

Η εισαγωγική επιμόρφωση και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί

Προκόπης Η. Μανωλάκος
Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.

Εισαγωγή

Η οργάνωση και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα σπουδαιότερα θέματα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας, στο πλαίσιο δε της διά βίου μάθησης η επιμόρφωση συνιστά μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η εισαγωγική επιμόρφωση αποτελεί ένα αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος για την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να αποτελεί και τη μοναδική παράμετρο. Αιτία είναι οι μεγάλες εξελίξεις που έχουν συντελεστεί στην παιδαγωγική θεωρία, η οποία μαζί με τις σύγχρονες κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις και τις νέες τεχνολογίες παρέχει νέες δυνατότητες στη διδακτική πράξη.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι, άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, προσωπικά ενδιαφέροντα, βιώματα, προσδοκίες, κίνητρα, επιθυμίες, ανάγκες, στάσεις και συμπεριφορές, και απαιτούν μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική αντιμετώπιση, που να τους ταιριάζει. Η αποτελεσματική στήριξη του νεοδιόριστου διαμορφώνεται με αφετηρία τις ανάγκες του ως ενήλικου εκπαιδευτικού.

Για την καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η εισαγωγική επιμόρφωση στην επαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών, βασικός όρος είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η αξιοποίησή τους κατά το σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ως εκπαίδευση ενηλίκων, επιβάλλεται να αποτελεί δραστηριότητα με μεθόδους που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή, καλύπτοντας τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Η εισαγωγική επιμόρφωση

Με τον όρο επιμόρφωση εννοούμε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δομών και διαδικασιών που απευθύνονται σε ενηλίκους. Ετυμο-

λογικά σημαίνει την «πρόσθετη», «περαιτέρω» ή «συμπληρωματική» επιμόρφωση (επί+μόρφωση). Σύμφωνα με το Ελληνικό Λεξικό (1993, σ. 268) ο όρος επιμόρφωση σημαίνει την «απόκτηση συμπληρωματικών ή ειδικών γνώσεων μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών». Στο Ερμηνευτικό και Ετυμολογικό Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας της Εγκυκλοπαίδειας Πάπυρος Λαρούς (1984 τ. 24, σ. 420) αποδίδεται ο ίδιος όρος ως «η περαιτέρω μόρφωση, η συμπλήρωση και προαγωγή της μόρφωσης». Επιμόρφωση είναι η διαδικασία η οποία οικοδομείται επάνω σε ένα ήδη κατακτημένο επίπεδο ανάπτυξης. Έχει, δηλαδή, προηγηθεί ένας κύκλος παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και εμπειριών, κατά τον οποίο κατακτήθηκε ένα αρχικό επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.

Με την επιμόρφωση καλύπτονται ανάγκες σε ατομικό, ομαδικό και περιφερειακό επίπεδο.

Η επιμόρφωση είναι εκπαίδευση, αφού αποτελεί σχεδιασμένη και συγκροτημένη μάθηση με σαφείς στόχους και αποβλέπει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Rogers, 1999). Είναι, λοιπόν, η επιμόρφωση παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα με κριτήριο την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους, και όχι την ημερομηνία γέννησής τους (Κόκκος, 1999).

Η εισαγωγική επιμόρφωση αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν και να διευρύνουν τις επιστημονικές και επαγγελματικές τους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε διάφορους τομείς, να διαμορφώνουν στάσεις, να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους.

Είναι δυνατό να υποστηριχτεί ότι η επιμόρφωση των νεοδιοριζομένων μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία παροχής των απαραίτητων ψυχοκοινωνικών μέσων για την «επιβίωσή τους», και ως διαδικασία προσέγγισης των διδακτικών και άλλων καθηκόντων όχι ως απλών πρακτικών προβλημάτων, αλλά ως ευρύτερων κοινωνικο-πολιτικών και παιδαγωγικών θεμάτων (Μαυρογιώργος, 1982).

Επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί για τους πραγματικούς σκοπούς της επιμόρφωσης και για το αν μπορεί να προσφέρει κάποια σημαντική αλλαγή στην εκπαίδευση. Ο Ανδρέου (1989, σ. 23) υποστηρίζει ότι πραγματικός σκοπός της επιμόρφωσης είναι η επιβολή των ιδεολογικών επιλογών των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων στην καθημερινή πράξη του σχολείου και η άσκηση ελέγχου στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όμως, σύμφωνα με τον Porter (1975), η επιμόρφωση αποτελεί περισσότερο μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και παροχής ευκαιριών για αυτο-εξέλιξη του εκπαιδευτικού, παρά μια διαδικασία επιβολής επιθυμητών αλλαγών στη συμπεριφορά του. Έτσι, η λειτουργία της επιμόρφωσης μπορεί να ταυτίζεται και με την επαγγελματική ανάπτυξη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργεί και πάνω στη βάση της αντίληψης για ύπαρξη ελλείψεων στους εκπαιδευτικούς ή για αδυναμία τους να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της εργασίας τους (Jackson, 1993). Ως καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης για

την ανάπτυξη γνώσεων θεωρείται ο τύπος των παραδοσιακών σεμιναριακών παραδόσεων (Βεργίδης, 1993α).

Πάντως, τα πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1982), είναι δυνατό να θεωρηθούν και να χρησιμοποιηθούν ως μια γέφυρα που οδηγεί από τη βασική εκπαίδευση στην άσκηση των καθηκόντων του. Προσφέρεται έτσι μια ευκαιρία για σύνδεση βασικής εκπαίδευσης-επιμόρφωσης, καθώς και για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Τα πρώτα χρόνια μετά το διορισμό προσφέρουν μια πολύ καλή ευκαιρία επιμόρφωσης. Με αφετηρία την εισαγωγική επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να έχει μια συνεχή πορεία εκπαίδευσης και εξέλιξης. Η εισαγωγική επιμόρφωση μπορεί να παρέχει στον νεοδιοριζόμενο κάθε βοήθεια και υποστήριξη, για να μπορέσει να διαμορφώσει προσωπικούς τρόπους προσέγγισης των σχολικών προβλημάτων.

Χρειάζεται να διευρύνονται οι προσωπικές ανάγκες του νεοδιοριζομένου και υποστηρίζεται με σεμινάρια, συζητήσεις, παρακολούθηση διδασκαλιών και στενή συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο. Για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά, προϋπόθεση είναι η μείωση του ωραρίου του, ώστε να έχει τη δυνατότητα να αφιερώνει χρόνο στον προβληματισμό και στις απαιτήσεις της επιμόρφωσης.

Κεντρικός σκοπός της επιμόρφωσης τίθεται η ανάπτυξη της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού μέσα από διαδικασίες αυτο-επίγνωσης, αυτο-κριτικής και αυτο-συνειδητοποίησης, και με εργαλεία τον προσωπικό στοχασμό και την κριτική σκέψη (Hargreaves and Fullan, 1993).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Κατά τον Day (1999) η περιοχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι μια πολυσύνθετη περιοχή της διά βίου μάθησης.

Αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατό να καλύψει σε όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία όλο το φάσμα των ενδιαφερόντων, των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για την άσκηση του έργου τους.

Όπως αναφέρει ο M. Fullan (1982), ακόμα και κάτω από τις καλύτερες προϋποθέσεις η βασική εκπαίδευση μπορεί απλώς «να ξύσει την επιφάνεια» της σχολικής πραγματικότητας, την οποία θα αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί μόνο κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στο σχολείο. Πολύ συχνά έχουμε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία και την ύλη που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, νέες τεχνολογίες, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, επιχειρηματικότητα, ευέλικτη ζώνη κ.λπ. αποτελούν αντικείμενα και νέους θεσμούς, που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποδεχτούν και να προωθήσουν στο σχολείο.

Επίσης, η επιμόρφωση είναι αναγκαία, επειδή εξασφαλίζει τη συστηματική

πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων και μετριάξει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού (Perry, 1981).

Ο Eraut (1994) αναφέρει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά να μάθουν για τη διδασκαλία, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο πρέπει να επιτελούν χωρίς άγχος και με μεγαλύτερη σιγουριά. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά ποικίλα προβλήματα, που θα πρέπει να τα διαχειριστούν σωστά. Αυτό προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από τη βιβλιογραφία, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως ανεπαρκής (Ξωχέλλης, 1984· Hargreaves & Fullan, 1995) τόσο ως προς τη χρονική έκταση της προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσο και ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα με πλήρη αναγνώριση.

Η εισαγωγική επιμόρφωση αρχικά παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης προδιαθέσεων, εμφάνισης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, αρετών που επηρεάζουν την επαγγελματική, αλλά ταυτόχρονα καθορίζουν και την ατομική ευαισθησία του εκπαιδευτικού (Ματσαγούρας, 1995).

Η επιμορφωτική διαδικασία βοηθά στην προσωπική του εξέλιξη, αφού τουλάχιστον θέτει προβληματισμούς για το νέο του ρόλο, δηλαδή αυτόν του μεσολαβητή-διευκολυντή, εμπνευστή των μαθητών του.

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης δεν επιδιώκει να «συμμορφώσει» τους εκπαιδευτικούς προς την υπάρχουσα εκπαιδευτική και κοινωνική κατάσταση, αλλά επιδιώκει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργάζονται δημιουργικά, για να είναι σε θέση να το μετασχηματίσουν (Μαυρογιώργος, 1982).

Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το θεσμό της επιμόρφωσης (Ξωχέλλης, 2002· Κασσωτάκης, 2002· Μαυρογιώργος, 1989· 1999· Hargreaves & Fullan, 1993) αποδίδουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει:

- να ανταποκρίνεται σε διαπιστούμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών·
- να είναι σε στενή επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα και σε άμεση επαφή με τη σχολική πράξη·
- να έχει πολλές μορφές και να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες·
- να χρησιμοποιεί μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών·
- να συνδέεται με την επικαιρότητα και τις νέες συνθήκες διαβίωσης του ανθρώπου·
- να αξιολογείται συνεχώς για βελτίωση των μεθόδων και κάλυψη των νέων αναγκών·

- να είναι προσανατολισμένη προς το μέλλον· να είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενη·
- να είναι αποκεντρωμένη και να παρέχεται από διάφορους φορείς.

Εισαγωγική επιμόρφωση και οι πρωτοεμφανιζόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών

Τα πρώτα έτη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο σημαντικά για την εξέλιξή του. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός επικεντρώνει τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά του σε θέματα όπως η γνώμη των προϊσταμένων του, η στάση των συναδέλφων του, η αποδοχή από μέρους των μαθητών και των γονέων, ο φόβος της αποτυχίας, προβλήματα και ανάγκες σε διδακτικά θέματα.

Πρόδηλο είναι ότι επιμορφώνεται κάποιος για κάτι που το έχει ανάγκη, π.χ. για την αντικατάσταση ή τη διόρθωση της προηγούμενης μορφωτικής προετοιμασίας του, για την ένταξή του στη σχολική πραγματικότητα, για την ανανέωση των γνώσεών του, για την προσαρμογή του σε νέες εκπαιδευτικές καταστάσεις κ.λπ. (Γκόλιαρης, 1997).

Η βασική εκπαίδευση αναφέρεται περισσότερο σε θεωρητικές καταστάσεις παρά σε πραγματικές. Έτσι, ο νεοδιόριστος δεν διακατέχεται από μια διδακτική σιγουριά. Αναγκάζεται σε προσαρμοστικότητα αναπτύσσοντας τις διδακτικές του δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1982), η εισαγωγική επιμόρφωση μπορεί να πάρει τη μορφή ενός συστηματικού προγράμματος ενσωμάτωσης των νεοδιοριστών με τη συμπαράσταση κυρίως του κλάδου των εκπαιδευτικών μέσα από διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής καθοδήγησης, πρακτικής άσκησης και προσωπικής μελέτης. Δεν λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως οι ανάγκες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και οι πρώτες επαγγελματικές δυσκολίες που θα συναντήσει στην καθημερινή πρακτική.

Η επιμόρφωση έχει θετικά αποτελέσματα για τον νεοδιοριζόμενο όταν συνοδεύεται από την αντίληψη και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ίδιων των ενδιαφερομένων και παράλληλα στοχεύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στον αυτοπροσδιορισμό τους (Κόκκος, 1999). Βασική προϋπόθεση, λοιπόν, για ουσιαστική επιμόρφωση είναι η διαδικασία της καταγραφής των αναγκών.

Η καταγραφή των αναγκών, σύμφωνα με τους Bramley (1991) και Bailey (1987), μπορεί να γίνεται σε τρία επίπεδα:

- στο επίπεδο της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με τους στόχους του σχολικού προγραμματισμού·
- σε επίπεδο επαγγελματικής ομάδας ενός σχολείου ή και κατά ειδικότητες εκπαιδευτικών·
- σε επίπεδο ατόμου και, συγκεκριμένα, ως προς το βαθμό της προσωπικής του ικανοποίησης, ως προς το είδος και τις συνθήκες εργασίας και ως προς την απόδοσή του.

Σύμφωνα με την Wright (1990), η επιμόρφωση οφείλει να δίνει έμφαση στα πραγματικά προβλήματα των εργαζομένων και, για να το επιτύχει αυτό, θα πρέπει να θέτει στόχους που να βασίζονται στις ανάγκες τους, τόσο τις αντικειμενικές όσο και τις αντιλήψεις τους για τις προσωπικές τους ανάγκες. Τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν μπορεί να είναι ίδια για όλους τους εκπαιδευτικούς, επειδή ακριβώς δεν έχουν όλοι τις ίδιες ανάγκες. Στην Ελλάδα ο προβληματισμός για την επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς ως προς τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν αποτελεσματική. Η εντύπωση που δίνεται, έτσι όπως γίνεται, σπασμοδικά και ασυντόνιστα, είναι ότι γίνεται για να γίνεται και όχι με στόχο την αποτελεσματικότητά της (Νικολακάκη, 2003).

Επίσης, από τον Guskey (1985) τονίζεται ότι λίγοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενταχθούν από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης προσωπικού κατευθείαν στην τάξη και να αρχίσουν να εφαρμόζουν ένα νέο πρόγραμμα ή μια καινοτομία με επιτυχία.

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει να προσφέρει λιγότερο θεωρία και περισσότερο να δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να προβληματίζονται και να ενεργούν. Ο Sparks (1983) αναφέρει ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών ίσως να χρειάζεται να προσαρμοστούν έτσι, ώστε να ταιριάζουν με τα ποικίλα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις στάσεις τους.

Η θεωρία μάθησης ενηλίκων είναι σημαντικό να τεθεί υπόψη στο σχεδιασμό της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Knowles (1984), ο οποίος την ονομάζει «ανδραγωγική». Το όνομά της υποδηλώνει τον τρόπο εκπαίδευσης των ενηλίκων σε σχέση με τον τρόπο εκπαίδευσης των ανηλίκων.

Πολλοί εκπαιδευτικοί είναι σήμερα της γνώμης ότι η επιμόρφωση που τους παρέχεται, υπό μορφή σεμιναρίων, από εξωτερικούς κατά κανόνα φορείς (προϊστάμενες αρχές), δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, καθώς τους προσφέρει συνταγές και συμβουλές, χωρίς να τους επιτρέπει να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της επιμόρφωσής τους (Λάναρη, 2005).

Τα τελευταία χρόνια η επιμόρφωση παραμένει αμετάβλητη, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει ριζικά. Το παραδοσιακό μοντέλο του εκπαιδευτικού ως φορέα γνώσης έχει ανατραπεί. Τη θέση του παίρνει ο τύπος του εκπαιδευτικού συντονιστή-ερευνητή. Η νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί την ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων, όπως ευελιξία στην επίλυση προβλημάτων και αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Με ποιο τρόπο θα τροποποιηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας, είναι θέμα που θα πρέπει να ερευνηθεί από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς. Η εισαγωγική επιμόρφωση στοχεύει στην επιστημονική στήριξη και υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος. Είναι αποτε-

λεσματική μόνο όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα.

Ο Βεργίδης (1993α· 1993β) προτείνει ορισμένα κριτήρια για τη διαμόρφωση μιας τυπολογίας της επιμόρφωσης.

1) Με κριτήριο το στόχο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε επιμόρφωση που προσβλέπει:

- α) στη βελτίωση του επιπέδου της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών,
- β) στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε κάποιες συγκεκριμένες, νέες ανάγκες, και

γ) στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο.

2) Με κριτήριο τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων, διακρίνει:

- α) την ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση: ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος επιμόρφωσης επαφίενται στους βασικούς συντελεστές του (σχεδιαστές, συντονιστές κ.ά.), στο βαθμό που δεν υπάρχει διερεύνηση, διάγνωση και διαπραγμάτευση των επιμορφωτικών αναγκών για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο· κάθε εκπαιδευτής παρουσιάζει την ύλη που κρίνει αναγκαία·
- β) τη συμμετοχική επιμόρφωση: οι συντελεστές του προγράμματος και οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται τις επιμορφωτικές δραστηριότητες και συμβάλλουν στη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης· οι εκπαιδευτές αφενός είναι ειδικοί σε ένα θέμα αφετέρου εμπνυχώνουν, συντονίζουν και κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς·

γ) την αυτομόρφωση: οι εκπαιδευτικοί, έχοντας πρόσβαση στις πηγές της γνώσης στα πλαίσια της εργασίας τους, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αυτομόρφωσή τους· η αυτομόρφωση είναι μια βασική διάσταση της διά βίου εκπαίδευσης·

δ) την εκπαιδευτική έρευνα-δράση: εδώ επιδιώκονται: i) η βελτίωση ή αλλαγή μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, ii) η κατανόηση της πρακτικής από τους συμμετέχοντες, και iii) η βελτίωση της ευρύτερης κατάστασης· η έρευνα-δράση συμβάλλει στην παραγωγή νέας γνώσης καθώς και ανάπτυξης καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Στη σχετική βιβλιογραφία διαφαίνονται δύο κατευθύνσεις στο πρόβλημα του ελέγχου της επιμόρφωσης, που σχετίζονται: α) με την εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, και β) με το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Stammers, 1980).

Οι μορφές επιμόρφωσης που εντάσσονται στο πρώτο μοντέλο είναι προανατολισμένες στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως υπάλληλος, που οφείλει να συμορφώνεται με τις υποδείξεις της εκπαιδευτικής αρχής, η οποία διατηρεί και το δικαίωμα του αποκλειστικού ελέγχου της επιμόρφωσης.

Οι μορφές επιμόρφωσης του δεύτερου μοντέλου αποδέχονται τον εκπαιδευτικό ως άτομο με δική του βιογραφία. Απορρίπτουν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος ως κεντρικό σημείο προγραμματισμού και αναγορεύουν τον εκπαιδευτικό σε αποκλειστικό υπεύθυνο για το σχεδιασμό, την επιλογή και τη

διεκπεραίωση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Γίνεται ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και καταβάλλεται προσπάθεια επίλυσής τους. Στόχος είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του προσώπου.

Το θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης στην Ελλάδα είναι αυτό της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και δεν προβλέπεται καμιά συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο συμμετοχικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης (εξυπηρέτηση προσωπικών αναγκών), όμως, θεωρείται σήμερα πολύ σημαντικός τόσο για την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων όσο και για την παρώθηση των εκπαιδευτικών προς τον αυτοκαθορισμό και την αυτοπραγμάτωση (Ανδρέου, 1997). Ο Μαυρογιώργος (1982) υποστηρίζει ότι το δίλημμα «προσωπικές ανάγκες» ή «ανάγκες του συστήματος» συνιστά πολωτική διχοτόμο και δεν προσφέρει καλές υπηρεσίες στο όλο επιμορφωτικό πλέγμα, μια που δεν έχουμε ανάγκη αποκλειστικής προβολής μόνο του συστήματος ή μόνο του ατόμου. Η επιμόρφωση είναι μια ενιαία διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τυπολογίες επιμόρφωσης με κριτήριο τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων

Διακρίνονται ανάγκες υπαρκτές, δηλαδή αυτές που καταγράφονται για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του εκπαιδευτικού πλαισίου, και ενδεχόμενες, δηλαδή αυτές που θα προκύψουν λόγω των επιστημονικών και κοινωνικών δεδομένων.

Σε ό,τι αφορά το κριτήριο σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων επισημαίνονται τα εξής:

- α) Ανάλογα με το είδος των αναγκών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, οι Howey και Joyce (1978) ανέπτυξαν ένα πλαίσιο έρευνας επισκόπησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για εκπαιδευτικούς που περιλαμβάνει πέντε τύπους:
- ο πρώτος τύπος καλύπτει ανάγκες που αφορούν δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας·
 - ο δεύτερος αφορά δραστηριότητες που σχετίζονται με το διδακτικό έργο με έμμεσο τρόπο·
 - ο τρίτος τύπος αφορά δράσεις που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αναβαθμίσει το επαγγελματικό κύρος του και να βελτιώσει τις ικανότητές του·
 - ο τέταρτος τύπος προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη νέων επαγγελματικών ρόλων και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επιπρόσθετα προσόντα·
 - ο πέμπτος τύπος αφορά την ικανοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού και στοχεύει στη διευκόλυνση της προσωπικής ανάπτυξης, η οποία επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο που παρέχει.
- β) Έχουν προταθεί τυπολογίες που κατηγοριοποιούν τις επιμορφωτικές ανάγκες

συγκεκριμένων ομάδων εκπαιδευτικών, όπως των νεοδιοριστών. Οι ανάγκες των νεοδιοριστών είναι προσανατολισμένες στη σχολική ζωή και τη διδακτική πράξη (Neil, 1986).

Στα πρώτα χρόνια της θητείας του ο εκπαιδευτικός διανύει μια περίοδο ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον και τον απασχολούν θέματα που έχουν σχέση με την πειθαρχία των μαθητών στην τάξη, με την αποδοχή του από το μαθητικό πληθυσμό και από τους συναδέλφους του, με το φόβο της αποτυχίας και με την αξιολόγησή του. Οι ανάγκες του σχεδιάζονται πάνω στην πρακτική εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισής του.

Ιστορική αναδρομή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης εισήχθη για πρώτη φορά στη χώρα μας το 1881, υποχρεώνοντας όλους τους εκπαιδευτικούς να ασκηθούν για έξι εβδομάδες στο αλληλοδιδακτικό σύστημα διδασκαλίας, που πρωτοεμφανίστηκε την εποχή εκείνη (Ανθόπουλος, 1994).

Το 1914 επιβάλλεται η εφαρμογή των επιμορφώσεων που είχαν καθιερωθεί προηγουμένως και προστίθεται μία σειρά μαθημάτων, ώστε να συμπληρωθεί η μόρφωση των δασκάλων. Το 1920, μετά από ειδική άδεια του Υπουργού Παιδείας, εκπαιδευτικοί που υποδεικνύονται από τα τοπικά συμβούλια συμμετέχουν σε σειρά επιμορφωτικών μαθημάτων διάρκειας τριών μηνών (Βεργίδης, 1998).

Δύο χρόνια αργότερα, το 1922, οργανώνεται η επιμόρφωση στο Πανεπιστήμιο ως μετεκπαίδευση, που πρωτοξεκίνησε με 100 δασκάλους. Το 1929 δόθηκε, επίσης με νόμο, σε μερικές κατηγορίες δασκάλων που δεν είχαν πτυχίο δασκάλου το δικαίωμα εξομοίωσής τους με αυτούς που ήδη είχαν. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο διάρκεσε μέχρι το 1964. Η διετής αυτή μετεκπαίδευση των δασκάλων περιήλθε το 1964 στο νεοϊδρυθέν τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Μπουζάκης, 1999).

Το 1972 ιδρύεται το Μαράσλειο Διδασκαλείο ως σχολή μετεκπαίδευσης των δασκάλων-νηπιαγωγών. Η μετεκπαίδευση αυτή περιλαμβάνει τμήμα μείζονος διάρκειας και τμήμα ειδικών προγραμμάτων μετεκπαίδευσης βραχείας διάρκειας. Η εισαγωγή των υποψηφίων για μετεκπαίδευση δασκάλων γινόταν με εξετάσεις (Μπουζάκης, 1999). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο σταμάτησε να προσφέρεται και να υλοποιείται το 1996, γιατί από το έτος αυτό το Μαράσλειο Διδασκαλείο ενσωματώθηκε πλέον στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το 1979 ιδρύονται οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ), που είχαν σκοπό την επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών για ένα έτος, την επιμόρφωση των εκάστοτε διοριζόμενων δασκάλων και νηπιαγωγών μέχρι 2 μήνες την επιμόρφωση διευθυντών και εποπτικού προσωπικού μέχρι 2 μήνες και, τέλος, την ταχύρρυθμη επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών για 4 εβδομάδες. Οι σχολές αυτές επιμορφώνουν δασκάλους και νη-

πιαγωγούς μέχρι και το σχολικό έτος 1991-1992, οπότε και σταματούν να λειτουργούν. Από το σχολικό έτος 1992-1993 θεσμοθετούνται και αρχίζουν να λειτουργούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα οποία εφαρμόζουν νέες μορφές επιμόρφωσης (Π.Δ. 250/92)

Τα ΠΕΚ, αν και θεσμοθετήθηκαν και συμπεριλήφθηκαν στο νόμο 1566 ήδη από το 1985, άρχισαν να λειτουργήσουν ή ακριβέστερα τέθηκαν σε λειτουργία με καθυστέρηση επτά χρόνων. Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται, μεταξύ των άλλων, και στην εξάρτηση της λειτουργίας των ΠΕΚ από προεδρικά διατάγματα, στα οποία παρέπεμπε ο νόμος 1566 και τα οποία δεν καταρτίστηκαν και δεν εκδόθηκαν έγκαιρα από την πολιτεία. Τα ΠΕΚ είναι κέντρα και φορείς που επιμορφώνουν εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους, από το διορισμό τους, δηλαδή, μέχρι και το τέλος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000).

Στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς προσφέρεται και υλοποιείται σήμερα από τα ΠΕΚ η εισαγωγική επιμόρφωση. Οι συμμετέχοντες επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί δεν επιδοτούνται, αλλά παρακολουθούν υποχρεωτικά τα μαθήματα.

Το 1987 ορίζεται Ομάδα Εργασίας με Πρόεδρο τον καθηγητή Παναγιώτη Ξωχέλλη, για να μελετήσει γενικά το θέμα της επιμόρφωσης και ειδικά την επιμόρφωση στα ΠΕΚ, ώστε να καταθέσει τις προτάσεις της και να εκδώσει η πολιτεία σχετικό Προεδρικό Διάταγμα. Ως σημαντικούς σκοπούς της επιμόρφωσης θεώρησε η Ομάδα Εργασίας τους παρακάτω: η επιμόρφωση οφείλει να διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και των δύο σχολικών βαθμίδων επιστημονικά, να καλλιεργεί την παιδαγωγική έρευνα και την παροχή της γνώσης. Επίσης, οφείλει να καθορίζεται και από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ως φορέα επιμόρφωσης η Ομάδα Εργασίας πρότεινε τότε τα ΠΕΚ. Ως μορφές επιμόρφωσης πρότεινε την εισαγωγική, την περιοδική, τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα και τη συμπληρωματική κατάρτιση. Η εισαγωγική επιμόρφωση αφορούσε όλους τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, ήταν υποχρεωτική και όφειλε να υλοποιείται λίγο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς με ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια, διάρκειας δύο εβδομάδων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1988).

Το 1992 ψηφίζεται ο νόμος 2009/1992 και εκδίδεται στη συνέχεια το Π.Δ. 250/1993, στο οποίο γίνεται λόγος για την εισαγωγική επιμόρφωση. Πολλά χρόνια διαλόγου και διαπραγματεύσεων, αναστολών και αναδιπλώσεων, συνεδρίων και προτασεολογίας χρειάστηκαν για να οργανωθούν τα πρώτα 16 Π.Ε.Κ. (Αθνασούλα-Ρέππα, 1997).

Όμως, η εισαγωγική επιμόρφωση δεν προχώρησε, δεδομένου ότι το 1999 καταρτίστηκε και εκδόθηκε καινούριο Π.Δ., το οποίο και καθόρισε σε νέο πλαίσιο την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η εισαγωγική επιμόρφωση, σύμφωνα με το τελευταίο αυτό Π.Δ. 45/1999, περιλαμβάνει τρεις φάσεις.

Το οργανωτικό πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης – επισημάνσεις

Για το σχολικό έτος 2008-09 το οργανωτικό πλαίσιο του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης προέβλεπε τα εξής:

Την Α' Φάση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης παρακολουθούν υποχρεωτικά οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διορίστηκαν σε τακτικές θέσεις κατά τους διορισμούς του σχολικού έτους 2008-2009, καθώς και οι διορισθέντες κατά τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη (2006-2007 και 2007-2008), οι οποίοι δεν έχουν παρακολουθήσει την Α' Φάση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, όπως επίσης και όσοι προσλήφθηκαν ως αναπληρωτές κατά το σχολικό έτος 2008-2009. Η Α' Φάση του Προγράμματος για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς περιελάβε 60 διδακτικές ώρες, άρχισε στις 25 Αυγούστου του 2008 και ολοκληρώθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου του 2008. Για το χρονικό διάστημα υλοποίησης της Α' Φάσης του Προγράμματος, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί απαλλάχθηκαν από την υποχρέωση παρουσίας στο σχολείο στο οποίο τοποθετήθηκαν. Η Α' Φάση του Προγράμματος για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς διάρκησε 30 διδακτικές ώρες (Π.Ι., 2008).

Η Α' Φάση του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης πραγματοποιείται είτε στην έδρα του Π.Ε.Κ. είτε σε άλλες πόλεις της περιοχής ευθύνης του, που ορίζονται με απόφαση του Συντονιστικού Συμβουλίου, στην αρμοδιότητα του οποίου είναι η διευκόλυνση της συμμετοχής των επιμορφουμένων στο πρόγραμμα και η δημιουργία τμημάτων. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης της Α' Φάσης περιλαμβάνει θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο, την αγωγή, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία (Π.Ι., 2008).

Ειδικότερα, το 1^ο Θεματικό Πεδίο περιλαμβάνει τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, την ευαισθητοποίηση για τη διαχείριση της πολυμορφίας των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού, το σχολείο ως πολυδύναμο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό κέντρο, και τις αρχές διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης.

Το 2^ο Θεματικό Πεδίο περιλαμβάνει τη διδακτική των επιμέρους μαθημάτων κατά βαθμίδα εκπαίδευσης, δειγματικές διδασκαλίες σε επίπεδο εικονικής τάξης ή/και εργαστηρίων, και χρήση των νέων τεχνολογιών κατά γνωστικό αντικείμενο.

Στο 3^ο Θεματικό Πεδίο περιλαμβάνεται η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη σε σχέση με τον μαθητή, το διδακτικό έργο, το εκπαιδευτικό υλικό και το εκπαιδευτικό έργο (Π.Ι., 2008).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα της Α' Φάσης για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει το 1^ο και το 3^ο θεματικό πεδίο και επιπλέον δύο (2) επιμορφωτικές ώρες συζήτησης για θέματα που έχουν σχέση με την επιμορφωτική διαδικασία και τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη και στο χώρο εργασίας τους. Στις Β' και

Γ' Φάσεις συμμετέχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι κατά τη στιγμή του διορισμού τους έχουν διδακτική προϋπηρεσία σε σχολεία Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λιγότερη από 8 μήνες και έχουν παρακολουθήσει την Α' Φάση της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (Π.Ι., 2008).

Οι Β' και Γ' Φάσεις της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης διαρκούν συνολικά 40 ώρες (35 ώρες η Β' Φάση και 5 ώρες η Γ' Φάση) και η υλοποίησή τους έχει ημερομηνία έναρξης 2 Οκτωβρίου 2008 και ημερομηνία λήξης το αργότερο 4 Νοεμβρίου 2008. Το περιεχόμενο του Προγράμματος της Β' Φάσης αφορά την παρακολούθηση της διαδικασίας σχεδιασμού (5 ώρες) και υλοποίησης (30 ώρες) του διδακτικού έργου στα σχολεία, και στοχεύει στη σύζευξη θεωρίας και διδακτικής πράξης (Π.Ι., 2008).

Στη Γ' Φάση (5 ώρες) παρουσιάζονται από τους επιμορφούμενους τα προβλήματα που συνάντησαν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου στα σχολεία τους και αναδεικνύονται τα ζητήματα που σχετίζονται με το παιδαγωγικό τους έργο ή το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα. Κατόπιν μελετώνται, με τη συνεργασία των επιμορφωτών, τρόποι αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης των ζητημάτων αυτών (Π.Ι., 2008).

Η υλοποίηση ή μη της εισαγωγικής επιμόρφωσης αποφασίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και ανακοινώνεται στα ΠΕΚ, τα οποία στη συνέχεια την προγραμματίζουν και την υλοποιούν. Στο τέλος της κάθε φάσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης αποφασίστηκε να διανέμεται στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση ένα ειδικό ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει καταρτιστεί από το Τμήμα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ώστε να φανούν οι ελλείψεις και ενδεχομένως να ξεπεραστούν στις επόμενες φάσεις της εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Με το Ν. 2986/2002 ιδρύεται Ν.Π.Ι.Δ. με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), εποπτευόμενο από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., με έδρα την Αθήνα, που επιχορηγείται με πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού και του προϋπολογισμού δημόσιων επενδύσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., καθώς και από χρηματοδοτούμενα προγράμματα της Ε.Ε.

Οι αδυναμίες που διαπιστώθηκαν από τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. αφορούν καταρχάς το γεγονός ότι στεγάζονται σε σχολικά κτίρια. Επίσης, αρκετοί από τους επιμορφωτές παραβλέπουν το γεγονός ότι απευθύνονται σε ενήλικες επαγγελματίες (Rogers, 1992). Ακόμα, παρατηρείται απουσία πολιτικής κινήτρων για τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, υπάρχει δυσκολία κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών στις νέες τεχνολογίες και την πληροφορική λόγω έλλειψης οργανωμένων εργαστηρίων και κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (Ματθαίου κ. συν., 1999).

Στις αδυναμίες αυτές προστίθεται και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν στη σύλληψη, στον προγραμματισμό και στη λήψη των σχετικών αποφάσεων που αφορούσαν αλλαγές. Στην καλύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν τις αλλαγές, να τις αποδεχτούν και να τις μεταφέ-

ρουν στην πράξη (Μαυρογιώργος, 1989). Έτσι, η επιμόρφωση δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς τους προσφέρει τυποποιημένες γνώσεις, χωρίς να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και η υπεύθυνη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών οφείλει να αποκτήσει περισσότερο εργαστηριακή και λιγότερο θεωρητική μορφή (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005). Ο Μαντάς (2000) διατυπώνει τις εξής προϋποθέσεις για την αριότερη οργάνωση των Π.Ε.Κ.: Χαροτογράφιση του διδακτικού προσωπικού κατά γεωγραφικό διαμέρισμα και ειδικότητα, καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών, παροχή των αναγκαίων οικονομικών πόρων για την οργάνωση και λειτουργία των Π.Ε.Κ., εξεύρεση μόνιμου διδακτικού προσωπικού και σύνδεση των Π.Ε.Κ. με αριθμό πειραματικών σχολείων.

Τέλος, η απουσία κινήτρων παρακολούθησης και η αίσθηση της μη αποτελεσματικότητας του επιμορφωτικού προγράμματος προδιαθέτουν αρνητικά τους επιμορφούμενους. Υπάρχει απόσταση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις που προσφέρονται από τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα και τις απαιτήσεις της επαγγελματικής πρακτικής.

Τάσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αυτό που προσδοκά κανείς από τους εκπαιδευτικούς σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι να είναι ανοιχτοί στις νέες εξελίξεις και να θα θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Προϋποτίθεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαθέτουν την ετοιμότητα να αξιολογούν την ίδια τους τη δράση και τα αποτελέσματά της, να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα αυτά, να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών τους και να δραστηριοποιούνται ανάλογα (Brinkmann, 1996).

Παράλληλα, τονίζεται (Slavin, 2003) και η προσαρμογή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες απαιτήσεις και ανάγκες της κοινωνίας. Τα προσόντα που απαιτούνται σήμερα από τους εκπαιδευτικούς σε γενικές γραμμές είναι: γνώση του γνωστικού αντικείμενου και των αρχών της Διδακτικής και της Παιδαγωγικής, διαχείριση της σχολικής μονάδας, γνώση του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, αξίες, ικανότητες και στάσεις.

Ο Brinkmann (1996) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προτείνει τα εξής:

- καλλιέργεια μιας επαγγελματικής συνείδησης, που ορίζεται κυρίως από την ικανότητα μετάδοσης εξειδικευμένων γνώσεων·
- σύνδεση ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών·
- τα περιεχόμενα σπουδών για την επιμόρφωση σταδιακά να αναπροσαρμοστούν σύμφωνα με τη νέα επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού και τη νέα αντίληψη περί σχολείου·
- για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτείται συστηματική συνεργασία

όλων των αρμόδιων ιδρυμάτων και φορέων·

- στο μέλλον η επιμόρφωση πρέπει να αποτελέσει σημαντικό στοιχείο στη δραστηριότητα κάθε σχολείου, το οποίο καλείται να συνεργαστεί με τα Πανεπιστήμια και τα κέντρα επιμόρφωσης·
- σύζευξη σπουδών-επιμόρφωσης και εργασίας, ώστε να αποφεύγεται το «σοκ της πράξης», ενώ είναι σαφής η τάση για περιορισμό του θεωρητικού μέρους·
- μεταφορά εμπειριών μέσω των διάφορων μορφών επιμόρφωσης· αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών κυρίως σε πρακτικά θέματα.

Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα δεν μπορεί απλώς να κατέχει γνώσεις, αλλά πρέπει να είναι ο κοινωνικός πρωταγωνιστής, έχοντας συνείδηση των ανθρωποκοινωνικών προκλήσεων της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ο Wright (1990, σ. 105) αναφέρει ότι η επιμόρφωση δίνει έμφαση στα πραγματικά προβλήματα των εργαζομένων και, για να το επιτύχει αυτό, επιβάλλεται να θέτει στόχους που βασίζονται τόσο στις αντικειμενικές ανάγκες τους όσο και στις αντιλήψεις τους για τις προσωπικές τους ανάγκες. Στην περίπτωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ο καθορισμός των σκοπών και των προτεραιοτήτων της επιμόρφωσής τους μπορεί να καθοδηγείται, σύμφωνα με τον Freer (1992, σ. 13), από τις αντικειμενικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και από τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη γενικότερη κοινωνική και εκπαιδευτική κατάσταση, την προσωπική τους πρακτική και τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους από την επιμόρφωση.

Σκόπιμη είναι η διαδικασία της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών. Όταν το πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες των συμμετεχόντων, τότε προωθείται η ενεργητική συμμετοχή τους και απαλούνται τα φαινόμενα μειωμένης παρακολούθησης του προγράμματος (Rogers, 1999). Αν πρόκειται για ένα πρόγραμμα του οποίου οι στόχοι δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει, τότε μπορούμε να μιλήσουμε για αναποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εξετάζουμε το παρόν έχοντας ως κριτήριο το μέλλον, ερευνώντας αυτό που συμβαίνει τώρα και συγκρίνοντάς το με εκείνο που θα έπρεπε να συμβαίνει (Nadeau, 1988, σ. 175). Κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών αποβλέπει στη μετάδοση νέων γνώσεων στους εκπαιδευτικούς, στη βελτίωση των διδακτικών ικανοτήτων τους και στην καλλιέργεια των παιδαγωγικών δεξιοτήτων τους.

Συμπεράσματα

Η βασική επιστημονική εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής για τον επαγγελματικό βίο του εκπαιδευτικού. Η μάθηση δεν σταματά με το πέρας των βασικών σπουδών, αλλά επιβάλλεται να συνεχίζεται με αρχή την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού.

Πολλές από τις επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να έχουν προκύψει από ανεπάρκειες και ελλείψεις της βασικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι ε-

ξελιξιες στην επιστήμη δημιουργούν μια παλαιώση των γνώσεων και επηρεάζουν άμεσα τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις παιδαγωγικές σχέσεις.

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανάγκη να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα με δεδομένη την αρχή ότι το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία ως ολοκληρωμένοι πολίτες με τέτοιο τρόπο, που να μην καθορίζονται μόνο, αλλά και να καθορίζουν τις εξελίξεις, να συμβάλει στον τεχνολογικό και επιστημονικό αλφαριθμητισμό των μαθητών-αυριανών πολιτών με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετείται ένας βασικός σκοπός της εκπαίδευσης, η διαμόρφωση ενημερωμένου αλλά και κριτικά σκεπτόμενου πολίτη.

Γενικά, η κατανόηση και η παραδοχή της θετικής επίδρασης της επιμόρφωσης σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι γεγονός. Οι νεοδιόριστοι με την κάλυψη των αναγκών τους γίνονται πιο αποτελεσματικοί και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όχι μόνο ως προς τις γνώσεις τους αλλά και ως προς την επαφή τους με τους μαθητές. Επιθυμία τους είναι η επιμόρφωση να ανταποκρίνεται σε πρακτικές ανάγκες και να δίνει λύση στα προβλήματα που έχουν ως νεοδιόριστοι.

Είναι χρήσιμο να υπάρχει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα προετοιμάζει τους νέους εκπαιδευτικούς για τη σχολική πραγματικότητα και να τους εφοδιάζει με γνώσεις και δεξιότητες, καλύπτοντας έτσι κενά που προέρχονται τουλάχιστον από ένα διάστημα κατά το οποίο ενδέχεται να μην είχαν επαφή με τις εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών συνεπάγεται αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη λειτουργία των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να αυτοκαθορίζονται, να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Με την έννοια αυτή τώνεται το ηθικό τους, αυξάνεται ο ενθουσιασμός τους και ενδυναμώνεται το αίσθημα της αγάπης για το λειτούργημά τους. Ο ενημερωμένος εκπαιδευτικός μεταδίδει αποτελεσματικότερα τις γνώσεις του. Είναι ο εμπνευστής και καθοδηγητής των μαθητών.

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στενά πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία, αλλά και σε θέματα που αναδεικνύονται μετά τη διδασκαλία. Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται να έχουν μια συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, για το σχολείο τους, τη δομή και την κουλτούρα του.

Για τους νεοδιόριστους, η επιμόρφωση είναι χρήσιμο να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών που προκύπτουν με την είσοδό τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Γενικότερη παραδοχή είναι ότι η επιμόρφωση προσφέρει σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Συμβάλει στη βελτίωση της λειτουργίας του συστήματος και δεν ευνοεί μόνο τους άμεσα συμμετέχοντες σε αυτό.

Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σκόπιμο να επιδιώκει την ισόρροπη προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε σχέση με όλες τις περιοχές των απαιτούμενων γνώσεων και ικανοτή-

των. Να στοχεύει στη μετάδοση νέων επιστημονικών γνώσεων και στην εξοικείωση των νεοδιοριστών με εκείνες που ήδη διαθέτουν στο πλαίσιο της βασικής επιστημονικής τους κατάρτισης. Η καθιέρωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης αποτελεί συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών των ίδιων των ενδιαφερομένων, σε σχέση με την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση και τις μαθησιακές τους εμπειρίες, και με το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1997). Η πορεία προς την αποκέντρωση και την περιφερειοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών (1985-96). *Επιθεώρηση Αποκέντρωσης, Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Ανάπτυξης*, τ. 9, σ. 47-62, και τ. 10, σ. 41-50.
- Ανδρέου, Α. (1997). Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 44, σ. 40-43.
- Ανδρέου, Α. (1989). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μορφές και προσανατολισμός. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 2, σ. 22-27.
- Ανθόπουλος, Κ. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Bailey, A. (1987). *Support for School management*. London: Croom Helm.
- Βεργίδης, Δ. (1993α). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (1^ο μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 69, σ. 43-49.
- Βεργίδης, Δ. (1993β). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (2^ο μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 70, σ. 67-73.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 45, σ. 38-41.
- Bramley, P. (1991). *Evaluation training effectiveness. Translating theory into practice*, London. McGraw-Hill.
- Brinkmann, G. (1996). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Τάσεις στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 24, σ. 27-37, Αθήνα.
- Γκόλιαρης, Χ. (1997). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 101.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challengers of Lifelong Learning*. London: DFEE.
- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα* (1984). Αθήνα: Πάπυρος.
- Ελληνικό Λεξικό* (1993) Στ' Έκδοση. Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Freer, K.J. (1992). *Adult Basic Education Staff Development Guide*. Ohio State Dept. of Education (EDRS: ED 346 322).
- Fullan, N. (1982). *The meaning of educational change*, N. York: Teachers College Press.
- Guskey, T.R. (1985). *Staff development and teacher change. Educational Leadership* 42 (7), 57-60.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης (σ. 42-76).
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Howey, K. – Joyce, B. (1978). A data base for future directions in in-service education. *Theory*

- Practice*, vol. 17, p.p. 206-211.
- Jackson, P.W. (1993). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο: Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης (σ. 106-123).
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1975 μέχρι σήμερα. Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα 4-6/10/2002.
- Knowles, M. & Associates (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λάναρη, Κ. (2003). Ο ρόλος της έρευνας-εκπαίδευσης (recherche-formation) στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο (σ. 196-204).
- Μαντάς, Π. (2000). *Η Μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Ματθαίου, Δ. – Αγγελάκος, Κ. – Κωστάκος, Α. – Μάρκου, Π. – Μπενέκος, Ε. – Στυροπούλου, Δ. (1999). Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 1995 – Ιουνίου 1996. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ. 1, σ. 7-32.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος. Στο: Καζαμιάς, Α. και Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 459-476.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1982). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί, Προοπτικές, Προτάσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 10, σ. 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 46.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Γεώργιος Α. Παπανδρέου 1908-1968, Ο πολιτικός της παιδείας*, τ. β', 1993-1968. Αθήνα: Gutenberg.
- Nadeau, M.-A. (1988). L'analyse de besoins. Dans: M.A. Nadeau (ed.), *L'évaluation de programme*. Les Presses de l'Université Laval: Québec (173-205).
- Neil, R. (1986). Current models and approaches to in-service teacher education. *Journal of In-service Education*, vol. 12, no. 2, pp. 58-67.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 8, σ. 5-19.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: Διεθνής αναγκαιότητα – Ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. 2^ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό-Συγκριτικές προσεγγίσεις». Πάτρα, 4-6/10/2002.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Οργανωτικό πλαίσιο πραγματοποίησης του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης για το σχολικό έτος 2008-2009*.
- Perry, G. (1981). The response to change. In: E. Henderson – G. Perry, *Change and development in schools*, London, McGraw-Hill.
- Porter, J. (1975). The In-service Education of Teachers and Colleges of Education, In: Adams, E. (ed.) *In-Service Education and Teachers Centers*. Oxford: Pergamon Press, pp. 883-894.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R. (2003). *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell.
- Sparks, G.M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching.

- Educational Leadership*, 41 (3), 65-72.
- Stammers, P. (1980). Whose INSET?, *British Journal of In-Service Education*, 6, pp. 5-9.
- Ταραπόδη-Τσακλατίδου, Ε. (2000). *Η Επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1988). *Προτάσεις της ομάδας εργασίας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από την επιτροπή Π. Ξωχέλη*, Υ.Γ.Η./2576/15-4-88, Αθήνα.
- Wright, A. (1990). Educational Psychologists and In-service Training: Theory in Practice. In: N. Jones and N. Frederickson (eds.), *Refocusing Educational Psychology*. London: The Falmer Press.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2005). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1^{ου} ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*, β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Νόμοι

N. 1566/1985

N. 2009/1992

N. 2986/2002

Π.Δ.

250/1992

45/1999