περισσότερες του 10% των ωρών του προγράμματος ή με αδικαιολόγητες και δικαιολογημένες απουσίες περισσότερες του 20% θεωρείται ότι δεν ολοκλήρωσαν την επιμόρφωσή τους και δεν λαμβάνουν την προβλεπόμενη από την παρ. 10 του παρόντος άρθρου βεβαίωση επιτυχούς παρακολούθησης της επιμόρφωσης.

Ακολουθεί η τροποποίηση του Π.Δ. 250/1992 με το Π.Δ.145/1997 ως εξής:

α. Εισαγωγική επιμόρφωση για τους υποψηφίους για διορισμό εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία εφαρμόζεται πρόγραμμα εκατό τουλάχιστον διδακτικών ωρών.

«Το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης καταρτίζεται από το συντονιστικό

συμβούλιο κάθε Π.Ε.Κ., υποβάλλεται στο Π.Ι. και περιλαμβάνει ως γενικό πλαίσιο τα εξής γνωστικά αντικείμενα: (τα οποία ορίζονται στη συνέχεια του Π.Δ.)».

Κατόπιν έρχεται ο Νόμος 2525/1997, ο οποίος θεσπίζει το πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Σύμφωνα με το άρθρο 6 του προαναφερόμενου Νόμου, «Με απόφαση των οικείων Α.Ε.Ι., που εγκρίνεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καταρτίζονται στα Α.Ε.Ι. προγράμματα θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης, διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων, τα οποία παρακολουθούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, είτε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους, είτε μετά τη λήξη αυτών. Σε όσους παρακολουθούν επιτυχώς τα προγράμματα, χορηγείται Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στους διαγωνισμούς για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών».

Ο συγκεκριμένος νόμος θα μπορούσε να επηρεάσει σημαντικά το αναλυτικό πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, καθώς αντιμετώπιζε την έλλειψη διδακτικής επάρκειας σε πολλές ειδικότητες της Β/θμιας Εκπαίδευσης, γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα σπατάλη ωρών θεωρητικής διδασκαλίας στο πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Δυστυχώς, αυτός ο νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ, καθώς είχε σημαντικές αδυναμίες στην εφαρμογή του.

Με τον Νόμο 2683/99 (Υπαλληλικός Κώδικας) θεσπίζεται και οριοθετείται η υποχρεωτικότητα του προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης.

Συγκεκριμένα, στο Άρθρο 47, με θέμα την υπηρεσιακή εκπαίδευση, αναφέρονται τα εξής:

Η εισαγωγική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική, γίνεται κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής υπηρεσίας του υπαλλήλου και έχει ως σκοπό την εξοικείωση του υπαλλήλου με τα αντικείμενα της υπηρεσίας του και τα καθήκοντά του ως δημοσίου υπαλλήλου γενικότερα.

Το επόμενο Π.Δ. 45/1999 αποτελεί τη βάση για την υλοποίηση του προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης σήμερα. Το συγκεκριμένο Π.Δ. προβλέπει τα ακόλουθα:

Όλοι οι διοριζόμενοι σε θέσεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι προσλαμβανόμενοι σε θέσεις προσωρινών αναπληρωτών, υποχρεούνται, πριν από την ανάληψη των διδακτικών καθηκόντων τους, να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, το οποίο διεξάγεται σε τρεις φάσεις:

α. Φοίτηση δύο εβδομάδων πριν από την έναρξη των μαθημάτων κάθε διδακτικού

έτους, που αποβλέπει στην ενημέρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα.

β. Άσκηση στη συνέχεια του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία με την υποστήριξη του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου, σε συνεργασία με έμπειρους εκπαιδευτικούς, για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ορίζονται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τους διευθυντές σχολείων από τους υπηρετούντες στο ίδιο ή σε γειτονικά σχολεία.

γ. Φοίτηση μιας εβδομάδας κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του μηνός Ιουνίου κάθε έτους, στην οποία συζητούνται τα προκύψαντα προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής εργασίας και μελετώνται τρόποι καλύτερης αντιμετώπισής της. Για τους διοριζόμενους ή προσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτική πείρα ενός τουλάχιστον διδακτικού έτους, εφαρμόζεται μόνον η πρώτη φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Π.Ι., και εκτείνεται σε εκατό (100) τουλάχιστον διδακτικές ώρες κατά την αρχική και τελική φάση της εφαρμογής του.

Για την κατάρτιση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης το Π.Ι. λαμβάνει υπόψη του εισηγήσεις των Π.Ε.Κ., που πρέπει να υποβληθούν μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους. Μετά την παρέλευση της ημερομηνίας το Π.Ι. ενεργεί και χωρίς τις εισηγήσεις των Π.Ε.Κ..

3. Η γνωμοδότηση του Π.Ι. για το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης υποβάλλεται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μέχρι 16 Αυγούστου. Μετά την παρέλευση της ημερομηνίας ο Υπουργός ενεργεί χωρίς τη γνώμη του Π.Ι..

Τέλος, ιδιαίτερης σημασίας είναι το άρθρο 6 του 2986/2002, με το οποίο ιδρύεται ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. και στον οποίο δίνονται όλες οι επιτελικές αρμοδιότητες για την εφαρμογή της επιμόρφωσης στη χώρα μας.

Έργο του Ο.ΕΠ.ΕΚ., σύμφωνα με το ιδρυτικό του Νόμο 2986/2002, είναι:

- Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.
- Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την

έγκρισή τους από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς.

- Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.
- Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Φορείς εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου

Οι φορείς, οι οποίοι καλούνται να υλοποιήσουν τα προβλεπόμενα στο ανωτέρω νομικό πλαίσιο, είναι:

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σύμφωνα με τον Ν. 1566/1985
- Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. σύμφωνα με τον Ν. 2986/2002
- Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) σύμφωνα με τον Ν. 1566/1985

Εκείνο που παρατηρείται, μελετώντας το νομικό πλαίσιο που διέπει τους παραπάνω φορείς, είναι:

1. **Επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ των φορέων Π.Ι. και Ο.ΕΠ.ΕΚ..** Και οι δύο φορείς έχουν την αρμοδιότητα εμπλοκής στον σχεδιασμό και τον συντονισμό της επιμορφωτικής πολιτικής. Το Π.Ι., σύμφωνα με το άρθρο 24 του Ν. 1566/1985, γνωμοδοτεί για τις ανάγκες, τις μορφές και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και επίσης, σύμφωνα με το Π.Δ. 45/99, είναι αρμόδιο να εισηγηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, ενώ ο Ο.ΕΠ.ΕΚ., σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν. 2986/2002, σχεδιάζει επιμορφωτική πολιτική, συντονίζει όλες τις μορφές επιμόρφωσης, καταρτίζει επιμορφωτικά προγράμματα κ.λπ.. Το αποτέλεσμα, δυστυχώς, φαίνεται παρατηρώντας κανείς την πορεία υλοποίησης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης την τελευταία δεκαετία, όπου οι δύο φορείς εναλλάσσονται στην υλοποίηση του προγράμματος. Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ., για παράδειγμα, σήμερα παρουσιάζει αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2009-2010, χωρίς να μπορεί να κάνει σύγκριση με προηγούμενες χρονιές, καθώς τις 3 προηγούμενες χρονιές το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Π.Ι..
2. **Νεφελώδες νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Π.Ε.Κ..** Ο θεσμός Π.Ε.Κ. παρουσιάζει μια περιπετειώδη πορεία. Ενώ θεσμοθετήθηκε το 1985, για να

εφαρμοστεί χρειάστηκε επτά ολόκληρα χρόνια Με τον Ν. 1824/88 κάθε Π.Ε.Κ. αποτελεί Ν.Π.Δ.Δ. με διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια. Στη συνέχεια έρχεται ο Ν. 2009/92 και καθιστά τα Π.Ε.Κ. αυτοτελείς δημόσιες υπηρεσίες που υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας. Τα Π.Ε.Κ. σήμερα ανήκουν διοικητικά στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, το προσωπικό τους ανήκει στη Διεύθυνση Προσωπικού ετέρων κλάδων και, αναφορικά με τα προγράμματα που υλοποιούν, δέχονται εντολές από τους φορείς (Π.Ι., Ο.Ε.Π.Ε.Κ. κ.λπ.). Και εδώ αυτή η κατάσταση προκαλεί πολλές δυσλειτουργίες στην υλοποίηση προγραμμάτων όπως είναι η Εισαγωγική Επιμόρφωση. Η έλλειψη συντονισμού, για παράδειγμα, αναγκάζει τα Π.Ε.Κ. να υλοποιούν ταυτόχρονα προγράμματα από διαφορετικούς φορείς, με σοβαρές επιπτώσεις στην ποιότητα των προγραμμάτων.

Αναλύοντας το ανωτέρω θεσμικό πλαίσιο και μελετώντας τις διαδικασίες υλοποίησής του την τελευταία δεκαετία, καταλήγουμε ότι θα πρέπει να μας απασχολήσουν οι παρακάτω παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην ποιότητα του προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης.

Παράγοντες που επιδρούν στην ποιότητα του προγράμματος:

- Αναλυτικό Πρόγραμμα (Τί μέρος του προγράμματος θα είναι θεωρητικό και τί δειγματικές διδασκαλίες; Τί μέρος του προγράμματος θα αφορά σε ειδικές διδακτικές μαθημάτων; Θα υπάρχει κοινή ύλη για όλες τις βαθμίδες και για όλες τις ειδικότητες;)
- Εκπαιδευτικό Υλικό (Είναι ιδιαίτερα επιβαρυντικό για την ποιότητα του προγράμματος το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια το πρόγραμμα εφαρμόζεται χωρίς συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό).
- Διαδικασία Επιλογής Επιμορφωτών (Επιμόρφωση Επιμορφωτών, Πιστοποίηση, Μητρώο).
- Χρονική Διάρκεια (Σύμφωνα με το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο, διαρκεί τουλάχιστον 100 ώρες).
- Χρόνος Υλοποίησης (Μετά το τέλος της σχολικής χρονιάς – Λίγο πριν την έναρξη των μαθημάτων – Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς).
- Διαχείριση (Νομικό Καθεστώς – Φορέας Διαχείρισης. Οι διαδικασίες που εφαρμόζονται στον δημόσιο τομέα, πολλές φορές είναι αποτρεπτικές για την αναβάθμιση της ποιότητας του προγράμματος).
- Αμοιβές (Οι υφιστάμενες αμοιβές, όπως διαμορφώνονται κάθε χρόνο με Κ.Υ.Α., δεν βοηθούν στην ποιότητα του προγράμματος).

Βιβλιογραφία

Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα

- Ν. 1566/1985: Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α', 30-09-1985).
- Π.Δ. 164/1987: Όργανα διοίκησης και αρμοδιότητες των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) (Φ.Ε.Κ. 83/τ. Α', 02-06-1987).
- Ν. 1824/1988: Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (Φ.Ε.Κ. 296/τ. Α', 30-12-1988).
- Π.Δ. 348/1989: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Φ.Ε.Κ. 158/τ. Α', 14-06-1989).
- Ν. 2009/1992: Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις (Φ.Ε.Κ. 18/τ. Α', 14-02-1992).
- Π.Δ. 250/1992: Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Φ.Ε.Κ. 138/τ. Α', 10-08-1992).
- Π.Δ. 101/1994: Τροποποίηση διατάξεων του Π.Δ. 250/1992 (Φ.Ε.Κ. 78/τ. Α', 13-05-1994).
- Π.Δ. 145/1997: Τροποποίηση του Π.Δ. 250/1992 «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων» (Φ.Ε.Κ. 127/τ. Α', 20-06-1997).
- Ν. 2525/1997: Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις (Φ.Ε.Κ. 118/τ. Α', 23-09-1997).
- Ν. 2683/1999: Κύρωση του κώδικα κατάστασης δημοσίων πολιτικών διοικητικών υπαλλήλων και υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ. και άλλες διατάξεις (Φ.Ε.Κ. 19/τ. Α', 09-02-1999).
- Π.Δ. 45/1999: Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Φ.Ε.Κ. 46/τ. Α', 11-03-1999).
- Ν. 2986/2002: Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (Φ.Ε.Κ. 24/τ. Α', 13-02-2002).

ΤΑ Π.Ε.Κ. ΣΗΜΕΡΑ: ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδίως των νεοδιόριστων, είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη εκπαιδευτική λειτουργία, ο σχεδιασμός της οποίας απαιτεί τη συνεκτίμηση μιας σειράς βασικών παραμέτρων τόσο εκπαιδευτικών όσο και εξωεκπαιδευτικών. Οι παράμετροι αυτές πρέπει να εξετάζονται και να αναλύονται συστηματικά, προκειμένου να διαμορφώνεται μια πλήρης και εμπεριστατωμένη άποψη των σχετικών ζητημάτων, συμβατή με τελεσφόρες παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η σύντομη εισήγησή μου επικεντρώνεται κατά βάση σε τρία σημεία. Στο πρώτο μέρος υποστηρίζεται ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατοπιστεί η κλίμακα εντός της οποίας σχεδιάζεται και πραγματώνεται η εκπαιδευτική πολιτική. Τονίζεται ιδίως ότι οι ραγδαίες εξελίξεις της τελευταίας εικοσαετίας τόσο στην εκπαίδευση όσο και ευρύτερα στην ελληνική κοινωνία συντελέστηκαν σε ένα διευρυμένο σε σχέση με το παρελθόν πλαίσιο, κάτω από την καθοριστική επίδραση της ηγεμονεύουσας διεθνώς ιδεολογίας του νεοφιλελευθερισμού. Οι εξελίξεις αυτές επηρέασαν καθοριστικά όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής λειτουργίας, συνεπώς και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν, στο δεύτερο μέρος, κάποιες επισημάνσεις σε ό,τι αφορά στον προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) με αφορμή την ανακοίνωση των πορισμάτων έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και άλλων σχετικών ερευνών. Στο τελευταίο μέρος διατυπώνονται βασικές θέσεις και προτάσεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.), κάποιες από τις οποίες επεξεργάστηκε το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.) της Ο.Λ.Μ.Ε., σχετικά με το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και τη λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.).

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90 η ελληνική επιμορφωτική πολιτική περνά σε μια περίοδο ρευστότητας, καθώς καταργούνται οι παραδοσιακοί θεσμοί ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και από το 1992 λειτουργούν τα Π.Ε.Κ. σε αποκεντρωμένη βάση σε όλη την ελληνική επικράτεια.

Με την ίδρυση των Π.Ε.Κ., στις αρχές της δεκαετίας του '90, ως φορέα της βασικής, περιοδικής και γενικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φαίνεται πως επιχειρείται μια μετατόπιση αρμοδιοτήτων προς την περιφερειακή/τοπική διάσταση, όπως τουλάχιστον δηλώνει ο προσδιορισμός «περιφερειακά». Ωστόσο, στην πραγματικότητα, αν εξαιρέσουμε τη διασπορά τους στις περιφέρειες της χώρας, τα Π.Ε.Κ. είχαν όλα τα χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού θεσμού (Βεργίδης, 1996, σ. 66 κ.ε.). Είναι χαρακτηριστικό ότι τα Π.Ε.Κ. λειτούργησαν στην πρώτη φάση με κοινά, υποχρεωτικά προγράμματα σπουδών, κοινό σχήμα οργάνωσης και λειτουργίας, ενιαίο σχήμα εξετάσεων και αξιολόγησης και αποκλειστική αρμοδιότητα του Υπ. Παιδείας στη λήψη των πιο σημαντικών αποφάσεων.

Σταδιακά και κυρίως μετά την κατάργηση των τρίμηνης διάρκειας επιμορφωτικών προγραμμάτων των Π.Ε.Κ. (1995), ουσιαστικά τερματίζεται η περίοδος των μακράς και μέσης διάρκειας επιμορφωτικών προγραμμάτων με ταυτόχρονη απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Τα Π.Ε.Κ. περιορίζονται στην εφαρμογή προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους/-ες εκπαιδευτικούς και επιπλέον, σχεδόν αποκλειστικά, στην οργάνωση βραχείας διάρκειας, ευκαιριακού χαρακτήρα και εθελούσιας συμμετοχής επιμορφωτικών σεμιναρίων. Σε αυτήν την περίοδο καθίσταται πιο έντονη η επίδραση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και η συνεργασία ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η μελέτη αυτής της περιόδου δείχνει ότι, ενώ η μετάθεση της κλίμακας στη λήψη αποφάσεων προς την περιφέρεια εμφανίζεται εξαιρετικά περιορισμένη, σταδιακά ενισχύεται η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων προς την υπερεθνική κλίμακα, με κύριο αποδέκτη την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Αποκτά, έτσι, ακόμα πιο ισχυρά ερείσματα η άποψη ότι οι γηγενείς εκπαιδευτικές εξελίξεις δεν μπορούν να κατανοηθούν επαρκώς, αν εξετάζονται αποκλειστικά σε εθνική κλίμακα (Robertson, 2002, σ. 46 κ.ε.). Ταυτόχρονα, η διαπίστωση ότι η εκπαιδευτική –και όχι μόνο– πολιτική της Ε.Ε. επηρεάζεται έντονα από ισχυρές παγκόσμιες τάσεις, αναδεικνύει τη σημασία της ταυτόχρονης μελέτης των εξελίξεων που συντελούνται σε παγκόσμια κλίμακα. Επίσης, φαίνεται ολοένα και πιο σημαντικός ο ρόλος κάποιων φορέων διεθνούς εμβέλειας, όπως είναι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD), η Διεθνής Τράπεζα (WB), το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (IMF) και ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (UN) με τα ποικίλα όργανα και υπηρεσίες του. Σε αυτές τις διεργασίες διακρίνει κανείς την κυρίαρχη επίδραση των αρχών και των επιδιώξεων του νεοφιλελευθερισμού.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο νεοφιλελευθερισμός κατέστη το κυρίαρχο

πολιτικό και οικονομικό υπόδειγμα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Το υπόδειγμα αυτό εκφράζει ένα σύνολο πολιτικών και πρακτικών που δίνουν τη δυνατότητα στα κυρίαρχα οικονομικά συμφέροντα των αγορών να ελέγχουν ολοένα και περισσότερο την κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα με στόχο τη μεγιστοποίηση του κέρδους, και με παράπλευρες «απώλειες» την όξυνση των ανισοτήτων, την ανισόμετρη ανάπτυξη και την οικονομική αστάθεια. Αποτελώντας τη σύγχρονη εκδοχή του κλασικού φιλελευθερισμού, ο νεοφιλελευθερισμός επιδιώκει να εξασφαλίσει στο «αόρατο χέρι» του Adam Smith τη δυνατότητα να δραστηριοποιείται ανεμπόδιστα με στόχο το «κοινό καλό».

Στον τομέα της εκπαίδευσης, ειδικότερα, ο νεοφιλελευθερισμός συνδέθηκε, ανάμεσα σε άλλες, και με τις ακόλουθες επιδιώξεις:

- ανακατανομή του πλούτου υπέρ των κυρίαρχων οικονομικών δυνάμεων μέσω νέων δομών διακυβέρνησης,
- διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων με τρόπο που εξυπηρετεί τα συμφέροντα του επιχειρηματικού κόσμου,
- υπονόμηση της δημόσιας εκπαίδευσης και, ουσιαστικά, άνοιγμά της σε στρατηγικές επενδύσεις των επιχειρήσεων,
- μετατόπιση της ευθύνης για τη σχολική αποτυχία από τους κοινωνικούς θεσμούς στο άτομο,
- ενίσχυση των διαδικασιών αξιολόγησης, κυρίως βάσει ποσοτικών/μετρήσιμων κριτηρίων, σε ένα άκρως ανταγωνιστικό πλαίσιο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών συστημάτων, με την επίκληση της ανάγκης να βελτιωθεί η ικανότητα του σχολείου,
- παρέμβαση του καπιταλιστικού κράτους στη λειτουργία του σχολείου όχι τόσο με έναν άμεσο τρόπο όσο μέσω της άσκησης ελέγχου στα αποτελέσματα (outputs) της εκπαιδευτικής διαδικασίας· αυτό, όπως έχει υποστηριχτεί εύστοχα, οδηγεί στην ανάπτυξη ενός «αξιολογικού κράτους» («evaluative state»), που «κατευθύνει από απόσταση» το εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι φανερό ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται, κατά πολλούς και ποικίλους τρόπους, με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προωθούνται διεθνώς, τείνει να εναρμονίζεται με τις γενικότερες επιδιώξεις του νεοφιλελευθερισμού στον χώρο της εκπαίδευσης. Τόσο διεθνώς όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση παρατηρείται κατά την τελευταία περίοδο μια μετατόπιση των εκπαιδευτικών πολιτικών από τις ανθρωπιστικές

αξίες προς τα τεχνοκρατικά προτάγματα. Έτσι, έχει υποστηριχτεί (Πιργιωτάκης και Παπαδάκης, 2002, σ. 238 κ.ε.) ότι πολλά από τα επίσημα κείμενα της Ε.Ε «... εδράζονται στις θεμελιώδεις αρχές του νεοφιλελευθερισμού» και προέρχονται από μια σύνθεση «... μιας νεωτερικής εκδοχής της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου με το νεο-φιλελεύθερο παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής» (ό.π.). Η ολοένα ενισχυόμενη ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων που υποστηρίζουν την επιχειρηματικότητα ως διδασκόμενο αντικείμενο ή ως άξονα δράσεων, καθώς και η στροφή της επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων και των άλλων στελεχών της εκπαίδευσης προς τις τεχνικές του «μάντζιμντ ολικής ποιότητας» και την ανάπτυξη οικονομικής δραστηριότητας, είναι στοιχεία που επιβεβαιώνουν αυτήν την τάση. Αυτές οι επιλογές επηρεάζουν άμεσα το περιεχόμενο και τις ιεραρχήσεις των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προωθούν οι διάφοροι κρατικοί και μη φορείς.

Η ανταγωνιστικότητα και η αξιοκρατία εξακολουθούν να παραμένουν στο επίκεντρο του συστήματος αξιών, πάνω στο οποίο στηρίζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές. Έτσι, στο Έγγραφο Δημόσιας Διαβούλευσης που διακινεί η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ανάπτυξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2002 προσδιορίζεται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας ως «στρατηγικός στόχος» για την Ευρωπαϊκή Ένωση ως το 2010 «...να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002, σελ. 6 κ.ε.). Για την επίτευξη του στόχου αυτού «...η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο», ενώ θα αξιοποιηθούν μια νέα σειρά πολιτικών εργαλείων, κυρίως η λεγόμενη «ανοικτή μέθοδος συντονισμού» μεταξύ των κρατών-μελών. Στόχος είναι να διευκολύνεται η εφαρμογή συνεκτικών πολιτικών σε τομείς όπως η εκπαίδευση, όπου δεν έχει αποτέλεσμα η προώθηση μιας τυπικής, κοινής πολιτικής (ό.π., σ. 18).

Εξάλλου, ανάμεσα στα θέματα που τέθηκαν σε προτεραιότητα στο Έγγραφο Δημόσιας Διαβούλευσης ενόψει του 2010, ήταν τα ζητήματα της νεολαίας, τα ζητήματα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, η δια βίου μάθηση, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, η μεγαλύτερη συνεργασία στην επαγγελματική κατάρτιση (διαδικασία της Bruges), η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), η προώθηση της γλωσσομάθειας (διδασκαλία τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία), η προαγωγή καινοτομιών και η ανάπτυξη συνεργασίας, εταιρικών σχέσεων και κινητικότητας ανάμεσα στις εκπαιδευτικές κοινότητες των κρατών-μελών της Ε.Ε.. Κοινός τόπος σε αυτά τα θέματα υπήρξε η επιδίωξη να ενισχυθεί

η ποιότητα της εργασίας στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας.

Όλα τα παραπάνω θέματα, όμως, είναι εμφανές ότι προσδιορίζουν τη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε κάθε περίπτωση έχουν κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή της όποιας εκπαιδευτικής πολιτικής και, επομένως, αντίστοιχα διαμορφώνεται και το περιεχόμενο των επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Για παράδειγμα, εύκολα λέγεται ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να στοχεύουν στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη, πρέπει όμως να προσδιοριστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της τάξης αυτής.

Οι πολυμελείς σχολικές τάξεις είναι σοβαρό εμπόδιο στην εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων, όπως είναι η διαφοροποιημένη ή η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, οι ενεργητικές και συμμετοχικές μέθοδοι κ.λπ.. Είναι ευρέως γνωστό ότι μορφές εξωτερικής διαφοροποίησης των μαθητών, όπως π.χ. το διπλό (Γενικό και Τεχνολογικό Λύκειο) ή το τριπλό (Γενικό Λύκειο, ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ.) εκπαιδευτικό δίκτυο, σε αντιπαράθεση με το Ενιαίο Σχολείο/Λύκειο, καθώς και σχήματα «εξωτερικής» διαφοροποίησης (π.χ. setting, streaming κ.λπ.), που σε άλλες χώρες τείνουν να αντικαταστήσουν τις «μεικτές» τάξεις, έχουν οδηγήσει στη διεύρυνση των μορφωτικών ανισοτήτων. Η «πολυπολιτισμική» τάξη καθιστά πιο έντονη την ανάγκη να εφαρμοστούν οι αρχές της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, ενώ οι πρακτικές αντιστάθμισης (Ενισχυτική Διδασκαλία, Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα κ.τ.ό.), εφόσον περιωθούν από τη θεομηνία των περικοπών, όπως και οι προωθούμενες Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), συνεπάγονται γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που δεν αποκτώνται χωρίς συστηματική και επί τούτου προσανατολισμένη επιμόρφωση.

Περνώντας στο δεύτερο μέρος της εισήγησης, θα υποστηρίζαμε ότι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία διαδικασία, αλλά πρέπει να γίνεται με αυστηρή τήρηση των κανόνων της επιστημονικής δεοντολογίας, ώστε να οδηγεί σε έγκυρα και αξιόπιστα πορίσματα. Σε αντίθετη περίπτωση, εύκολα μπορεί να οδηγήσει σε ασαφή ή αντιφατικά δεδομένα, που αφήνουν ανοιχτό τον δρόμο σε εκείνους που λαμβάνουν τις αποφάσεις να τα αξιοποιήσουν προκειμένου να νομιμοποιήσουν προειλημμένες αποφάσεις τους. Είναι, επίσης, αναγκαίο να επιχειρείται η παράλληλη ανάγνωση όλων των διαθέσιμων πορισμάτων των σχετικών ερευνών, προκειμένου να διαμορφώνεται μια συνολική εικόνα των υπό εξέταση ζητημάτων.

Μια καλή αφορμή για την ανάπτυξη κάποιων τέτοιων σκέψεων παρέχει η πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.¹ Περιοριζόμαστε σε δύο σχετικές παρατηρήσεις:

1. Από τις απαντήσεις στο Ερώτημα 1 της έρευνας του Π.Ι., που ζητεί από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος να δηλώσουν τον *βαθμό ικανοποίησης* από τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία έλαβαν μέρος, προκύπτει ότι περίπου το 47 ως 50% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ικανοποιημένοι (αρκετά, πολύ ή πάρα πολύ) από αυτά. Δεν προσδιορίζεται όμως ποιες ακριβώς είναι οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ικανοποιημένοι. Σε πρόσφατη έρευνά μας² (Ι.Π.Ε.Μ., ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. και Κοινωνικό Πολύκεντρο 2010), λ.χ., παρατηρήθηκε μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών Π.Ε. και Δ.Ε., με τους δεύτερους να δηλώνουν σε σημαντικό βαθμό «μη ικανοποιημένοι» στους τομείς «ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση» και «εφαρμογή στην τάξη». Αυτές οι διαφοροποιήσεις, που είναι σημαντικές, τείνουν να καλυφθούν από έναν στατιστικό «μέσο όρο».
2. Στο Ερώτημα 2 της ίδιας έρευνας κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν την αποδοτικότερη κατ' αυτούς μορφή επιμόρφωσης ανάμεσα στα ταχύρρυθμα σεμινάρια (που συγκέντρωσαν ποσοστό προτίμησης 24%), τις ημερίδες επιμόρφωσης (14%) και το μεικτό σύστημα ταχύρρυθμης και από απόσταση επιμόρφωσης με χρήση συμβατικών μέσων και προαιρετικά τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (44%). Στην ερώτηση αυτή, όμως, στο σχήμα των προτεινόμενων επιλογών υπάρχει μια σύγχυση ανάμεσα στη *μορφή* (π.χ. μεικτό σύστημα συμβατικής και από απόσταση εκπαίδευσης) και στη *διάρκεια* των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενώ δεν υφίσταται καν η επιλογή «ετήσια περιοδική επιμόρφωση», που προτείνει η Ο.Λ.Μ.Ε..

Στο τελευταίο μέρος της παρουσίασης θα ήθελα να εκθέσω κάποιους από τους προβληματισμούς της Ο.Λ.Μ.Ε. και του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ..

¹ Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης – Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

² Ι.Π.Ε.Μ. – ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. – Κοινωνικό Πολύκεντρο: *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έρευνα* (υπό δημοσίευση).

Ζήτημα πρώτης προτεραιότητας για τον κλάδο μας είναι η καθιέρωση τόσο της επαρκούς αρχικής εκπαίδευσης, κυρίως στους τομείς της ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης, όσο και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Ιδίως σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση, η ετήσιας διάρκειας και καθολικής εμβέλειας περιοδική επιμόρφωση, με ταυτόχρονη απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, είναι βασικό αιτούμενο του κλάδου. Ωστόσο, ούτε το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» δεν προβλέπει την εφαρμογή τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων ούτε από τους δαψιλείς πόρους του προγράμματος Ε.Σ.Π.Α. δεσμεύεται κάποιο ποσό για τον σκοπό αυτό. Αντίθετα, προτιμάται ένα ολιγόωρο «μικτό» επιμορφωτικό πρόγραμμα 200 περίπου ωρών, από τις οποίες οι 150 περίπου αφορούν σε απόσταση εκπαίδευση. Δημιουργείται, έτσι, η εύλογη απορία πώς είναι δυνατόν με αυτούς τους όρους να διασφαλιστούν η επάρκεια περιεχομένου και η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών μέσω της ενεργού συμμετοχής τους.

Συνοπτικά, τα βασικά στοιχεία της πρότασης της Ο.Λ.Μ.Ε. είναι τα εξής: Την ευθύνη για την ετήσιας διάρκειας επιμορφωτική διαδικασία θα έχει ένας Οργανισμός Επιμόρφωσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ., σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι., με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που περιγράφονται αναλυτικά (δημοκρατική οργάνωση και ενεργός συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργάνων του κλάδου και των ίδιων των επιμορφούμενων, διαφάνεια, αντικειμενικότητα κ.λπ.). Η Ο.Λ.Μ.Ε. θεωρεί ότι κάθε επιμορφωτική πρωτοβουλία, για να έχει επιτυχή έκβαση, προϋποθέτει τη στήριξη από έρευνες που γίνονται από ανεξάρτητα αξιόπιστα ιδρύματα και Α.Ε.Ι., με στόχο τη σαφή γνώση και αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης σε ό,τι αφορά στις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών ανά επίπεδο και ειδικότητα, ταυτόχρονα όμως και σε ό,τι αφορά στις απαιτήσεις που επιβάλλει η οργάνωση ενός σύγχρονου, αποτελεσματικού, δημοκρατικού και ευαίσθητου στις κοινωνικές ανάγκες εκπαιδευτικού συστήματος.

Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης πρέπει να βασίζεται στις πρόσφατες εξελίξεις σε κάθε επιστημονικό αντικείμενο (στην κάθε ειδικότητα), και ταυτόχρονα στην επιστημονική γνώση σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη και τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, τις εξελίξεις και τις σύγχρονες πτυχές της παιδαγωγικής επιστήμης και της ψυχολογίας, όπως και τη σύνδεση μεταξύ των θεωρητικών διαστάσεων της εκπαίδευσης και της πρακτικής της στην τάξη. Στο κείμενο της διαβούλευσης δεν διευκρινίζεται το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, πέρα από τη γενική αναφορά στο «νέο σχολείο» και την παραπομπή στο σχετικό κείμενο, ενώ αναφέρεται ότι επιδιώκεται και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα νέα προγράμματα σπουδών (σελ. 8), που ακόμη δεν έχουν καν συνταχθεί,

στο πνεύμα του «νέου σχολείου». Επιπλέον, για μια ακόμα φορά αγνοούνται οι ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Τ.Ε.Ε., οι οποίοι στα τμήματα των επιμορφούμενων κατατάσσονται απλώς σε ένα τμήμα επιμόρφωσης.

Σε περίοδο που το ίδιο το Υπουργείο θεωρεί το ζήτημα της επιμόρφωσης μείζον, δεν αναφέρει πουθενά τα θέματα της μετεκπαίδευσης και των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, ενώ καταργεί σχεδόν όλες τις νέες εκπαιδευτικές άδειες, καθώς και σημαντικές κατηγορίες υποτροφιών του Ι.Κ.Υ.. Η Ο.Λ.Μ.Ε. για το θέμα αυτό προβάλλει την ανάγκη θεσμοθέτησης της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σύνδεσής της με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Φορέας της πρέπει να είναι τα Α.Ε.Ι.. Η επιλογή μεταξύ των υποψηφίων, όταν απαιτείται, πρέπει να γίνεται με αξιοκρατικές και αδιάβλητες διαδικασίες, ενώ είναι απαραίτητο να προβλέπονται κίνητρα τόσο για τους/τις μετεκπαιδευόμενους/-ες όσο και για τους/τις διδάσκοντες/-ουσες και επιβλέποντες/-ουσες καθηγητές/-τριες. Επίσης, πρέπει να διευρυνθούν τα υφιστάμενα ηλικιακά όρια. Γενικότερα, πρέπει να παρέχονται δυνατότητες για προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε επίπεδο διδακτορικού, μέσω χορήγησης εκπαιδευτικών αδειών, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν το επίπεδο των προσόντων τους.

Ειδικότερα σε σχέση με την εισαγωγική επιμόρφωση, που βρίσκεται στο επίκεντρο της συζήτησής μας, το Δ.Σ της Ο.Λ.Μ.Ε. έχει εκφράσει την έντονη δυσαρέσκειά του για τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας χειρίζεται εφέτος το θέμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Με έγγραφό του προς το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (10-11-2010) επισημαίνει μια σειρά ενέργειες και παραλείψεις που ταλανίζουν την κατηγορία των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, όπως η μη καταβολή οφειλών προηγούμενων ετών και η ταλαιπωρία τους απογεύματα και Σαββατοκύριακα, και μάλιστα με δικά τους έξοδα, για την πραγματοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αποκορύφωμα αυτών είναι η εγκύκλιος που αναφέρεται στην υποχρέωση των νεοδιοριστών συναδέλφων να παρακολουθήσουν την Εισαγωγική Επιμόρφωση, αν θέλουν να μονιμοποιηθούν. Η ενεργοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας γίνεται μετά την έναρξη των μαθημάτων και όχι, όπως η νομοθεσία προβλέπει, πριν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, αλλά και πολλών επιμορφωτών, να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερα βεβαρημένες συνθήκες προγραμματισμού των διαφορετικών Π.Ε.Κ., με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις οικονομικές, οικογενειακές και φυσικές αντοχές τους. Υπό αυτές τις συνθήκες, τονίζει η Ο.Λ.Μ.Ε., κρίνεται απολύτως αναγκαίο να δοθούν σαφείς οδηγίες προγραμματισμού της επιμόρφωσης,



ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ