

Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου

Χρίστος Δούκας, Σύμβουλος του Π.Ι. (Συντονιστής)

Αγάπη Βαβουράκη, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Μάρθα Θωμοπούλου, Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας

Χρυσούλα Κούτρα, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας

Άννα Σμυρνιωτοπούλου, Καθηγήτρια Χημικός

Περίληψη

Η δημοσίευση αυτή διερευνά τη σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η διερεύνηση περιλαμβάνει τη μελέτη διάφορων προσεγγίσεων της επιμόρφωσης μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς και των τάσεων που εμφανίζονται στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον παρουσιάζει μια καταγραφή των εξελίξεων της επιμόρφωσης στον ελληνικό χώρο. Η βασική διαπίστωση της μελέτης είναι η μετατόπιση των σχετικών προσεγγίσεων από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη με στόχο τη συνεχή βελτίωση του σχολείου. Με βάση τη διαπίστωση αυτή, η δημοσίευση καταλήγει σε ένα ερευνητικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση και την αποτίμηση των βασικών συντελεστών της ποιότητας της επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

1. Εισαγωγή

Η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή επανέρχεται συνεχώς σε μελέτες, έρευνες, σχέδια και πρακτικές βελτίωσης της σχολικής μάθησης.

Στην παρούσα μελέτη θα επιδιωχθεί μια πρώτη προσέγγιση του ζητήματος της

ποιότητας της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

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

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

Η πραγμάτευση των θεμάτων αυτών στηρίζεται στις εμπειρίες εφαρμογής της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, καθώς και σε μια πλούσια ερευνητική βιβλιογραφία. Άξονες διερεύνησης της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελούν ο προσανατολισμός στις μελλοντικές ανάγκες, η ανάλυση των στόχων-αποτελεσμάτων των θεσμοθετημένων πλαισίων επιμόρφωσης και οι σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτές.

Με βάση τα παραπάνω η μελέτη πραγματεύεται τα ακόλουθα ζητήματα:

- Διεθνείς τάσεις σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της μάθησης.
- Ευρωπαϊκό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης του θεσμού της επιμόρφωσης στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, το σημερινό θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, η εφαρμογή του στην πράξη και τα αποτελέσματά της.

2. Διεθνείς τάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: από την επιμόρφωση στην επαγγελματική ανέλιξη

Η μελέτη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται από την οπτική της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις σχετικές αναλύσεις, η ποιότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια, ο προσδιορισμός της οποίας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η ανταπόκριση σε καθορισμένους στόχους, οι εισροές-εκροές, οι διαδικασίες, η συνεχής βελτίωση και ενδυνάμωση των συμμετεχόντων, η ανταπόκριση στις μελλοντικές ανάγκες (Cheng-Tam, 1997). Καθένα από τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζει την ποιότητα και για τον λόγο αυτό χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη κατά την αποτίμησή της. Ωστόσο πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι αντί της χωριστής μελέτης καθενός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, σημασία έχει η διερεύνηση της

αλληλεξάρτησής τους. Συγκεκριμένα, έμφαση δίνεται σε χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν τη δυναμική της βελτίωσης, όπως οι διαδικασίες/ μεθοδολογίες της ποιότητας, η συμμετοχή και ανάπτυξη των ικανοτήτων των συμμετεχόντων, η ικανοποίηση των αναγκών του αναπτυξιακού σχεδιασμού σε σχέση με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Hargreaves & Hopkins, 1991). Οι παράγοντες αυτοί κάνουν πιο εμφανή την επίδραση παραμέτρων όπως οι κεντρικοί στόχοι και οι διατιθέμενοι πόροι.

Η εφαρμογή των ανωτέρω χαρακτηριστικών στην ποιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θέτει στο κέντρο της ανάλυσης τον ρόλο των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη σχέση τους με τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας (Hargreaves, 1994, Fullan & Hargreaves, 1992).

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

Στο πλαίσιο αυτό, το σχήμα «αρχική εκπαίδευση, ένταξη στο επάγγελμα και επιμόρφωση» δεν θεωρείται πλέον αποτελεσματικό και γι' αυτό η αντίληψη της «επαγγελματικής ανάπτυξης» (professional development) κυριαρχεί στις προσεγγίσεις της «επιμόρφωσης». Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού αφορά στην εξέλιξη που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα αυξανόμενης εμπειρίας και συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του (Glatthorn, 1995).

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

Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρεί τον εκπαιδευτικό ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση, εφόσον εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες, τις παρατηρεί και τις αναστοχάζεται κριτικά. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία που είναι πιο αποτε-

λεσματική, όταν βασίζεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες καθημερινές δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών (Dudzinski et al., 2000, Ganser, 2000, Lieberman, 1994). Θεωρείται συννεργατική διαδικασία, διότι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών δεν γίνεται μόνο μεμονωμένα, αλλά, κυρίως, σε αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς, με στελέχη της εκπαίδευσης, με γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα, γεγονός που τον καθιστά περισσότερο αποτελεσματικό (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, Clement & Vanderberghe, 2000, Grace, 1999).

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

3. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του ανάπτυξη

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

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

4. Η επιμόρφωση στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα απα-σχολεί τόσο την Πολιτεία όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς, γεγονός το οποίο φαίνεται από τον μεγάλο αριθμό νομοθετικών ρυθμίσεων αλλά και από τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και επαγγελματική ανέλιξη. Η εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με κριτήριο τους στόχους και την οργάνωσή του, μπορεί να διακριθεί στις ακόλουθες χρονικές περιόδους.

4.1. Η επιμόρφωση κατά την περίοδο 1977-1992

Στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο η επιμόρφωση οργανώνεται και παρέχεται κυρίως από τις Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., ενώ υπόκειται σε άμεσο έλεγχο από την πολιτική εξουσία, η οποία ελέγχει το διδακτικό προσωπικό και τα Προγράμματα Σπουδών, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν μακρά διάρκεια (μονοετή) και επιτρέπουν τη συμμετοχή μικρού αριθμού εκπαιδευτικών (Γρόλλιος, 1998).

Από το 1985 μέχρι το 1992 ισχύουν νομοθετικές ρυθμίσεις που, ωστόσο, δεν εφαρμόζονται. Το 1985, με τον Νόμο 1566/85¹ επιχειρείται μια πρώτη αποκέντρωση του θεσμού της επιμόρφωσης με την ίδρυση των Π.Ε.Κ., τα οποία όμως δεν λειτουργούν πριν από το 1992 (Μαυροειδής & Τύπας, 2001)².

Σύμφωνα με τον νόμο προτείνονται τρεις μορφές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών:

- εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους,
- ετήσια επιμόρφωση για εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει 5ετή προϋπηρεσία, και
- περιοδικές ταχύρρυθμες επιμορφώσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα, σχετικές με εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Το 1992, με τον νέο Νόμο 2009/92 (άρθρο 17 §3 και 6) επιχειρείται επάνοδος στον κεντρικό σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Ενισχύεται ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην άσκηση επιμορφωτικής πολιτικής και ιδρύεται το Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα Π.Ε.Κ., που είναι οι βασικοί φορείς επιμόρφωσης, υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας. Μετά από γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με Υπουργική Απόφαση ορίζεται ο Πρόεδρος και τα μέλη του πενταμελούς Συντονιστικού Συμβουλίου κάθε Π.Ε.Κ. (Διευθυντής, Υποδιευθυντές, εκπρόσωποι διδασκόντων), η διάρκεια και η μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και το Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο όμως δεν συνδέεται με τη βασική εκπαίδευση ούτε με την έρευνα (Μαυρογιώργος, 1994).

4.2. Η επιμόρφωση κατά την περίοδο 1992-1995

Η περίοδος αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως περίοδος μετάβασης από τα ελεγχόμενα από την πολιτική εξουσία μακρόχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια με μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών σε βραχυπρόθεσμα ελεύθερης επιλογής επιμορφωτικά σεμινάρια με μαζική συμμετοχή εκπαιδευτικών.

Το 1992, όπως προαναφέρθηκε, ισχυροποιείται ο κεντρικός ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως εθνικού φορέα για τον γενικό σχεδιασμό, τον συντονισμό και την παρακολούθηση της εφαρμογής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση πραγματοποιείται από τα Π.Ε.Κ., τα οποία έχουν αυτοτελή διοίκηση. Αυτό διευκολύνει την απορρόφηση και την απευθείας χρηματοδότηση της επιμόρφωσης

από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Τα επιμορφωτικά προγράμματα προτείνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ την ευθύνη λειτουργίας και εφαρμογής τους αναλαμβάνουν τα κατά τόπους Π.Ε.Κ., τα οποία λειτουργούν για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1992-93. Υλοποιούνται τρίμηνα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα σε 14 Π.Ε.Κ. ανά την Ελλάδα. Στη φάση αυτή διατηρείται ο άμεσος έλεγχος από την πολιτική εξουσία, μειώνεται η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά αυξάνεται ο αριθμός των επιμορφούμενων (Γρόλλιος, 1998).

4.3. Η επιμόρφωση κατά την περίοδο 1995 έως σήμερα

Το 1995 αναστέλλεται η ισχύς του Π.Δ. 250/92 και με τις Υ. Α. Γ2/3222/29-03-95 και Γ2/7578/12-10-95 εισάγεται ο θεσμός των ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης σε πιλοτική μορφή, ενώ αναγνωρίζεται για πρώτη φορά η ανάγκη χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Το ακαδημαϊκό έτος 1995-96 αρχίζει η δεύτερη φάση λειτουργίας των Π.Ε.Κ., κατά την οποία μειώνεται ο έλεγχος από την πολιτική εξουσία, αναπτύσσονται βραχυπρόθεσμα, αμειβόμενα, ελεύθερης επιλογής επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν στον ελεύθερο χρόνο τους, και παρατηρείται αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών (Γρόλλιος, 1998). Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορά σε ένα μαθησιακό αντικείμενο, το οποίο σχεδιάζει μία ομάδα επιμορφωτών και προτείνεται από τα Π.Ε.Κ. στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα επιλογής.

Από το 1996 έως και το 1999 η επιμόρφωση ενισχύεται και χρηματοδοτείται από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. I. Κατά την περίοδο αυτή υπάρχει ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων (εισαγωγική, ενδοσχολική, ταχύρρυθμη, μέσης διάρκειας), ενώ επιχειρείται η χαρτογράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και η μελέτη των θεσμικών πλαισίων της επιμόρφωσης (Γκόλιαρης, 1998).

Τα επόμενα χρόνια απουσιάζουν από τις προσπάθειες ανάπτυξης επιμορφωτικών σεμιναρίων θέματα σχετικά με τη δια βίου και εξ αποστάσεως επιμόρφωση, την αυτοεπιμόρφωση, καθώς και την ενδοσχολική επιμόρφωση. Επιπλέον απουσιάζει παντελώς η ετήσια επιμόρφωση. Φαίνεται να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στα ζητούμενα της επιμόρφωσης και στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ οι επιμορφούμενοι προέρχονται κυρίως από τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς (Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

4.4. Η επιμόρφωση σήμερα

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

- Εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών για τους υποψήφιους προς διορισμό εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

- Περιοδική επιμόρφωση σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε ακαδημαϊκό έτος, διάρκειας μέχρι τρεις μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας από 10 ως 100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής.
- Πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο των ειδικών αναγκών των εκπαιδευτικών προβλέπονται επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν στην επιμόρφωση των:
 - στελεχών της εκπαίδευσης (2986/02),
 - ιδιωτικών εκπαιδευτικών (άρθρο 7 Π.Δ. 250/92),
 - ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8 του παραπάνω Π.Δ.),
 - εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9),
 - εκπαιδευτικών στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Lingua, Arion, E.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας.

Υλοποιούνται επίσης ειδικά σεμινάρια, προαιρετικού κυρίως χαρακτήρα (π.χ. Υ.Α. 57905/04-06-02 για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση), που ικανοποιούν διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και αφορούν σε θέματα όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.ά.

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

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

5. Κριτική ανασκόπηση και προβληματισμοί

Από την προηγηθείσα ανάλυση προκύπτει ότι η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει έμφαση στον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως προωθητικής δύναμης στις αναδυόμενες κοινωνίες της μάθησης. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεώρησης εντοπίζονται μερικά κρίσιμα σημεία προς διερεύνηση στην ελληνική πραγματικότητα, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- α. Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, ενίσχυση των ευκαιριών/ κινήτρων του επαγγέλματος, συνεχής βελτίωση των ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών, διεύρυνση του ρόλου τους ως σχεδιαστών, διαμορφωτών και προωθητών της μάθησης.
- β. Ανάπτυξη της δια βίου επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με έμφαση στα μεταβαλλόμενα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, στις επιπτώσεις των Νέων Τεχνολογιών, στην πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού, στους νέους τρόπους μάθησης, στις επιδράσεις των κοινωνικο-πολιτισμικών περιβαλλόντων κ.ά.
- γ. Μελέτη των τρόπων σύνδεσης της επιμόρφωσης με τη σχολική πράξη και γενικότερα με τη βελτίωση της μάθησης και του μορφωτικού περιβάλλοντος των σχολείων.
- δ. Τέλος, χρειάζεται ιδιαίτερα να διερευνηθεί η επαγγελματική επιμόρφωση ως διαδικασία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις, καθώς και οι οργανωσιακές μεταβολές του συστήματος της επιμόρφωσης και ειδικότερα: οι διαδικασίες μεταβίβασης αρμοδιότητας στις τοπικές κοινότητες/ σχολικές μονάδες, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση, η συνεχής βελτίωσή της, η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, τα κριτήρια ποιότητας, οι μηχανισμοί υποστήριξης και αντιμετώπισης δυσκολιών κ.ά.

Τα παραπάνω κύρια σημεία διαμορφώνουν ένα ευρύ ερευνητικό πλαίσιο. Στόχος της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας είναι να εστιάσει σε ερευνητικές όψεις που συνδέονται με την ποιότητα της επιμόρφωσης. Από τη άποψη αυτή μερικές πλευρές ενός πλαισίου για τη βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης περιλαμβάνουν:

- Χαρτογράφηση/ ανάπτυξη της επαγγελματικής επιμόρφωσης:
 - αξιολόγηση των υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης,
 - αξιοποίηση των αποτελεσματικών εμπειριών/ καλών πρακτικών,
 - καταγραφή, υποστήριξη και επέκταση προγραμμάτων με βάση τις σχετικές μελέτες και τα αποτελέσματα των ερευνών.
- Επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών:
 - αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους,
 - εκπόνηση πλαισίου επαγγελματικών ρόλων, προσόντων, αρμοδιοτήτων, προοπτικών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.
- Σύστημα διασφάλισης της ποιότητας των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:
 - αρχές και κριτήρια ποιότητας,
 - πιστοποιήσεις προσόντων, με ιδιαίτερη έμφαση στις μεθόδους αξιολόγησης μέσω φακέλου και μέσω εφαρμογής σχεδίων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.
- Σύνδεση των παραπάνω με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:
 - οργανωσιακή ανάπτυξη της επιμόρφωσης,
 - διαδικασίες/ κριτήρια/ μεθοδολογίες σχεδιασμού, οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων,

- ανίχνευση εμποδίων και έλεγχος συμβατότητας με τις άλλες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου.
- Επιμορφωτικές πρακτικές και πρότυπα:
- σύνδεση επιμόρφωσης με σχολική πράξη: αξιοποίηση μεθόδων έρευνας δράσης, σχεδίων δράσης κ.ά.,
- σύνδεση της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών με τις διάφορες μορφές επιμόρφωσης (εισαγωγική, περιοδική, μετεκπαίδευση στελεχών κ.ά.),
- διερεύνηση εφαρμογής σπονδυλωτών προγραμμάτων σε μια δια βίου προοπτική,
- αναγνώριση-αντιστοίχιση ικανοτήτων που αποκτήθηκαν σε άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα.
- Μηχανισμοί καταγραφής-τεκμηρίωσης-διάδοσης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:
- συστηματική πληροφόρηση για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων,
- δημοσιοποίηση και διάδοση των επιμορφωτικών δράσεων και των σχετικών υλικών με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών,
- ψηφιακή βάση δεδομένων για την ανάπτυξη κοινοτήτων/ δικτύων επιμορφωτικών δράσεων και εκπαιδευτικής έρευνας, με εφαρμογή στα σχολεία (συνεργατικό περιβάλλον επιμορφωτικών δράσεων βασισμένο στο διαδίκτυο).

Σημειώσεις

1. «Επιμόρφωση-Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών» στον Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167Α'/30-09-85).
2. Τα Π.Ε.Κ. ιδρύονται με τον Ν. 1566/85 και με την Υ.Α. Γ3/281/24-04-89 (ΦΕΚ 304Β') καθορίζονται οι έδρες των δεκαέξι Π.Ε.Κ. Με την ίδια Υ.Α. καταργούνται οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., που συνεχίζουν όμως να λειτουργούν μέχρι την οριστική παύση τους την 01-09-98. Τα Π.Ε.Κ. αρχίζουν τελικά να λειτουργούν μόλις το 1992, δηλαδή το διάστημα 1989-1992 δεν παρατηρείται καμιά επίσημη επιμορφωτική δραστηριότητα.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (1997). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.
- Cheng, Y. & Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5 (1), 22-31.
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2001). *Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice*. New York: Teachers College Press.
- Γρόλλιος, Γ. (1998). Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 44-49.
- Δούκας, Χ., (2004). *Ανοιχτή μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 597-604.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution. Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53 (4), 4-10.
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism. Στο Lieberman A. (Ed.), *Building a professional culture in schools*. New York: Colombia University, pp. 55-77.
- Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M. & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23 (2), 109-124.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005). *Κοινές Ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ανακοίνωση της Επιτροπής, (2002). *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας*. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής, (2001). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. Βρυξέλλες.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture, (2003). *Implementation of «Education & training 2010»*. Work programme, Working Group «Improving Education of Teachers and Trainers», Progress report.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. Στο Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher Development and Education Change*. London: Falmer Press, pp. 170-193.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. Στο Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon Press.
- Grace, D. (1999). Paradigm lost (and regained). *Independent School*, 59 (1), 54-57.
- Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (1994) (Ed.). *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times*. London: Cassell.

- Kalantzis, M. & Cope, B. (2003). *Designs of Learning*. Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. Στο Grimmert, P.P. & Neufeld, J. (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.
- Little, G.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- Ματθαίου, Δ. (1990). Θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης: Μελέτη της πιλοτικής εφαρμογής ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τρία Π.Ε.Κ. της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτ.1995-Ιουν.1996. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 7-30.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-154.
- Μπαγάκης, Γ. (1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 26-29.
- Ο.Λ.Μ.Ε., (1991). *Συνέδριο για τη βασική κατάρτιση και επιμόρφωση καθηγητών*. Θεσσαλονίκη.
- Ο.Λ.Μ.Ε., (1990). *Συνέδριο για τη βασική κατάρτιση και επιμόρφωση καθηγητών*. Αθήνα.
- Παντίδης, Σ. (1998). Προβλήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο παρόν και στο μέλλον. *Νέα Παιδεία*, 85, 14-21.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Π.Ι., Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, (2005). *Σχέδιο Πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2004). «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*»- *Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Schoen, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.