

Παροχή Εξειδικευμένων Υπηρεσιών για την Εκπόνηση Μελετών

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

**Διερεύνηση, Καταγραφή
και Αποτύπωση
της Ευρωπαϊκής Διάστασης
της Επιμόρφωσης
σε σχέση με την
Ελληνική Πραγματικότητα**



ΑΝΑΘΕΤΟΥΣΑ ΑΡΧΗ
Ο.ΕΠ.ΕΚ

ΑΝΑΔΟΧΟΣ
EURICON Ε.Π.Ε

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών



**«ΠΑΡΟΧΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ
ΜΕΛΕΤΩΝ»**

στο πλαίσιο της Πράξης
«Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
(Ο.ΕΠ.ΕΚ.)»

της κατηγορίας πράξεων 2.1.1.α: Ενίσχυση Οργανισμού
Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

της ενέργειας 2.1.1: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

του μέτρου 2.1 "Αναβάθμιση της Ποιότητας της
Παρεχόμενης Εκπαίδευσης",

του ΕΠΕΑΕΚ II,

που συγχρηματοδοτείται
κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και
κατά 25% από τους Εθνικούς Πόρους.

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ

Επιστημονική Υπεύθυνη

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρυσή

Μέλη της Ομάδας

- Γκασούκα Μαρία
- Φώκιαλη Περσεφόνη
- Χιονίδου Μαρία
- Βασιλειάδης Αναστάσιος
- Ευθυμίου Ηλίας
- Δουκάκης Σπυρίδων
- Ζημπίδης Δημήτριος
- Σιωμάδης Βασίλειος

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
CPD	Continuous Professional Development
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ι.	Education International
ΕΝΤΕΡ	European Network on Teacher Education Policies
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση"
ΕΠΠ	Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων
EQF	European Qualifications Framework
ETUCE	European Trade Union Committee for Education
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΙΕΚ	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
INSET	In-Service Training
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
OECD	Βλ. ΟΟΣΑ
Ο.ΕΠ.ΕΚ	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΕΚ	Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
RIF	Résau d'Institutions de Formation des Enseignants
ΣΕΛΔΕ-ΣΕΛΜΕ	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής (ή Μέσης) Εκπαίδευσης
ΣΕΛΕΤΕ (σήμερα: ΑΣΠΑΙΤΕ)	Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης
ΤΕΕ	Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΤΠΕ (ICTs)	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Information and Communication Technologies)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

[1] Εισαγωγή	6
[2] Σκοπός και στόχοι της μελέτης	9
[3] Θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης.	11
[4]. Μεθοδολογία	18
[5] Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	23
[7]. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η ελληνική περίπτωση. Παρατηρήσεις και συμπεράσματα	61
Βιβλιογραφία	66
Ξενόγλωσση	66
Ελληνόγλωσση	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	72

[1] Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και των τύπων εκπαίδευσης αποτελεί σήμερα μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς. Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενισχύθηκε και από την ευρεία συζήτηση που διεξάγεται τα τελευταία χρόνια και αφορά τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η συζήτηση αυτή εκκινεί από τη θέση ότι η σχολική και η ανώτατη εκπαίδευση έχουν ζωτική σημασία στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μιας χώρας, το οποίο θα ζήσει και θα εργαστεί σε μια κοινωνία στο πλαίσιο της οποίας η γνώση θα διαδραματίζει ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο.

Η ανάγκη συνεχούς ανανέωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών γενικά αποδίδεται σε παράγοντες όπως είναι η συνεχής ανανέωση των γνώσεων και των προγραμμάτων σπουδών, οι αλλαγές στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες μάθησης των παιδιών, ο συνεχής εμπλουτισμός των ερευνών πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση, οι αυξημένες πιέσεις για λογοδοσία των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε όλες του τις διαστάσεις.

Η δεκαετία του '90 σηματοδότησε την έναρξη μιας ενδιαφέρουσας φάσης στην ιστορία της επιμόρφωσης στη χώρα μας, καθώς η θεσμική στασιμότητα που χαρακτήριζε ως τότε την ελληνική επιμορφωτική πολιτική εγκαταλείπεται δίνοντας τη θέση της σε μια περίοδο διαρκούς αναζήτησης, ρευστότητας και κινητικότητας, που εκδηλώνεται, μεταξύ άλλων, με την απομάκρυνση από τα παραδοσιακά, μακράς διάρκειας προγράμματα επιμόρφωσης και την αναζήτηση νέων, πιο ευέλικτων και βραχύχρονων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Έτσι, καταργούνται οι παραδοσιακοί θεσμοί ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (in-service training) των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ) και από το 1992 λειτουργούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) σε αποκεντρωμένη βάση σε όλη την ελληνική επικράτεια.

Στην περίοδο που ακολουθεί γίνεται πιο έντονη η επίδραση ειδικά των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών στην ελληνική εκπαίδευση. Σημαντικές μετατοπίσεις και αλλαγές εντοπίζονται επίσης στις αξίες, στους σκοπούς και στόχους, στο περιεχόμενο καθώς και στις διαδικασίες εφαρμογής και αξιολόγησης που χαρακτηρίζουν τα επιμορφωτικά προγράμματα αυτής της περιόδου. Παράλληλα, η ενίσχυση της κινητικότητας και της συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) αυξάνει την αλληλεπίδραση ανάμεσά τους, αν και όχι πάντα αμοιβαίως ισοδύναμη.

Στη σύγχρονη εποχή, συνεπώς, έχει εδραιωθεί η άποψη ότι δεν μπορούν να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν οι εκπαιδευτικές εξελίξεις που παρατηρούνται σε

ένα εκπαιδευτικό σύστημα, αν η έρευνα περιορίζεται αποκλειστικά στην εθνική κλίμακα. Αντίθετα, είναι μεθοδολογικά σκόπιμο να εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο –στην περίπτωση μας την επιμορφωτική πολιτική– σύμφωνα με προσεγγίσεις που συνυπολογίζουν όλες τις διαστάσεις της κλίμακας, την τοπική, την περιφερειακή, την εθνική, την υπερεθνική (η περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης) και την παγκόσμια. Αυτή η ανάγκη επιτείνεται από το γεγονός ότι βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως έχει επισημανθεί, είναι η *μετακίνηση της κλίμακας*, είτε προς την κατεύθυνση της περιφέρειας ή, συνήθως, προς την κατεύθυνση της υπερεθνικής διάστασης. Όπως έχει υποστηριχθεί (Robertson, 2003, σ. 46 κ.ε.), η «εθνική» οπτική, που θεωρεί τα εκπαιδευτικά συστήματα ως αποκλειστικά «εθνικά», «.. όλο και περισσότερο αδυνατεί να συλλάβει τις ανακατατάξεις που απορρέουν από την παγκοσμιοποίηση και, κυρίως, το μεταβαλλόμενο ρόλο και πεδίο δράσης τόσο της εκπαίδευσης όσο και της εργασίας των εκπαιδευτικών.»

Από την άλλη πλευρά, εξίσου εσφαλμένο είναι να υποτιμώνται στις σχετικές αναλύσεις οι παράγοντες που αφορούν την *εθνική κλίμακα*, καθώς ο ρόλος τους εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Άλλωστε, σε τελευταία ανάλυση, ακόμη και οι υπερεθνικές πολιτικές προωθούνται και υλοποιούνται κυρίως μέσω των εθνικών κρατών. Έχει υποστηριχτεί, επίσης, ότι ο ρόλος του εθνικού κράτους στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής ενισχύεται, ακόμη και στο πλαίσιο της «παγκοσμιοποίησης» (Μπαρτσίδης και Χοντολίδου, 2002, σ. 173 κ.ε.). Έτσι, η αποτίμηση της σημασίας καθενός από τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική απαιτεί πολυδιάστατες, διεξοδικές μελέτες και αναλύσεις σε πολλαπλά επίπεδα αναφοράς.

Είναι σαφές, συνεπώς, ότι η μελέτη των σύγχρονων εκπαιδευτικών ζητημάτων απαιτεί ολοένα και περισσότερο την υπέρβαση της εθνικής κλίμακας. Είναι δε εξίσου αυτονόητο ότι μια τέτοια υπέρβαση συνδέεται πιο στενά, σε μεθοδολογικό επίπεδο, με τη χρήση των εργαλείων και των μεθόδων της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Αν, ωστόσο, μπορεί να διαγνώσει κανείς μέσα από αυτές τις τάσεις τη σημασία της συγκριτικής προσέγγισης για την ανάλυση και την κατανόηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δεν μπορεί να αγνοήσει τον συνακόλουθο «πειρασμό» να αξιοποιηθεί η διεθνής εμπειρία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάστασης σε εθνική κλίμακα. Σε αυτό το σημείο όμως απαιτείται μεγάλη προσοχή. Η μελέτη της διεθνούς εκπαιδευτικής πραγματικότητας συμβάλλει στη διεύρυνση των γνώσεών μας γύρω από τα εκπαιδευτικά προβλήματα και τους τρόπους χειρισμού τους. Με τη διεύρυνση των γνώσεων σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που διέπουν εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών χωρών εκλεπτύνονται περαιτέρω τα εργαλεία και οι μέθοδοι που

διαθέτουν οι ερευνητές για την ανάλυση του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι και βελτιώνεται η ικανότητά τους να αξιοποιούν τον πλούτο των διαφορετικών εμπειριών για την αντιμετώπιση των γηγενών προβλημάτων. Δεν προσφέρεται όμως, όπως έχει δείξει η πλούσια εμπειρία στο χώρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, για μεταφορά «έτοιμων» λύσεων και πρακτικών, όσο «καλές» και αν είναι αυτές, από μια εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα σε άλλη, καθώς η θετική ή αρνητική έκβασή τους συναρτάται πάντοτε με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν.

[2] Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα, όπως ήδη αναφέρθηκε στην εισαγωγή και θα υποστηριχθεί διεξοδικά στη συνέχεια της μελέτης, αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους. Ταυτόχρονα, είναι εμφανές, ακόμη και στην περίπτωση μιας επιφανειακής διερεύνησης, ότι οι θεσμοί, οι πολιτικές και οι πρακτικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη διακρίνονται από *πολυτυπία* και την *πολυμορφία*.

Κοινά ζητήματα στα οποία επικεντρώνονται οι εθνικές πολιτικές των χωρών μελών της ΕΕ σε ό,τι αφορά τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και τα οποία αξίζει να διερευνηθούν, ώστε να διαπιστωθούν οι διαφορετικές προσεγγίσεις και οι τυχόν κοινές τάσεις, είναι μεταξύ άλλων:

- η σύνδεση της αρχικής εκπαίδευσης με τη διαρκή επιμόρφωση,
- η ενίσχυση της ευελιξίας των υπάρχοντων εκπαιδευτικών μηχανισμών και θεσμών επιμόρφωσης και η στενότερη σύνδεσή τους με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών,
- η αποκέντρωση των επιμορφωτικών δομών και δραστηριοτήτων,
- η εξασφάλιση, κατανομή και κατάλληλη αξιοποίηση επαρκών πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση.

Ταυτόχρονα, στον εκπαιδευτικό λόγο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που διαμορφώνονται στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μπορεί να διακρίνει κανείς μια σειρά από «ανοιχτά» ζητήματα, όπως είναι:

- η σχέση διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και εισαγωγής νέων επαγγελματικών εφαρμογών / εκπαιδευτικών καινοτομιών,
- η εκπόνηση και συστηματική εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης και πιστοποίησης των εφαρμοζόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων,
- ο προσδιορισμός της διάρκειας και της συχνότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να είναι αποτελεσματικά,
- η σταθερότητα των δομών της επιμόρφωσης,
- οι σοβαρές ελλείψεις που παρατηρούνται στον τομέα της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης.

Αυτά τα ζητήματα είναι επιβεβλημένο να διερευνηθούν περαιτέρω και να αναλυθούν οι σχετικοί προβληματισμοί και η πλούσια εμπειρία που έχει συσσωρευτεί τόσο σε ευρωπαϊκή όσο και σε εθνική κλίμακα.

Σκοπός, συνεπώς, της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί, να καταγραφεί και να αναλυθεί η εμπειρία που έχει συγκεντρωθεί στο πλαίσιο της ΕΕ και των χωρών μελών της, όπως και, δευτερευόντως, άλλων προηγμένων χωρών, σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης, και να συσχετιστεί

με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ώστε να βελτιωθεί η ικανότητα αντιμετώπισης παρόμοιων ζητημάτων σε εθνική κλίμακα.

Ως επιμέρους **στόχοι** της μελέτης ορίζονται:

- Η διερεύνηση της βιβλιογραφίας και άλλων διαθέσιμων πηγών σε ό,τι αφορά τις πολιτικές επιμόρφωσης και της θεωρούμενες «καλές πρακτικές» σε ευρωπαϊκό επίπεδο και σε επίπεδο επιμέρους χωρών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Η καταγραφή και αποτύπωση των επιμέρους πτυχών της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τόσο σε ευρωπαϊκή κλίμακα όσο και στο πλαίσιο των επιμέρους χωρών.
- Ο συσχετισμός των πολιτικών που ακολουθούνται στο επίπεδο της ΕΕ και των χωρών μελών της με τις αντίστοιχες γηγενείς, με συνεκτίμηση των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στη μελέτη αυτή δίνεται επίσης έμφαση στη διερεύνηση, ταυτοποίηση και καταγραφή καινοτομικών προσεγγίσεων που εμφανίζονται να εξυπηρετούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο, σύνθετο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον και να αξιοποιούν τις καινοτομικές δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας για να φέρουν την επιμόρφωση σε όσο γίνεται περισσότερους εκπαιδευτικούς ή να εξυπηρετήσουν τις εξατομικευμένες ανάγκες τους. Επίσης, έμφαση δίνεται στις επιμορφωτικές προσεγγίσεις που αφορούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και όχι στην απλή αναβάθμιση δεξιοτήτων ή την περαιτέρω εξειδίκευση χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ανάγκη επαγγελματοποίησης (professionalization) και όχι επιτηδευματοποίησης (vocationalization) του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

[3] Θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης.

Από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (In-Service Training / INSET) στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Continuous Professional Development / CPD)

Ήδη από τη δεκαετία του '80 ξεκίνησε στην Ευρωπαϊκή Ένωση μια διαδικασία προσδιορισμού βασικών εκπαιδευτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών, και συστηματικής αναζήτησης κοινών πολιτικών για την αντιμετώπισή τους (Zafeirakou, 2003, σ. 3 κ.ε.). Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε σε προβλήματα όπως οι ποικίλες μορφές σχολικής αποτυχίας και σχολικής εγκατάλειψης, η αύξηση των περιστατικών βίας στο χώρο του σχολείου, οι δυσκολίες ένταξης των νέων στην εργασία κ.τ.ό. Έγινε σαφές ότι η αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων απαιτούσε ευρείας κλίμακας μεταρρυθμίσεις στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Έτσι, αναζητήθηκαν λύσεις που αφορούσαν τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το επίπεδο της διδακτικής πρακτικής καθώς και το επίπεδο της οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Με αυτές τις λύσεις συνδέθηκε με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και το ζήτημα της αρχικής εκπαίδευσης και της περαιτέρω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Τα προβλήματα αυτά έγιναν περισσότερο ορατά κατά τη δεκαετία του '90, καθώς οι ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές εξελίξεις κατέδειξαν την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών θεσμών να αντιμετωπίσουν τα νέα προβλήματα με τις παλιές πρακτικές. Ανάμεσα στις προκλήσεις που έκαναν αισθητή με πιο έντονο τρόπο αυτή την ανεπάρκεια μπορούν να συμπεριληφθούν η περαιτέρω ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η στενότερη σύνδεσή τους με την παραγωγική διαδικασία και την εκπαίδευση, η ενίσχυση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών (και του μαθητικού πληθυσμού), οι νέες μορφές περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού και η συσχέτισή τους με την εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε μια επίσημη ρητορική που πρόβαλε συστηματικά την ανάγκη βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσα από διαδικασίες όπως είναι η ενίσχυση της αποκέντρωσης και της λογοδοσίας με παράλληλη έμφαση στους θεσμούς της αξιολόγησης και της γονεϊκής επιλογής (parental choice), η ενίσχυση του ανταγωνισμού ανάμεσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκπαιδευτικούς, η ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ, και ο εκσυγχρονισμός των διαδικασιών οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης σύμφωνα με κυρίαρχα πρότυπα. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές από τις καινοτομίες που συνδέονται με αυτές τις εξελίξεις είχαν το πρότυπό τους, σε μικρότερο ή

μεγαλύτερο βαθμό, σε αντίστοιχες διαδικασίες που είχαν ήδη δοκιμαστεί στους χώρους της παραγωγής (επιχειρήσεις, βιομηχανίες) και στη συνέχεια «αποίκισαν» και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Σε αυτές τις εξελίξεις είναι σημαντικός ο ρόλος διεθνών οργανισμών με πρωταρχικά οικονομικό προσανατολισμό όπως είναι ασφαλώς ο ΟΟΣΑ, η Διεθνής Τράπεζα, αλλά και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, περιφερειακών πολιτικο-οικονομικών σχηματισμών, όπως είναι η ΕΕ, αλλά και ανθρωπιστικών οργανισμών, όπως είναι ο ΟΗΕ (κυρίως μέσω της UNESCO) (Robertson, 2003, σ. 67-68). Παρόμοιο ρόλο κλήθηκαν να διαδραματίσουν και φορείς που εκπροσωπούν διεθνώς την πλευρά των εργαζομένων στην εκπαίδευση, όπως είναι η Education International (E.I.) σε παγκόσμια και η ETUCE σε ευρωπαϊκή κλίμακα.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει και αναλύει κανείς αυτές τις ευρύτερες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης, δύσκολα μπορεί να αρνηθεί ότι η έκβασή τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους φορείς της εκπαίδευσης, τους/τις εκπαιδευτικούς.

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει γνωρίσει σημαντικές αλλαγές τις τελευταίες δύο δεκαετίες στην Ευρώπη (Sander, 1994· Neave, 1998· Eurydice, 2005b). Οι αλλαγές αυτές αφορούν όλες τις επιμέρους πτυχές της δραστηριότητάς του καθώς και τους παράγοντες και τις συνθήκες που τις επηρεάζουν: αρχική εκπαίδευση: οργανωτικό πλαίσιο, ιδρύματα παροχής, μαθησιακό περιεχόμενο και αναλογία θεωρίας και πρακτικής άσκησης· πιστοποίηση: προσπατούμενα προσόντα και φορείς πιστοποίησης· επιμόρφωση: θεσμικό πλαίσιο, φορείς διαχείρισης, παροχής και πιστοποίησης της επιμόρφωσης, περιεχόμενο, διάρκεια, στόχοι, μέσα· εργασιακές σχέσεις για τους εκπαιδευτικούς κ.λπ.. Είναι φανερό ότι οι αλλαγές αυτές επηρεάζονται ή αποτελούν μέρος ευρύτερων πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών μεταβολών που έχουν επιπτώσεις στο σύνολο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια χώρα. Εύκολα επίσης μπορεί να διαπιστώσει κανείς (βλ., π.χ., Eurydice 2005b) ότι οι αλλαγές αυτές δε συμβαίνουν ταυτόχρονα, δεν έχουν το ίδιο εύρος, ούτε υλοποιούνται με τον ίδιο ρυθμό σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Γι' αυτό μια μελέτη των συνθηκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, πέρα από την εξέταση συγκεκριμένων και παραδειγματικών καταστάσεων που συνιστούν σήμερα την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ευρώπη, θα πρέπει να επιχειρήσει την αναγνώριση και ταυτοποίηση συγκεκριμένων τάσεων ή αρχών που διαμορφώνουν το τοπίο της επιμόρφωσης και τις μελλοντικές εξελίξεις (Buchberger, 2000).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα, όπως θα γίνει φανερό και από τη διερεύνηση των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πολλών ευρωπαϊκών χωρών, ως μέρος ενός συνεχούς που αφορά την επαγγελματική

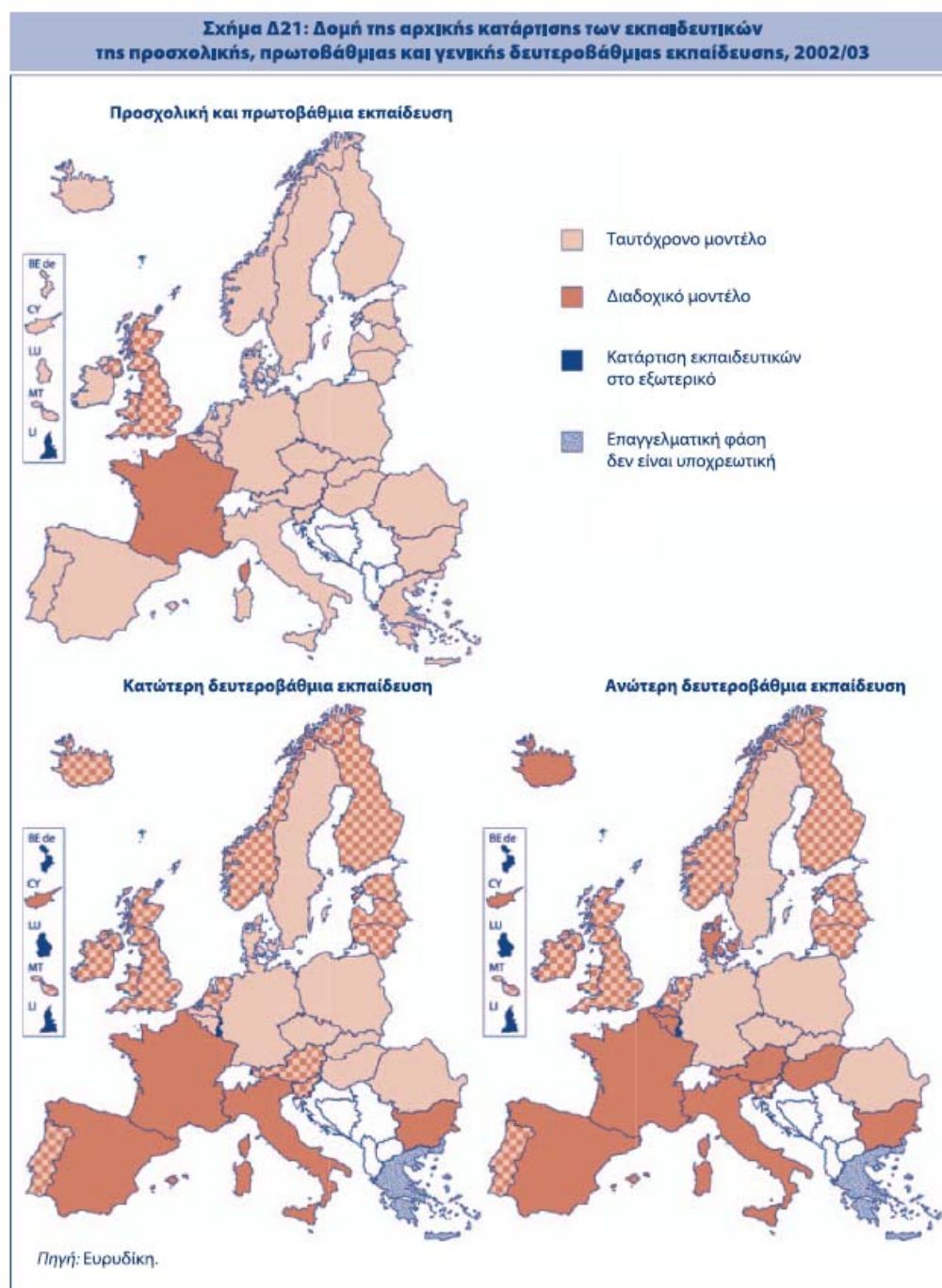
κατάρτιση και τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Συνδέεται κατ' αυτό τον τρόπο στενά με την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη μορφή, το περιεχόμενο και την οργάνωσή της. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ακολουθεί ένα συνολικό πρόγραμμα γενικών και επαγγελματικών μαθημάτων καθώς και πρακτικής άσκησης, συγκροτημένο σε ένα ολοκληρωμένο κύκλο σπουδών που οδηγεί σε πρώτο πανεπιστημιακό πτυχίο. Σε κάποιες περιπτώσεις όμως (π.χ. στη Γαλλία) για την πρόσβαση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απαιτείται η κατοχή ενός πρώτου πανεπιστημιακού πτυχίου, ενώ οι σπουδές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα επαγγελματικά μαθήματα και την πρακτική άσκηση. Σε πολλές περιπτώσεις, επίσης, η κατοχή του πτυχίου του εκπαιδευτικού δεν είναι από μόνη της αρκετή για την πρόσληψη σε θέση εκπαιδευτικού, αλλά απαιτείται σχετική πιστοποίηση / άδεια άσκησης επαγγέλματος από τις εθνικές ή τις τοπικές αρχές (βλ. Σχήμα 1).

Οι διαφορετικές συνθήκες αρχικής κατάρτισης και επαγγελματικής πιστοποίησης είναι φανερό ότι επηρεάζουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αφού στις σπουδές τους είχαν διαφορετικές αναλογίες επιστημονικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης καθώς και, κατά περίπτωση, στο επάλληλο σύστημα κατάρτισης, διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί, όποιο δρόμο και αν ακολούθησαν για την πρόσβαση στο επάγγελμα, έχουν ανάγκη εισαγωγικής επιμόρφωσης καθώς και επιμορφωτικής στήριξης για κάποια χρονική περίοδο (induction period), ώστε να μην εγκαταλείψουν το επάγγελμα, φαινόμενο αρκετά συχνό στην Ευρώπη (βλ., για παράδειγμα, Vonk, 1994). Είναι σημαντικό επίσης να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενιαίο επαγγελματικό status στην Ευρώπη. Αλλού είναι δημόσιοι υπάλληλοι, αλλού προσλαμβάνονται από τις τοπικές αρχές ή τις σχολικές μονάδες κ.λπ. (Eurudice, 2005a). Έτσι επηρεάζεται η συνολική επαγγελματική τους ταυτότητα, η διαθεσιμότητά τους για επιμόρφωση καθώς και οι δυνατότητές τους να την επιδιώξουν, όπου αυτή δεν είναι διαθέσιμη δωρεάν ή στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Η εγκατάλειψη του επαγγέλματος, που αναφέρθηκε παραπάνω, που επηρεάζεται από τις ιδιαίτερες επαγγελματικές και κοινωνικές συνθήκες, έχει ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες να παρατηρείται έλλειψη εκπαιδευτικών (π.χ. στη Βρετανία). Έτσι συχνά οι σχολικές μονάδες καταφεύγουν στη χρησιμοποίηση του υπάρχοντος δυναμικού για την κάλυψη κενών σε διαφορετικές ειδικότητες ή ακόμη και σε αξιοποίηση εκπαιδευτικού προσωπικού που δεν έχει τα κατάλληλα προσόντα. Παρότι σε πολλές περιπτώσεις η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους δίνει τα εφόδια για να διδάξουν περισσότερα από ένα αντικείμενα, ιδιαίτερα στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, εναπόκειται στην επιμόρφωση να επικαιροποιήσει τις γνώσεις που

αποκτήθηκαν στην αρχική κατάρτιση ή να αναπροσανατολίσει τους εκπαιδευτικούς στις νέες απαιτήσεις του επαγγέλματος.

ΣΧΗΜΑ 1 – Η Δομή της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση – Πηγή: Eurydice – Key Data 2005



Θα πρέπει να σημειωθεί ότι και η ορολογία που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από

χώρα σε χώρα στην Ευρώπη, πράγμα που οφείλεται τόσο στο διαφορετικό περιεχόμενο και τους στόχους της επιμορφωτικής διαδικασίας όσο και στο ευρύτερο συγκείμενο της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρεται σε σχετική μελέτη του δικτύου Eurydice του 1995, σε χώρες με αναπτυγμένες δομές διά βίου μάθησης, όπως η Γερμανία, χρησιμοποιούνται όροι όπως «συνεχής κατάρτιση» για να περιγράψουν τη διαδικασία «επικαιροποίησης (updating) και διεύρυνσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση, την ανανέωση και αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων», και «συμπληρωματική κατάρτιση», για να περιγράψουν τη διαδικασία απόκτησης «νέων δεξιοτήτων που πιστοποιούνται από νέα πτυχία, και δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν κατεύθυνση, εντός του εκπαιδευτικού επαγγέλματος». Αντίστοιχο περιεχόμενο με δύο κύριες κατηγορίες κατάρτισης έχουν σε άλλες χώρες διαδικασίες και πρακτικές που ονομάζονται «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση», «ανώτερη κατάρτιση» ή «κατάρτιση κατάταξης» («qualifying training») (Eurydice, 1995: 7-8).

Η «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση / επιμόρφωση» ορίζεται στη μελέτη του Δικτύου Eurydice ως: «ποικίλες δραστηριότητες και πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διεκδικούν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τα προσόντα τους και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές προσεγγίσεις τους» (ό.π.: 8). Η επιμόρφωση θεωρείται, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ικανή να συμβάλει «στην 'επαγγελματοποίηση' των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, στη γνώση των τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων και στη βελτίωση της ικανότητας να αντεπεξέρχονται [οι εκπαιδευτικοί] στις αλλαγές» (ό.π.: 8)

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, και ιδιαίτερα από την αρχή της τρέχουσας δεκαετίας, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ιδιαίτερα στις χώρες του Βορρά, αλλά και στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο όρος «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση» αντικαθίσταται σταδιακά από τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη / βελτίωση» («professional development»). Η αλλαγή αυτή αντανακλά, όπως παρατηρεί η Zafeirakou, «την επίδραση των ιδεών που σχετίζονται με τη σπουδαιότητα της διά βίου μάθησης και της συνεχούς προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές και τεχνολογικές καινοτομίες» (Zafeirakou, 2002: 255), αλλά και την ανάγκη για αναθεώρηση και περαιτέρω ενίσχυση των «ενιαίων» συστημάτων επιμόρφωσης που διαμορφώθηκαν στις περισσότερες χώρες από τη δεκαετία του 1960, όπως υποστηρίζουν οι Buchberger et al. (2000: 54). Σε συναφή μελέτη του ΟΟΣΑ, εξάλλου, υποστηρίζεται ότι η έννοια της «επαγγελματικής ανάπτυξης» είναι ευρύτερη από αυτή της επιμόρφωσης και

περισσότερο κατάλληλη για να εκφράσει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων που βρίσκονται πλησιέστερα στη σύγχρονη αντίληψη των εκπαιδευτικών θεσμών ως «οργανισμών μάθησης» (OECD, 1998).

Στη διεθνή μελέτη «Teachers Matter» (OECD, 2005) με τους όρους ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται το σύνολο των δραστηριοτήτων που αποβλέπουν στον εκσυγχρονισμό, την ανάπτυξη και τη διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους σε σχέση με όσες αποκτήθηκαν κατά την αρχική (προπτυχιακή) εκπαίδευσή τους, καθώς και η ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Σημειώνουμε εδώ, ωστόσο, ότι ανταποκρινόμενοι στην πολυτυπία της σχετικής ορολογίας στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας χρησιμοποιούμε τους όρους *ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση* και *επαγγελματική ανάπτυξη* αδιακρίτως.

Η ανάγκη συνεχούς ανανέωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών

Επισημαίνουμε στη συνέχεια δύο ζητήματα που συνδέονται άμεσα με την επιμορφωτική διαδικασία, όπου η αποτελεσματική, επικαιροποιημένη, συστηματική, κατάλληλα διαμορφωμένη και προσανατολισμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών επιμόρφωση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο.

Το πρώτο έχει αφετηρία του την ενίσχυση της «θηλυκοποίησης» (feminization) του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην Ευρώπη (Wylie, 2000), με αποτέλεσμα, ανάμεσα σε άλλα, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, να υπάρχουν γυναίκες εκπαιδευτικοί οι οποίες, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της μητρότητας, διακόπτουν την επαγγελματική τους θητεία και απασχολούνται πλήρως στην οικογένειά τους. Μετά την παρέλευση κάποιων ετών επιδιώκουν να επανέλθουν στο επάγγελμα, χωρίς στις περισσότερες περιπτώσεις να χρειάζεται να επαναπιστοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και την καθοδήγηση της σχολικής τάξης. Η επιμόρφωση καλείται να καλύψει τα κενά που δημιουργήσε η απομάκρυνση από το εκπαιδευτικό επάγγελμα και τις επιστημονικές / παιδαγωγικές εξελίξεις για την κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο αφορά τη σημαντική επιμήκυνση του εργασιακού βίου με την αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης στο δημόσιο τομέα και την τοπική αυτοδιοίκηση στην Ευρώπη. Το αποτέλεσμα είναι η χρονική απόσταση από την αρχική κατάρτιση, την εισαγωγική επιμόρφωση ή τη δοκιμαστική επαγγελματική περίοδο των εκπαιδευτικών έως τη στιγμή της αποχώρησής τους από την ενεργό εκπαιδευτική δραστηριότητα να είναι πολύ μεγάλη, και σε ορισμένες περιπτώσεις να ξεπερνά

κατά πολύ μια ηλικιακή γενιά. Είναι φανερό ότι στην περίπτωση αυτή η συστηματική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών επιμόρφωση είναι σημαντική για την «ευδόκιμη» συνέχιση του επαγγελματικού τους βίου.

Ανάμεσα στις σημαντικές τάσεις που παρατηρούνται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και υποστηρίζονται συστηματικά από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης επισημαίνουμε, καταρχάς, την προσπάθεια ένταξης της επιμόρφωσης σε ένα ευρύτερο σχήμα διά βίου μάθησης, το οποίο αφορά (α) την επιστημονική κατάρτιση των νεοδιόριστων ή των ήδη υπηρετούντων/-υπηρετουσών εκπαιδευτικών σε όλες τις βασικές πτυχές της σχολικής πράξης (παιδαγωγικές – ψυχολογικές – κοινωνικές κ.ά.), (β) τη συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευσή τους σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (π.χ. νέες μορφές εξατομικευμένης ή ομαδικής εργασίας), (γ) την εξοικείωσή τους με τις νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες (π.χ. εισαγωγή και χρήση των η/υ και των εκπαιδευτικών πολυμέσων στη σχολική πράξη), (δ) τη συστηματική πληροφόρηση και εκπαίδευσή τους σχετικά με τα νέα εκπαιδευτικά αντικείμενα που εντάσσονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ή το διαποτίζουν (όπως, π.χ., περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, αγωγή καταναλωτή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση στα ΜΜΕ / media education), και (ε) την επαγγελματική επιμόρφωσή τους με στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη σε θέσεις διοίκησης ή ηγεσίας της εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ή της εκπαιδευτικής διοίκησης (Schratz, 2005).

[4]. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη «Διερεύνησης, καταγραφής και αποτύπωσης της ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα» υλοποιήθηκε στις εξής δύο φάσεις:

1η Φάση: Προετοιμασία της μελέτης

Κατά την πρώτη φάση:

(α) Μελετήθηκαν οι διάφορες παράμετροι που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

(β) Προσδιορίστηκαν, με βάση προκαταρκτική έρευνα, οι φορείς που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον πληθυσμό της ποσοτικής έρευνας και διερευνήθηκε η δυνατότητα επαφής μαζί τους για τη συμμετοχή στην έρευνα. Με βάση την έρευνα αυτή, ταυτοποιήθηκαν οι εκπρόσωποι φορέων στους οποίους θα απευθύνονταν οι ερευνητές ώστε να συμμετάσχουν στην ποσοτική έρευνα.

(γ) Αποφασίστηκαν οι κύριες θεματικές ενότητες του οργάνου της ποσοτικής έρευνας, του δομημένου ερωτηματολογίου. Η σημαντική διαφοροποίηση των δομών επιμόρφωσης στις ευρωπαϊκές χώρες, η οποία έγινε φανερή κατά την μελέτη και τον προσδιορισμό του πληθυσμού της ποσοτικής έρευνας, οδήγησε τους ερευνητές στη διαμόρφωση ερωτήσεων που θα επέτρεπαν τη συγκρισιμότητα των δεδομένων που θα συγκεντρώνονταν κατά την εμπειρική διερεύνηση. Για το λόγο αυτό το δομημένο ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε κατά τρόπο, ώστε να επιτρέπει το συνδυασμό των ποσοτικών δεδομένων με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των διάφορων εκπαιδευτικών συστημάτων και των προσεγγίσεων της επιμόρφωσης που ακολουθούν οι διάφορες χώρες.

2η Φάση: Εκπόνηση της μελέτης για τη διερεύνηση, καταγραφή και αποτύπωση της ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης, σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Κατά τη δεύτερη φάση του έργου οι διάφορες ερευνητικές διαδικασίες εξελίχθηκαν παράλληλα, ώστε να γίνει δυνατή η αλληλοτροφοδότησή τους με στόχο την επίτευξη του βέλτιστου ερευνητικού αποτελέσματος.

Αναλυτικότερα, οι εργασίες της 2^{ης} φάσης της εκπόνησης της μελέτης έχουν ως εξής:

(α) Διερεύνηση της βιβλιογραφίας και των «καλών πρακτικών» για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Η ερευνητική ομάδα πραγματοποίησε (i) διερεύνηση της σύγχρονης διεθνούς αρθρογραφίας και βιβλιογραφίας για τα ζητήματα επιμόρφωσης αλλά και

αξιολόγησης και πιστοποίησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, (ii) διερεύνηση των επίσημων κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και προσβάσιμων επίσημων κειμένων επιλεγμένων ευρωπαϊκών χωρών, και (iii) διερεύνηση των δεδομένων που καταγράφονται σε διεθνείς βάσεις δεδομένων για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, για τη συστηματική αποτύπωση της παρούσας κατάστασης και των τάσεων που παρατηρούνται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ).

(β) Διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με τη μέθοδο των ομάδων εστίασης (Focus groups)

Η τεχνική των ομάδων εστίασης αποτελεί ένα εργαλείο χρήσιμο για τον προσδιορισμό και τη διερεύνηση των βασικών παραμέτρων που αφορούν τους όρους και τις συνθήκες πραγματοποίησης της επιμορφωτικής διαδικασίας στις διάφορες χώρες της Ευρώπης. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας κατέστη σαφές ότι έπρεπε να συνεκτιμηθούν κάποιες βασικές παράμετροι, που επηρέαζαν την όλη διαδικασία της θεωρητικής δειγματοληψίας.

Ως στόχος της μελέτης τέθηκε, βάσει των προδιαγραφών της, «... να καταγραφεί η ευρωπαϊκή διάσταση της επιμόρφωσης σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ώστε να αντληθεί πολύτιμη τεχνογνωσία και εμπειρία από άλλες χώρες». Η επιζητούμενη καταγραφή της ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης, ωστόσο, ουσιαστικά προϋποθέτει τον εντοπισμό και την καταγραφή των βασικών παραμέτρων της επιμόρφωσης σε κάθε ευρωπαϊκή χώρα και στη συνέχεια την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν, με τα εργαλεία και τις μεθόδους της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Κατά συνέπεια, ένας βασικός άξονας σε σχέση με τους κανόνες συμπερίληψης (rules of inclusion) υπήρξε η ανάγκη να προκύψει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα που να καλύπτει το εύρος των χωρών μελών της ΕΕ. Από την άλλη πλευρά, σε ένα δεύτερο άξονα, διαφάνηκε η ανάγκη να αντιπροσωπεύονται στο δείγμα υποκείμενα που θα διέθεταν πλούσια εμπειρία του τομέα του σχεδιασμού και της εφαρμογής προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης από διαφορετικούς τομείς, όπως είναι, π.χ., ο δημόσιος ή ο ιδιωτικός, η τοπική αυτοδιοίκηση, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση κ.λπ. Η συμπερίληψη ενός τέτοιου φάσματος υποκειμένων συμβάλλει στη διεύρυνση των ορίων της μελέτης, και στην ενίσχυση της εγκυρότητας ως προς το περιεχόμενο και της αξιοπιστίας ως προς τα πορίσματα της μελέτης.

Είναι σαφές ότι αντικειμενικές δυσκολίες και περιορισμοί της μελέτης (περιορισμένος χρόνος, δυσκολίες μετακίνησης προσώπων από το εξωτερικό κ.λπ.) λειτούργησαν περιοριστικά ως προς την ευρύτητα του δείγματος. Από την άλλη πλευρά, εκτιμήθηκε ότι οι δύο άξονες έπρεπε να τηρηθούν στην επιλογή του

δείγματος στον όποιο δυνατό βαθμό, διότι με αυτό τον τρόπο, εκτός των άλλων, θα διευκολυνόταν η προετοιμασία της επόμενης φάσης και θα εξασφαλιζόταν η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου με τέτοιο τρόπο, ώστε να ξεπεραστούν ή, έστω, να αμβλυνθούν τα εμπόδια στην επικοινωνία και στην κατανόηση των ερευνώμενων ζητημάτων εξαιτίας της πολυτυπίας των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκή κλίμακα. Προέκυψε, συνεπώς, μια πολυεθνικής σύνθεσης ομάδα εστίασης, στην οποία συμπεριλήφθηκαν δύο εμπειρογνώμονες με εμπειρία σε θέματα επιμορφωτικής πολιτικής που είχαν διατελέσει αντιπρόσωποι των χωρών τους στον διακρατικό φορέα ENTEP (European Network on Teacher Education Policies), ένα στέλεχος στον τομέα της επιμορφωτικής πολιτικής, ένας πανεπιστημιακός εκπαιδευτικός με εμπειρία σε θέματα επιμορφωτικής πολιτικής, ένα επιμορφωτικό στέλεχος με εμπειρία στον εκπαιδευτικό συνδικαλισμό και ένας εκπαιδευτικός με εμπειρία στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Το περιεχόμενο της συνέντευξης δομήθηκε στους εξής άξονες: Στον πρώτο άξονα περιλήφθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν πραγματολογικά δεδομένα σχετικά με τις ασκούμενες επιμορφωτικές πολιτικές στις χώρες μέλη της ΕΕ, όπως ο εντοπισμός των φορέων σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, ο υποχρεωτικός ή μη χαρακτήρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μορφή και η διάρκεια των προγραμμάτων, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης, η χρήση των νέων τεχνολογιών και των τεχνικών της ανοιχτής και από απόσταση εκπαίδευσης κ.λπ. Ο δεύτερος άξονας συμπεριέλαβε ανοιχτές ερωτήσεις σχετικές με τη διατύπωση αξιολογικών παρατηρήσεων για το επιμορφωτικό σύστημα κάθε χώρας. Πραγματοποιήθηκε μια ομαδική συνέντευξη, που κινήθηκε γύρω από τους παραπάνω άξονες με κάποιο βαθμό ελαστικότητας. Με το τέλος των συνεντεύξεων έγινε επεξεργασία του περιεχομένου τους και προέκυψε μια πρώτη ανάλυση/ταξινόμηση των όσων αναφέρθηκαν στη συζήτηση.

(γ) Διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση της ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης, σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Το ερωτηματολόγιο, που εκπονήθηκε από την ερευνητική ομάδα με βάση την προκαταρκτική έρευνα που έγινε κατά την πρώτη φάση του έργου και βελτιώθηκε με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής έρευνας, στάλθηκε σε:

- ♦ εκπροσώπους των υπουργείων παιδείας των χωρών κρατών μελών της ΕΕ,
- ♦ αντιπροσώπους των χωρών μελών της ΕΕ (ή και άλλων χωρών) στο European Network on Teacher Education Policies (ENTEP), ενός

εξειδικευμένου διακρατικού δικτύου το οποίο ασχολείται με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,

- ♦ αρμόδιους υπαλλήλους των εθνικών Παιδαγωγικών Ινστιτούτων ή αντίστοιχων ιδρυμάτων των χωρών μελών της ΕΕ,
- ♦ εκπροσώπους φορέων εξειδικευμένων στην οργάνωση και την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς,
- ♦ ακαδημαϊκούς από ΑΕΙ των χωρών μελών της ΕΕ, εξειδικευμένους σε θέματα επιμόρφωσης,
- ♦ εκπροσώπους επαγγελματικών φορέων των εκπαιδευτικών της ΕΕ αρμόδιων για θέματα επιμόρφωσης.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε 72 άτομα που ανήκαν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες και στις 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως συνημμένο αρχείο κειμένου, το οποίο μπορούσε να συμπληρωθεί με τη χρήση οποιουδήποτε επεξεργαστή κειμένου του ερωτώμενου. Ακολούθησε η συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν δύο ζητήματα:

(α) Από τα 72 ερωτηματολόγια επεστράφησαν συμπληρωμένα 23 (ποσοστό 32%). Τα ασφυκτικά χρονικά περιθώρια της έρευνας και η δυσκολία ανεύρεσης ατόμων με αντίστοιχα χαρακτηριστικά, πρόθυμων να συμμετάσχουν στην έρευνα δεν επέτρεψε την αντικατάσταση των υποκειμένων της έρευνας που δεν απάντησαν. Τα ερωτηματολόγια που επεστράφησαν αφορούσαν 16 από τις 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

(β) Πολλοί από τους ερωτώμενους παρέπεμπαν στις απαντήσεις τους στα στοιχεία των Εθνικών Φακέλων των χωρών τους, όσον αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης σε κάθε χώρα. Ήταν περισσότερο ακριβείς στα στοιχεία που αφορούσαν την ιδιαιτερότητα του δικού τους οργανισμού ή τις πολύ πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στις επιμορφωτικές πολιτικές και πρακτικές στη χώρα τους.

Για τους δύο παραπάνω λόγους, η ερευνητική ομάδα αποφάσισε τη συμπληρωματική χρήση των εθνικών φακέλων όλων των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και των χωρών του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου που βρίσκονται στη βάση δεδομένων Eurobase και τη διασταύρωση των στοιχείων της ποσοτικής έρευνας. Με τον τρόπο αυτό διαπιστώθηκε ότι, αν γινόταν απλή παράθεση των ποσοτικών στοιχείων του ερωτηματολογίου, δεν θα γινόταν κατανοητές οι διαφορές στον προσδιορισμό συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης σε κάθε χώρα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επιμορφωτική πολιτική σε κράτη με ομοσπονδιακή δομή, όπως η Γερμανία και η Αυστρία. Η κατηγοριοποίηση των χωρών αυτών με βάση τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας

θα ήταν παραπλανητική, αφού θα αφορούσε την αντίληψη των ερωτωμένων για ένα ή δύο κρατίδια και όχι την τάση σε ομοσπονδιακό επίπεδο ή την πορεία των μεταρρυθμίσεων που επιδιώκεται να εισαχθούν σε εθνική κλίμακα.

(δ) Εκπόνηση / συγγραφή μελέτης καταγραφής και αποτύπωσης της ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης, σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η εκπόνηση της παρούσας μελέτης έγινε με την αξιοποίηση των ευρημάτων της βιβλιογραφικής έρευνας, της ποιοτικής έρευνας με τη μέθοδο των ομάδων εστίασης και της ποσοτικής έρευνας. Σε κάθε περίπτωση δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη χρήση των εργαλείων και των μεθόδων της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, με στόχο την ερμηνευτική προσέγγιση της παρατηρούμενης πολλαπλότητας στα ζητήματα της επιμόρφωσης και τελικά την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στην Ευρώπη σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

[5] Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Πολλά κείμενα και πρωτοβουλίες που έχουν υιοθετηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση περιλαμβάνουν αναφορές και στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης αποτέλεσε ζήτημα που απασχολούσε την Ευρωπαϊκή Κοινότητα πριν ακόμη η ενασχόλησή της με την εκπαίδευση αποκτήσει θεσμική βάση στη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Ένα από τα πιο σημαντικά σχετικά κείμενα που καταδεικνύουν το ενδιαφέρον της Κοινότητας είναι τα «Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Εκπαίδευσης για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (1987). Αυτό το ντοκουμέντο ενθαρρύνει τις χώρες μέλη:

- να αποσαφηνίσουν τους σκοπούς της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και να δημιουργήσουν μια συνεκτική, ευέλικτη και πολύμορφη προσφορά ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς,
- να συνδέσουν τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με τους σχεδιασμούς στην επαγγελματική ανάπτυξη, και
- να δημιουργήσουν τις διαθέσιμες πηγές για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και να προαγάγουν τη συνέχεια μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Ιδιαίτερη σημασία στον τομέα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης έχει ένα μεταγενέστερο κείμενο. Πρόκειται για την «Απόφαση του Συμβουλίου και των Υπουργών Εκπαίδευσης για την Ευρωπαϊκή Διάσταση» (1988). Στο κείμενο αυτό προτείνεται μια σειρά ολοκληρωμένων μέτρων για να την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση: προσαρμογή των σχολικών προγραμμάτων, παραγωγή διδακτικού υλικού, οργάνωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και προαγωγή επαφών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών διαφορετικών χωρών.

Με βάση το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν μπορεί να έχει άμεση εμπλοκή ή άμεση δραστηριοποίηση στον τομέα της επιμόρφωσης/ επαγγελματικής ανάπτυξης, αξιολόγησης ή πιστοποίησης των εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το άρθρο 149 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση:

1. Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το

περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.

2. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:

- να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,
- να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
- να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,
- να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων,
- να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της από απόσταση εκπαίδευσης.

3. Η Κοινότητα και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας, και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης.

4. Προκειμένου να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων του παρόντος άρθρου, το Συμβούλιο:

- αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 251 και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και με την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζει δράσεις ενθάρρυνσης, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών,
- αποφασίζοντας με ειδική πλειοψηφία προτάσει της Επιτροπής, διατυπώνει συστάσεις.»

Θεσμικά, λοιπόν, τα ζητήματα της επιμόρφωσης ρυθμίζονται σε εθνικό ή περιφερειακό / τοπικό επίπεδο, ανάλογα με τη διοικητική διάρθρωση της εκπαίδευσης σε κάθε χώρα (βλ. και Eurydice, 2003).

Ο ρόλος ο οποίος επιλέγεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, εντός των θεσμικών πλαισίων που καθορίζονται από τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Κοινοτικό κεκτημένο (*acquis communautaire*), είναι περισσότερο στρατηγικός. Οι δράσεις των Κοινοτικών οργάνων αποβλέπουν στην ενίσχυση και την εμβάθυνση των πολιτικών και πρακτικών που συμβάλλουν στο κοινά συμφωνημένο πρότυπο της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης.

Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να υποστηριχθεί ότι η συμμετοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν συγκεκριμένες επιδράσεις στις πολιτικές

και πρακτικές επιμόρφωσης / επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και αξιολόγησης και πιστοποίησης της επιμόρφωσης στα κράτη μέλη. Οι επιδράσεις αυτές έχουν τέσσερις τουλάχιστον αφετηρίες:

(α) Την αποδοχή και εφαρμογή των αρχών της Στρατηγικής της Λισσαβόνας για την εκπαίδευση, όπως αυτή υλοποιείται στα πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Συχνά, στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος δημοσιοποιούνται κείμενα με κατευθύνσεις για τις ακολουθητέες εκπαιδευτικές πολιτικές, ενώ υπάρχει δι-ευρωπαϊκή πληροφόρηση, μέσω της διαδικασίας της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, για τις «καλές πρακτικές» που έχουν αναπτυχθεί σε άλλα κράτη μέλη πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα, μεταξύ των οποίων και η βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.

(β) Τη συμμετοχή σχολικών μονάδων, επιμορφωτικών ιδρυμάτων αλλά και μεμονωμένων εκπαιδευτικών στις «οριζόντιες δραστηριότητες» που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως είναι τα ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η κινητικότητα και οι ανταλλαγές των εκπαιδευτικών που μετέχουν στα προγράμματα αυτά σταδιακά δημιουργεί μια κρίσιμη μάζα επαγγελματιών με διεθνείς εμπειρίες και γνώση των διεθνών εκπαιδευτικών πρακτικών.

(γ) Τη συμμετοχή εκπαιδευτικών αρχών, εκπαιδευτικών φορέων και συλλογικών οργάνων με αρμοδιότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά δίκτυα στα οποία συζητούνται και από τα οποία πιθανώς προτείνονται πολιτικές και τρόποι δράσης για τα ζητήματα αυτά.

(δ) Τη συμμετοχή σε πιλοτικές δράσεις που στοχεύουν στη δημιουργία ευρωπαϊκών προτύπων για πολλά ζητήματα που αφορούν τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

Όλες οι παραπάνω περιπτώσεις συμβάλλουν ώστε η ευρωπαϊκή και διεθνής διάσταση στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές των χωρών μελών να είναι όλο και περισσότερο εμφανής. Ιδιαίτερα όμως η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού και το σύστημα δεικτών του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» έχουν συμβάλει σημαντικά στην εμπέδωση της αντίληψης που θέλει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές να μην αξιολογούνται για την αποτελεσματικότητά τους μόνο σε εθνικό επίπεδο, αλλά να συγκρίνονται με αντίστοιχες πολιτικές και πρακτικές που θεωρούνται επιτυχημένες στο διεθνή χώρο.

A. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας

Το 2001 τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμφώνησαν να θέσουν κοινούς στόχους για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, ως ένα από τα μέσα για την

υλοποίηση της απόφασης του Συμβουλίου της Λισσαβόνας, η οποία προέβλεπε τη δραστηριοποίηση όλων των εταίρων και των Κοινοτικών οργάνων, ώστε να γίνει η Ένωση έως το 2010 «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000). Η στρατηγική αυτή έθεσε την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο επίκεντρο των κοινοτικών πολιτικών. Ένας από τους βασικούς κοινούς στόχους που τέθηκαν αφορά τη «Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών». Ο στόχος αυτός θέτει τα εξής ζητήματα για τα εκπαιδευτικά συστήματα:

- Να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης
- Να παρασχεθούν οι προϋποθέσεις για επαρκή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, μεταξύ άλλων μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης στην προοπτική της δια βίου μάθησης
- Να εξασφαλιστεί η επάρκεια ατόμων τα οποία θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία, σε όλα τα αντικείμενα και τα επίπεδα, και να γίνουν προβλέψεις για τις μακροπρόθεσμες ανάγκες του κλάδου με τη φροντίδα να καταστεί ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή / επιμορφωτή.
- Προσέλκυση ατόμων που έχουν επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, ώστε να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές.

Για τη μέτρηση της αποτελεσματικής αντιμετώπισης των ζητημάτων αυτών, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» εκπονήθηκαν συναφείς ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες, που παρουσιάστηκαν από τους εντεταλμένους εμπειρογνώμονες στο «Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη» Ως ποσοτικοί δείκτες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση και την παρακολούθηση της προόδου που υπάρχει στην επίτευξη των στόχων που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό αναφέρονται οι παρακάτω:

- ♦ Έλλειψη/ πλεόνασμα προσοντούχων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στην αγορά εργασίας.
- ♦ Εξέλιξη του αριθμού εκείνων που αιτούν προγράμματα επιμόρφωσης (εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών).
- ♦ Ποσοστό εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που ακολουθούν συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση.

Ως ποιοτικοί δείκτες παρακολούθησης της προόδου, αλλά και τομείς όπου θα μπορούσε να υπάρξει ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στα κράτη μέλη αναφέρονται οι εξής:

- ♦ Αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές.
- ♦ Προϋποθέσεις υπό τις οποίες γίνεται κανείς εκπαιδευτικός ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης.
- ♦ Συμπερίληψη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας, των ξένων γλωσσών, της ευρωπαϊκής διάστασης και των διαπολιτιστικών πτυχών στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
- ♦ Συστήματα για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την προαγωγή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
- ♦ Βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών

(«Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη», Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002: 14).

Από τη διατύπωση αυτών των στόχων είναι σαφής η επίδραση των διεθνών τάσεων που έχουν καταγραφεί για το εκπαιδευτικό επάγγελμα, και η υιοθέτηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση της προσέγγισης της συνεχούς αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω προκαθορισμένων μετρήσιμων στόχων.

Η ένταξη των εκπαιδευτικών δομών και των στελεχών τους σε ένα σύστημα δεικτών δεν είναι καινοφανής πρακτική για την Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού ήδη από το 2000 τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης με βάση τους «Δεκαέξι δείκτες ποιότητας» που αναφέρονται στην «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Οι παραπάνω δείκτες διατηρήθηκαν και συμπληρώθηκαν στις επόμενες αναφορές της Ομάδας Εργασίας για τη βελτίωση της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών. Στην Έκθεση Προόδου του 2004

(<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>), η Ομάδα Εργασίας προσέθεσε τέσσερις ακόμη δείκτες, που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν για τη μέτρηση και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Οι δείκτες αυτοί είναι:

- ♦ Επίπεδο ικανοποίησης από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης / εξέλιξης (development programmes).
- ♦ Ποσοστό εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που συμμετέχουν στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη (continuous professional training).
- ♦ Αριθμός εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικών προσόντων.
- ♦ Επίπεδα επενδύσεων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.

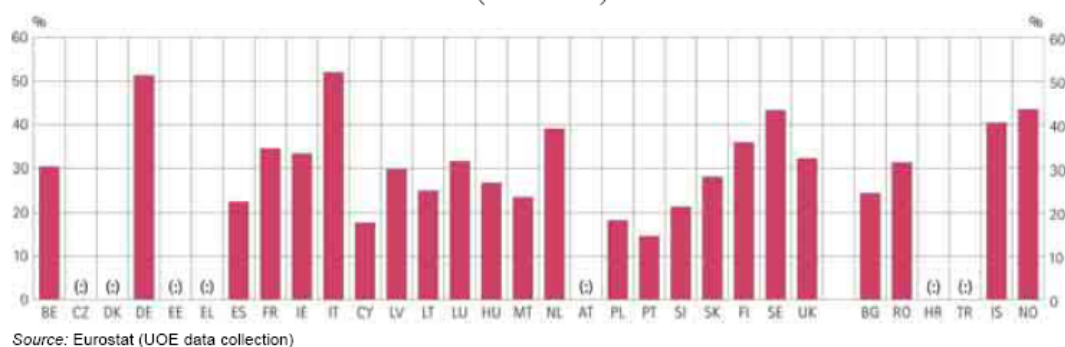
Στην Έκθεση Προόδου του 2005, υιοθετούνται τρεις ακόμη δείκτες για τη μελέτη της προόδου της Στρατηγικής της Λισσαβόνας για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές

(<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>):

- ♦ Η ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την ανώτατη και την κατώτατη ηλικία συνταξιοδότησης.
- ♦ Ο αριθμός των νέων στις ηλικιακές ομάδες 0-14 και 15-19, ως ποσοστό του συνολικού πληθυσμού.
- ♦ Η αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικό προσωπικό ανά εκπαιδευτική βαθμίδα.

Οι δείκτες αυτοί έχουν ως στόχο να προσδιορίσουν και τις μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε εκπαιδευτικό και στελεχιακό δυναμικό. Το ζήτημα αυτό απασχόλησε την Επόμενη Έκθεση Προόδου (2006, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>), στην οποία, αφού παρουσιάζονται στοιχεία για τη γήρανση του δυναμικού της εκπαίδευσης (βλ. Σχήμα 1), συμπεραίνεται ότι: (α) «η ανάγκη για εκτεταμένες προσλήψεις εκπαιδευτικών την επόμενη δεκαετία κάνει αναγκαία την εστίαση σε πολιτικές και πρωτοβουλίες για την παρακίνηση των περισσότερο ηλικιωμένων εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμα, και την παροχή σε αυτούς συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης» και (β) την ενίσχυση της ελκυστικότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με πολιτικές που στοχεύουν «στη βελτίωση της εικόνας και του status των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των μισθών τους, των συνθηκών εργασίας» και του αναγκαίου αριθμού εκπαιδευτικών σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα.

Σχήμα 1
Teachers aged 50 or older in secondary education (2003) (%)
(ISCED 2-3)



Στην αναθεώρηση των δεικτών παρακολούθησης της προόδου του Προγράμματος, που συζητήθηκε το Φεβρουάριο του 2007, εντάσσεται η «διαχείριση των

σχολείων» ως δείκτης παρακολούθησης του «εκσυγχρονισμού της σχολικής εκπαίδευσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Όπως αναφέρεται στην Έκθεση Προόδου του 2007, την πρώτη που περιλαμβάνει στοιχεία γι' αυτόν το δείκτη:

«η 'διαχείριση των σχολείων' καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αλληλοσυνδεόμενων πολιτικών επιλογών, που εκτείνεται από το κυβερνητικό επίπεδο έως το επίπεδο του σχολείου. Ο ρόλος της αποκέντρωσης, της αυτονομίας, της διαχείρισης του κάθε ιδρύματος, η λογοδοσία, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση των σχολικών συστημάτων, η ισχυροποίηση της ηγετικής καθοδήγησης και διαχείρισης των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι μέρος ενός προγράμματος εκσυγχρονισμού... [Σ]το περιβάλλον του σχολείου ο διευθυντής (και η ηγετική ομάδα) έχουν την ευθύνη της μεταφοράς των πολιτικών στην καθημερινή πράξη... [Η] ποιότητα της σχολικής ηγεσίας είναι ένας από τους παράγοντες-κλειδιά για την επίτευξη αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας...» (European Commission, 2007: 105)

Στο ίδιο κείμενο επαναπροσδιορίζεται ως δείκτης παρακολούθησης του «εκσυγχρονισμού της σχολικής εκπαίδευσης» η «επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών» και προτείνεται η διαμόρφωση ενός συστήματος δειγματοληψίας των εθνικών στοιχείων για την αξιόπιστη αποτύπωση αυτών των δεικτών.

Βασική θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως προκύπτει από τη Στρατηγική της Λισαβόνας (βλ. και το πρώτο κεφάλαιο αυτού του τόμου), είναι ότι:

«Η αναβάθμιση της αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτών έτσι ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους να ανταποκρίνονται τόσο στις μεταβολές όσο και στις προσδοκίες της κοινωνίας και των διάφορων ομάδων τις οποίες εκπαιδεύουν και επιμορφώνουν είναι μια σημαντική πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα για τα επόμενα 10 χρόνια». (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001)

Η ιδιαίτερη σημασία που αποδόθηκε στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης / επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και σε δύο από κυριότερες πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που υλοποιούν τη Στρατηγική της Λισαβόνας:

(α) Το «ποσοστό των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στη συνεχιζόμενη κατάρτιση» είναι ένας από τους δείκτες εφαρμογής του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (European Commission: 2003), και,

(β) ένας από τους δεκαπέντε δείκτες αξιολόγησης της συμμετοχής στη διά βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση αφορά τη συμμετοχή των «εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών» (European Commission, 2002).

Η Κοινή Ενδιάμεση Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που δόθηκε στη δημοσιότητα το 2004 και αφορά στην πρόοδο της επίτευξης των στόχων που υλοποιούν τη Στρατηγική της Λισσαβόνας στην Εκπαίδευση, προχωρεί ένα βήμα παραπέρα. Τονίζει ότι η επιτυχία των μεταρρυθμίσεων που είναι αναγκαίες για την επίτευξη των στόχων της ευρωπαϊκής στρατηγικής εξαρτάται από την ύπαρξη εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας, που θα μπορέσουν να υλοποιήσουν αυτές τις μεταρρυθμίσεις. Προτείνει, για το λόγο αυτό, την παροχή συγκεκριμένων συστάσεων στις κυβερνήσεις για τις πολιτικές που θα πρέπει να ακολουθήσουν στον τομέα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και αναθέτει αυτό το καθήκον σε ομάδα εργασίας (Council of the European Communities, 2004).

Τη διαμόρφωση του σχετικού κειμένου ανέλαβε η «Ομάδα Εργασίας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών», τα μέλη της οποίας επιλέχθηκαν από τα 31 κράτη μέλη που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» με βάση την εμπειρογνωμοσύνη τους στα ζητήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και ως εκπρόσωποι των αρμόδιων υπουργείων. Οι συστάσεις της Ομάδας Εργασίας καταγράφονται στο κείμενο που δημοσιοποιήθηκε το 2005 με τίτλο «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα Προσόντα και τις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών» (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).

Στο κείμενο αυτό καταγράφονται τέσσερις αρχές οι οποίες χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα στην Ευρώπη:

- ♦ Είναι επαγγέλματα υψηλών προσόντων και απαιτούν εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου τους αλλά και του ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού συγκειμένου.
- ♦ Είναι επαγγέλματα διά βίου μάθησης και απαιτούν συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ώστε να είναι σε θέση να εντάσσουν την καινοτομία στην εργασία τους.
- ♦ Είναι επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από κινητικότητα τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχή κατάρτισή τους.
- ♦ Είναι επαγγέλματα που βασίζονται στη σύμπραξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των παρόχων κατάρτισης, των τοπικών φορέων και των συναφών ομάδων συμφερόντων.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, για να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους θα πρέπει να είναι ικανοί:

- ♦ Να εργάζονται μαζί με άλλους / να συνεργάζονται.
- ♦ Να εργάζονται με τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία.
- ♦ Να εργάζονται μαζί με την κοινωνία και μέσα σε αυτή, συμβάλλοντας ιδιαίτερα στη διασφάλιση της ποιότητας της εργασίας τους.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις στο κείμενο προτείνονται μια σειρά από κατευθύνσεις, οι οποίες, εφαρμοζόμενες στα πλαίσια του οικονομικο-κοινωνικού και πολιτισμικού συγκειμένου των κρατών μελών θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας αυτών των επαγγελματιών:

- ♦ Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι καλά καταρτισμένοι.
- ♦ Το εκπαιδευτικό επάγγελμα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα συνεχές, το οποίο περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση, την ένταξη στο επάγγελμα και τη συνεχή επαγγελματική βελτίωση.
- ♦ Πρέπει να ενθαρρύνεται η κινητικότητα των εκπαιδευτικών.
- ♦ Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται με τις υπόλοιπες ομάδες που έχουν συμφέροντα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημαντική θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στελεχών, όπως αυτή διατυπώνεται στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 3^{ης} Αυγούστου 2007 προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με θέμα «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών», είναι ότι:

«το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών καθοδήγησης και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας... Οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 3-4).

Στο ίδιο κείμενο παρουσιάζεται από την Επιτροπή ένα μοντέλο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης που καλύπτει όλη τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, το οποίο προτείνει:

- ♦ τη συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία χρόνια άσκησης του επαγγέλματος,
- ♦ την πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από πεπειραμένους αρμόδιους επαγγελματίες σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, και

- ♦ τα συμμετοχή σε ετήσιες συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος ανάπτυξης της υπηρεσίας ή του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται (ό.π., 2007: 13-14).

Η Επιτροπή υποστηρίζει ένα πλαίσιο αυτόνομης διά βίου μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το οποίο από τη μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούν συνεχώς τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης και από την άλλη οι αρμόδιοι εθνικοί και ευρωπαϊκοί φορείς θα πρέπει να εξασφαλίσουν τα κίνητρα, τους πόρους και τα συστήματα υποστήριξης που απαιτούνται για την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Για να υλοποιηθεί αυτή η προσέγγιση, θα πρέπει, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι εκπαιδευτικοί:

- ♦ «Να ενθαρρυνθούν, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τυπικά, άτυπα και μη τυπικά μέσα, και να επιτύχουν την αναγνώριση της σχετικής τυπικής και μη τυπικής κατάρτισής τους,
- ♦ Να έχουν πρόσβαση σε άλλες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, όπως ανταλλαγές και τοποθετήσεις (είτε αυτές χρηματοδοτούνται είτε όχι μέσω του προγράμματος για τη διά βίου μάθηση),
- ♦ Να έχουν τη δυνατότητα και το χρόνο να μελετούν για την απόκτηση περαιτέρω προσόντων και εάν συμμετέχουν σε μελέτες και έρευνες στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- ♦ Να ενθαρρυνθεί η σύσταση δημιουργικών συμπράξεων μεταξύ των ιδρυμάτων στα οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί, του κόσμου της εργασίας, ανώτερων εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων, για τη στήριξη δράσεων κατάρτισης υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικών πρακτικών, καθώς και για τη δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ό.π.: 2007: 14)

Η σπουδαιότητα που αποδίδεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εκφράστηκε πρόσφατα, όπως ήδη αναφέρθηκε, με την ένταξη της «επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών» στο σύστημα των δεικτών που μετρούν την πρόοδο υλοποίησης των στόχων του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Στην Έκθεση Προόδου του 2007, η «επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών» προσδιορίζεται ως δείκτης παρακολούθησης του «εκσυγχρονισμού της σχολικής εκπαίδευσης»

Σημαντική εξέλιξη στα ζητήματα που αφορούν όχι μόνο την επιμόρφωση αλλά και την επιλογή των εκπαιδευτικών συνιστά η θέσπιση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (European Qualifications Framework – EQF), το οποίο αναλύεται

διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο. Το ΕΠΠ αναμένεται να διευκολύνει τη μεταφορά και την αναγνώριση και τη διασύνδεση προσόντων που αποκτήθηκαν σε άλλα κράτη μέλη ή σε άλλους τομείς σπουδών. Θα ενισχύσει έτσι την κινητικότητα, η οποία, όπως σημειώνεται παραπάνω, αποτελεί σημαντική αρχή για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην Ευρώπη.

Β. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Δράσης καθώς και επιστημονικών δικτύων και συλλογικών πρωτοβουλιών

Πέρα από τις κατευθύνσεις του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», με τις οποίες υπογραμμίζονται η αναγκαιότητα και ο σημαντικό ρόλος της επιμόρφωσης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, η Ένωση στηρίζει / χρηματοδοτεί / συγχρηματοδοτεί και άλλες συναφείς πρωτοβουλίες, τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κρατών μελών. Οι πρωτοβουλίες αυτές έχουν τη μορφή χρηματοδοτούμενων Προγραμμάτων Δράσης και αφορούν κυρίως την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με τη μορφή της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, με στόχο τη διαρκή ενημέρωση και την ανανέωση των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την επαρκέστερη και αποτελεσματικότερη άσκηση των αρμοδιοτήτων τους.

Σημαντικά Προγράμματα Δράσης με αντικείμενο, μεταξύ άλλων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι τα ARION, Comenius (ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών – ατομικές υποτροφίες κατάρτισης) και Grundtvig.

Το Πρόγραμμα **ARION** είναι ένα πρόγραμμα επισκέψεων μελέτης που απευθύνεται κυρίως σε στελέχη και ειδικούς της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στελεχών που μετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους οργανισμούς σχολικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στη χώρα τους. Έχει τις βάσεις του στο Πρώτο Πρόγραμμα Δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Εκπαίδευση, τη δεκαετία του 1970. Το γεγονός ότι από το 1976, και πριν ξεκινήσει η κινητικότητα των εκπαιδευτικών, η Κοινότητα ξεκίνησε ένα πρόγραμμα για τα στελέχη, είναι ενδεικτικό της ιδιαίτερης σημασίας που αποδίδεται στην επιμόρφωση και την ανταλλαγή εμπειριών όλων των βαθμίδων του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Η Δράση αυτή ενισχύθηκε ιδιαίτερα την εποχή των μεγάλων αλλαγών στην οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, του περιεχομένου της εκπαίδευσης, της εισαγωγής καινοτόμων προσεγγίσεων, όπως χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, και της εμφάνισης ή ενίσχυσης σημαντικών κοινωνικών και παιδαγωγικών προβλημάτων, όπως η σχολική βία ή η εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, που απασχόλησαν πολλά από τα κράτη μέλη στη δεκαετία του 1990. Ιδιαίτερη μνεία για τα οφέλη της Δράσης

αυτής στη βελτίωση της εκπαίδευσης και την ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών γίνεται και στην «Πράσινη Βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση», που εξέδωσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1993. Το 1995 η Δράση ARION εντάχθηκε στο πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ και από το 2001 ως το 2007, ήταν συνιστώσα της Δράσης 6.1 του Προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ II («Παρατηρητήριο Εκπαιδευτικών Συστημάτων, Πολιτικών και Καινοτομιών»). Από το 2007 η διαχείριση του Προγράμματος γίνεται από τη μονάδα «ARION Central Service Europe».

Τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία με το πρόγραμμα ARION να πραγματοποιήσουν, μαζί με συναδέλφους τους από άλλες χώρες μέλη, επισκέψεις μελέτης με αντικείμενο ζητήματα που απασχολούν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Ενδεικτικά, στις θεματικές ενότητες των επιμορφωτικών επισκέψεων περιλαμβάνονται και οι εξής:

- Τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι αξίες τους,
- Οι φορείς και οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- Η εκπαίδευση και τα εργαλεία της,
- Το σχολείο και το περιβάλλον του.

Όταν οι επιμορφωθέντες εκπαιδευτικοί επιστρέψουν στη βάση τους, καλούνται να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές, οργανώνοντας διαδικασίες διάχυσης των εμπειριών που απέκτησαν προς όφελος του εκπαιδευτικού προσωπικού του συστήματος στο οποίο υπηρετούν.

Το Πρόγραμμα **Comenius** ήταν για την περίοδο 1995 – 2007 ένα από τα υποπρογράμματα του Προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ και σήμερα έχει ενταχθεί ως «Τομεακό Πρόγραμμα» στο «**Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθηση 2007 – 2013**».

Ένα μέρος του αφορά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες και να διευρύνουν την αντίληψή τους σχετικά με την έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης στη σχολική εκπαίδευση. Η επιμόρφωση αναφέρεται κυρίως σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, ζητήματα μάθησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαιδευτικής ηγεσίας και στις σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα, και μπορεί να υλοποιηθεί είτε ομαδικά / ενδοσχολικά είτε ομαδικά ή ατομικά σε κέντρα επιμόρφωσης ή εγκεκριμένες επιμορφωτικές δομές.

Σημαντική Δράση στο πλαίσιο του Comenius αποτελούν οι «Ατομικές Υποτροφίες» που δίνονται για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Όπως αναφέρεται στην περιγραφή της Δράσης, οι υποτροφίες έχουν ως στόχο είναι να βελτιώσουν την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης δίνοντας τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετάσχει σε επιμορφωτική

δραστηριότητα διάρκειας μέχρι έξι εβδομάδων, η οποία πραγματοποιείται σε ευρωπαϊκή χώρα διαφορετική από εκείνη στην οποία εργάζεται.

Στη Δράση μπορούν να συμμετάσχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές σχολείων, υπεύθυνοι εκπαίδευσης σε περιφερειακές ή τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, σχολικοί επιθεωρητές και σύμβουλοι καθώς και εξειδικευμένα στελέχη που εργάζονται στις σχολικές μονάδες, όπως είναι τα στελέχη πληροφορικής, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμβουλευτικής και προσανατολισμού κ.λπ.).

Η συμμετοχή στη Δράση αυτή αξιολογείται από κάποιον ιεραρχικά ανώτερο από το στέλεχος που συμμετέχει, κυρίως με τη διεξαγωγή προσωπικής συνέντευξης ή την υποβολή απολογιστικής έκθεσης.

Η Δράση Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών έχει τη βάση της στη Δράση Comenius 2 του Προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Η Δράση αυτή υποστήριζε διακρατικού χαρακτήρα προγράμματα καθώς και δραστηριότητες ατομικής κινητικότητας. Κάλυπτε ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, κυρίως την κοινή ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, την προώθηση κινητικότητας για τους σπουδαστές των σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από χώρα σε χώρα, την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και την παραγωγή διδακτικών υλικών.

Ουσιαστικά η Δράση ενίσχυε τρεις τύπους κινητικότητας: τη σχετική με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη σχετική με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη σχετική με την υποβοήθηση της γλωσσικής κατάρτισης. Οι πρώτοι δύο τύποι κινητικότητας συνδέθηκαν άμεσα με την εφαρμογή των προγραμμάτων (projects). Μια σημαντική καινοτομία ως προς αυτό ήταν η καθιέρωση στα εθνικά προγράμματα της ενδοϋπηρεσιακής κινητικότητας. Σε αυτή τη διαδικασία προβλέπονταν δύο τρόποι: (α) ανοιχτή πρόσκληση για υποβολή προγραμμάτων από φορείς παροχής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στις συμμετέχουσες χώρες, που δημοσιευόταν κάθε χρόνο, και (β) σύστημα επιχορήγησης για ατομική κινητικότητα σε εκπαιδευτικούς ώστε να παρακολουθήσουν διδακτικά προγράμματα επιλογής τους σε μια άλλη χώρα, μια πρακτική που γενικεύεται για όλους τους εκπαιδευτικούς, ενώ προηγουμένως αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς της γλώσσας (Lingua).

Οι νέες δυνατότητες και η ενίσχυση της πληροφόρησης συνέβαλαν στη διατήρηση της πολυμορφίας στο επίπεδο όσων συμμετέχουν στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην προσέλκυση και νέων παικτών σε αυτό το πεδίο.

Τέσσερις βασικές πλευρές του Comenius 2, ιδιαίτερα σημαντικές και σήμερα για την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρέπει να αναφερθούν (Romano, 2002, σ. 16 κ.ε.):

- ♦ Αιτούμενο για τα προγράμματα επιμόρφωσης είναι ο εστιασμένος ορισμός των προτεραιοτήτων τους (νέες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας, συνεκτίμηση των διαφορών ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης κ.λπ.).
- ♦ Η εκτατική ανάπτυξη των προγραμμάτων πρέπει να συνοδεύεται από συνεχή βελτίωση της ποιότητάς τους (καλύτερη καθοδήγηση, πιο στενή παρακολούθηση, συστηματικότερη αξιολόγηση, ευρύτερη διάδοση των αποτελεσμάτων τους κ.λπ.).
- ♦ Η παροχή ολοένα και περισσότερων διδακτικών προγραμμάτων καλής ποιότητας είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη της κινητικότητας. Ένα επιτυχημένο σύστημα κινητικότητας δημιουργεί ένα πιο ελκυστικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον για διδακτικά προγράμματα.
- ♦ Η έλλειψη πιστοποίησης κάποιων προγραμμάτων Comenius και οι δυσκολίες αναγνώρισής τους από κάποια εθνικά συστήματα στάθηκαν εμπόδιο στην ανάπτυξη του Comenius 2. Η πιστοποίηση είναι αναπόσπαστο μέρος της επιμορφωτικής διαδικασίας

Σημαντική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι και η Δράση 3 (σήμερα γνωστή ως **Δίκτυα Comenius**), η οποία περιλαμβάνει μέτρα όπως η ανταλλαγή πληροφορήσης, η από κοινού παραγωγή διδακτικών υλικών, η συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η οργάνωση προγραμμάτων για εκπαιδευτές εκπαιδευτικών και οι ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που υποστηρίχθηκαν κυρίως από τη Δράση 3 αφορούσαν πρωταρχικά στην υποστήριξη της διεθνούς συνεργασίας και των δραστηριοτήτων κινητικότητας με στόχο τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων στην Ευρώπη. Δύο ήταν οι βασικές στοχεύσεις αυτών των προγραμμάτων: Η εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η βελτίωση του επιπέδου της σχολικής επιτυχίας.

Η Δράση 3 μετεξελίχθηκε στην πορεία της εφαρμογής της. Αρχικά υποστηρίχθηκε κυρίως η παραγωγή διδακτικών υλικών, που αποτελούσε υποχρεωτικό μέρος όλων των προγραμμάτων. Επίσης, υποστηρίχθηκε η ανάπτυξη προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης για διδάσκοντες και λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά αυτή η διάσταση ήταν προαιρετική. Στη συνέχεια η Δράση 3 μετεξελίχθηκε από ένα πρότυπο βασισμένο στην παραγωγή υλικών σε ένα πρότυπο που επικεντρωνόταν στην ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων και στη διεύρυνση της

παροχής ευρωπαϊκής ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το 1999, για παράδειγμα, τα προγράμματα της Δράσης 3.1 συμπεριέλαβαν 80 διδακτικά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκαν από πολυεθνικές ομάδες επιμορφωτών και επιμορφώθηκαν σε αυτά 1.900 εκπαιδευτικοί από 29 χώρες της Ευρώπης.

Η σύνδεση μεταξύ προγραμμάτων και κινητικότητας υπήρξε ενδιαφέρουσα. Από την αρχή της τρέχουσας δεκαετίας παρατηρήθηκε ανάπτυξη της Δράσης 3.1, με περισσότερα προγράμματα, περισσότερους εταίρους και περισσότερα συμμετέχοντα ιδρύματα. Αυτή η ανάπτυξη οδήγησε σε περισσότερα και ποιοτικά βελτιωμένα διδακτικά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης συμβάλλοντας και στην ανάπτυξη της κινητικότητας στη Δράση 3.2. Κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτών των προγραμμάτων επισημαίνουμε στη συνέχεια (Romano, 2002, σ. 14 κ.ε.):

- ♦ Ως φορείς αυτών των προγραμμάτων εμφανίζονταν να υπερτερούν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (40% περίπου των προγραμμάτων).
- ♦ Τα περισσότερα από τα προγράμματα αφορούσαν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά κάποια από αυτά απευθύνονταν σε ιδιαίτερες κατηγορίες, όπως επιμορφωτές, διευθυντές σχολείων, διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, επιθεωρητές και συμβούλους.
- ♦ Οι θεματικές περιοχές που καλύπτονταν από τα προγράμματα ήταν πολλές: υπερτερούσε η παιδαγωγική χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, και ακολουθούσαν οι καινοτομικές διδακτικές μέθοδοι, οι διδακτικές επιμέρους μαθημάτων (ειδικές διδακτικές), η εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης, η διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες, η αξιολόγηση, η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, η διοίκηση του σχολείου και η διδασκαλία σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων της Δράσης 3 και ειδικότερα των επιπτώσεών τους στις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούνται στα σχολικά ιδρύματα, στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που τα παρακολούθησαν και γενικότερα στα εκπαιδευτικά συστήματα των συμμετεχουσών σε αυτά χωρών μελών της ΕΕ υπήρξε συνεχής, και επικεντρώθηκε σε μεγάλο βαθμό στις επιπτώσεις που είχαν αυτά στη διδακτική πράξη. Κάτι τέτοιο, όμως, για να οδηγήσει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα, απαιτεί μακροπρόθεσμης διάρκειας μελέτες και έρευνες. Ερωτήματα όπως ποιες αλλαγές έχουν επέλθει στο περιεχόμενο της διδασκαλίας για να προωθηθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, ποιες παιδαγωγικές καινοτομίες προωθήθηκαν ή σε ποιο βαθμό οι πρακτικές συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών διαφορετικών χωρών στο πλαίσιο της Δράσης είχαν τη δυνατότητα να

αναπαράγονται αυτοδύναμα στο μέλλον, αποτελούν ακόμη και σήμερα καίρια ζητήματα τα οποία είναι αναγκαίο να διερευνηθούν σε επαρκή βαθμό, για να είναι δυνατή η συνολική αξιολόγηση της επιτυχίας των προγραμμάτων.

Μια πολύ γνωστή και κατά γενική ομολογία επιτυχημένη πρωτοβουλία σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών που ενισχύθηκε από τη Δράση 3 υπήρξε η συνέχιση του Network of Teacher Training Institutions, γνωστού και ως RIF (Réseau d'Institutions de Formation des Enseignants). Στόχος του δικτύου ήταν να εισαγάγει την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να προωθήσει πολύπλευρες σχέσεις ανάμεσα σε ιδρύματα αναπτύσσοντας αξιολογη δραστηριότητα στο πεδίο της αρχικής και της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Πέρα από το Πρόγραμμα Comenius και άλλα Προγράμματα Δράσης που θεσμοθετήθηκαν από τη δεκαετία του 1980 και εντάχθηκαν στο πλαίσιο του ΣΩΚΡΑΤΗ I και II , όπως το *Erasmus* (που ξεκίνησε το 1987) και το *Lingua* (που ξεκίνησε το 1988) είχαν πτυχές που αφορούσαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με το *Erasmus* ενθαρρύνθηκε η συνεργασία ανάμεσα στα ευρωπαϊκά ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και ενισχύθηκε η κινητικότητα ανάμεσα στους φοιτητές – εκπαιδευτικούς, ενώ ο βασικός στόχος του δεύτερου ήταν η προαγωγή της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών.

Σημαντικές, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τη διά βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι και οι πρωτοβουλίες που εντάσσονται στο Πρόγραμμα **Grundtvig**, ένα ακόμη Τομεακό Πρόγραμμα του **«Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης 2007 -2013»**. Το Πρόγραμμα Grundtvig «καλύπτει τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης όσων ακολουθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρέχουν ή διευκολύνουν αυτή την εκπαίδευση».

Βασικοί στόχοι του Προγράμματος Grundtvig που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μεταξύ άλλων:

- ♦ «η βελτίωση της ποιότητας και ποσοτική αύξηση της συνεργασίας μεταξύ οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ενηλίκων σε όλη την Ευρώπη», καθώς περιλαμβάνει τους οργανισμούς που έχουν αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και
- ♦ η «υποστήριξη της ανάπτυξης καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικής για τη διά βίου μάθηση με βάση τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας»

Είναι γνωστό ότι κύριος άξονας για την επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η δημιουργία «Ευρωπαϊκής Πρόσθετης Αξίας» στα ζητήματα με τα οποία καταπιάνονται. Κύριο μέσο δημιουργίας αυτής της ευρωπαϊκής πρόσθετης αξίας είναι η κινητικότητα των συμμετεχόντων, πράγμα το οποίο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού κλάδου. Σύμφωνα όμως με πρόσφατα στοιχεία, και παρά τη σταθερή αύξηση της συμμετοχής, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και τα στελέχη της εκπαίδευσης που επωφελούνται από τη δυνατότητα κινητικότητας είναι πολύ μικρός, φτάνοντας, για παράδειγμα μόνο τις 55.000 για το σύνολο των δράσεων του Προγράμματος Comenius (Council of the European Union, 2004).

Μια ιδιαίτερα σημαντική πηγή εμπειρογνωμοσύνης και πρωτοβουλίας, η οποία τα τελευταία χρόνια φαίνεται να βοηθά στη διεύρυνση των ευκαιριών επιμόρφωσης και προαγωγής των προσόντων των εκπαιδευτικών, είναι η συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρωτοβουλιών, μέσω διαφόρων προγραμμάτων, οι οποίες ξεκίνησαν από επιστημονικά ή επαγγελματικά δίκτυα που έχουν ως μέλη ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς από όλη της Ευρώπη. Τα δίκτυα αυτά αναπτύσσουν όλο και περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια, ή ακόμη και πλήρη πιστοποιημένα ακαδημαϊκά προγράμματα, τα οποία επιμορφώνουν και εκπαιδεύουν σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών, καλύπτοντας σε πολλές περιπτώσεις τις ελλείψεις εγχώριων αντίστοιχων προγραμμάτων ή πρωτοβουλιών.

Μια ιδιαίτερα σημαντική πρωτοβουλία, που ξεκίνησε το 2000, στον απόηχο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, είναι το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τις Πολιτικές Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (**European Network On Teacher Education Policies - ENTEP**). Από την ίδρυσή του το Δίκτυο είναι συμβουλευτικό / ενημερωτικό όργανο με βασικό στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα κράτη μέλη για ζητήματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Σε αυτό συμμετέχουν εκπρόσωποι των Υπουργείων Παιδείας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και ένας εκπρόσωπος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Οι δραστηριότητες του Δικτύου εντάσσονται σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες:

- ♦ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το νέο ρόλο τους
- ♦ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών
- ♦ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης
- ♦ Ελκυστικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

Υπάρχουν πολλά ακόμη δίκτυα, Επιστημονικές Ενώσεις και Εξειδικευμένα Κέντρα που χρηματοδοτούνται από κοινοτικούς πόρους στο πλαίσιο Προγραμμάτων Δράσης και ασχολούνται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

[6]. Επιμορφωτικές πολιτικές των χωρών μελών της ΕΕ

♦ Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Σήμερα παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ευρωπαϊκές χώρες. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν:

- στο επίπεδο θεσμικής ρύθμισης και ελέγχου της επιμόρφωσης (συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση),
- στην υποχρεωτικότητα ή μη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές διαδικασίες, αλλά και την τυχόν θεσμικά προσδιορισμένη ελάχιστη διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης,
- στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

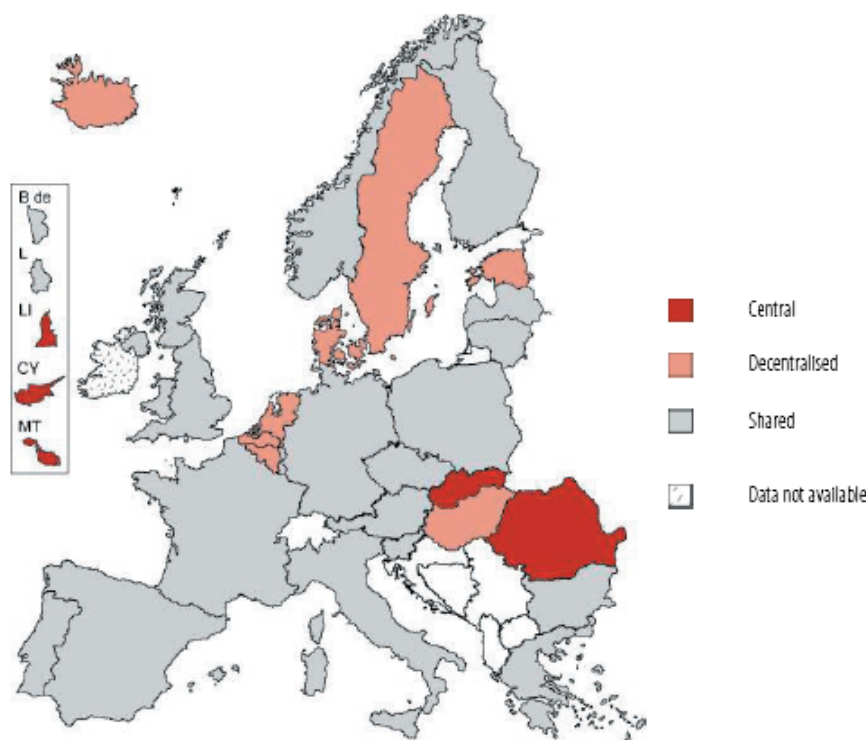
Α. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες είναι εμφανής η απροθυμία των κεντρικών κυβερνήσεων να νομοθετήσουν ένα στιβαρό εθνικό ρυθμιστικό πλαίσιο της επιμόρφωσης. Αυτό το γεγονός, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους:

Πρώτον, στο γεγονός ότι πολλές κυβερνήσεις, ιδιαίτερα σε χώρες με υψηλό βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού τους συστήματος, έχουν εκχωρήσει την αρμοδιότητα ρύθμισης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στους αρμόδιους περιφερειακούς (π.χ. η Αυστρία στα 9 Lander) ή τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς, ή, όπου εφαρμόζονται πολιτικές σχολικής αυτονομίας, στις σχολικές μονάδες. Τέτοιες είναι οι περιπτώσεις, μεταξύ άλλων, της Γαλλικής και της Φλαμανδικής Κοινότητας του Βελγίου, της Σουηδίας, της Ουγγαρίας και, από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Ισλανδίας.

Δεύτερον, στο ότι κάποιες από τις πτυχές της επιμόρφωσης παρέχονται από ιδρύματα με υψηλή αυτονομία, όπως είναι τα πανεπιστήμια, και ρυθμίζονται από το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο.

Διαφωτιστικός και σύμφωνος με τα ευρήματα της δικής μας εμπειρικής έρευνας είναι και ο πίνακας του Δικτύου Eurydice, που ακολουθεί:

FIGURE 4.4: LEVEL OF RESPONSIBILITY FOR DEVISING IN-SERVICE TEACHER TRAINING PROGRAMMES FOR GENERAL LOWER SECONDARY EDUCATION (ISCED 2A), 2000/01



Source: Eurydice.

Ταυτόχρονα, γίνεται όλο και περισσότερο φανερό η διάθεση των θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης να διασφαλίσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Αυτή η τάση έχει ως αποτέλεσμα τη θεσμοθέτηση είτε κεντρικών / περιφερειακών δομών ρύθμισης και ελέγχου της ποιότητας της επιμόρφωσης, είτε ενός πλαισίου κριτηρίων της ποιότητας της επιμόρφωσης. Στο πλαίσιο αυτής της διάθεσης ρύθμισης εντάσσονται ενέργειες όπως η απαίτηση των εθνικών εκπαιδευτικών αρχών σε κάποιες χώρες (π.χ. Ισπανία, Εσθονία) να υποβάλλουν οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ή οι σχολικές μονάδες ολοκληρωμένα πλάνα επιμορφωτικής στρατηγικής του εκπαιδευτικού προσωπικού τους.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Ελλάδα εντάσσεται και αυτή στην κατηγορία των χωρών που επιδιώκουν τη στρατηγική ρύθμισης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ίδρυση του ΟΕΠΕΚ ως επιτελικού οργανισμού το 2002 φανερώνει τη διάθεση των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών να διασφαλίσουν το συντονισμό και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης.

Β. Σε αρκετές χώρες της Ευρώπης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα (βλέπε τα σχήματα που ακολουθούν). Η τάση για τη θέσπιση υποχρεωτικής επιμόρφωσης ξεκίνησε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και σήμερα σε περισσότερες από 15 χώρες της Ευρώπης υπάρχει κάποια μορφή

υποχρεωτικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η Φινλανδία, η Πορτογαλία, η Μάλτα, η Ουγγαρία και άλλες. Το περιεχόμενο της υποχρεωτικότητας διαφέρει από χώρα σε χώρα:

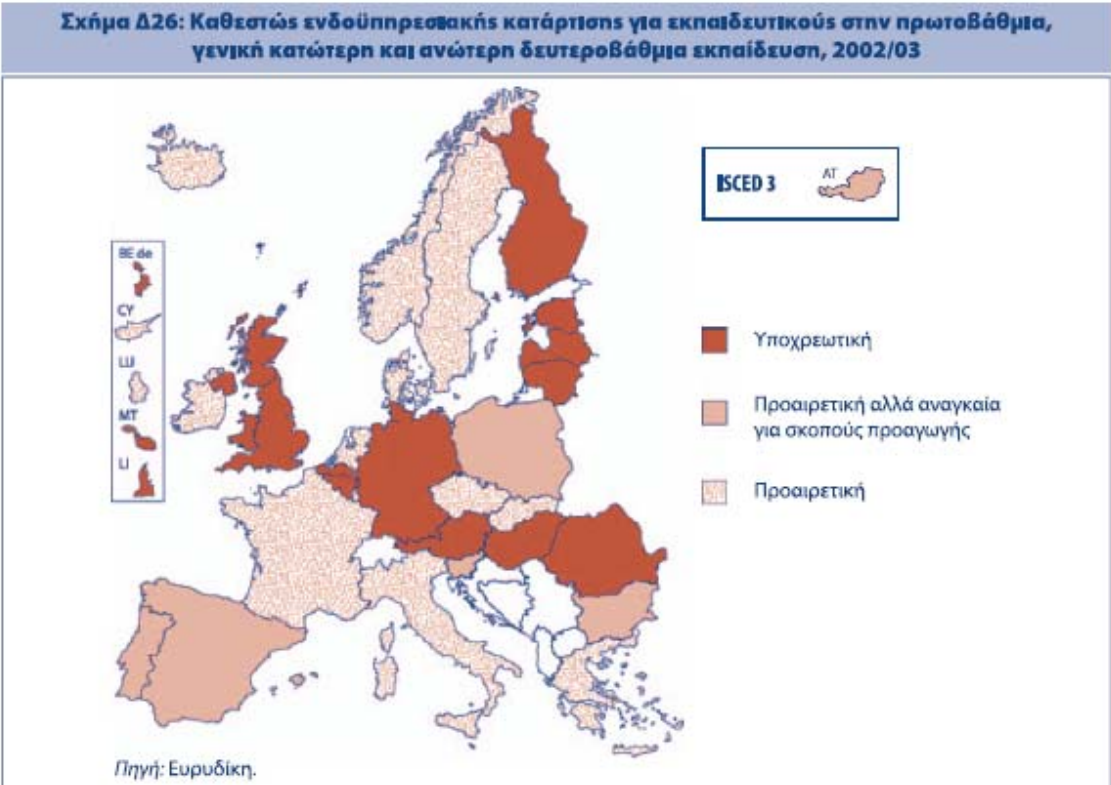
- Σε πολλές περιπτώσεις η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική για τους νεοεισερχόμενους στο εκπαιδευτικό επάγγελμα (όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στη Σλοβενία, αλλά και στην Ελλάδα).
- Σε κάποιες άλλες χώρες, όπως στη Γερμανία και στην Ολλανδία, η επιμόρφωση εντάχθηκε στο καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών και αποτελεί συμβατική υποχρέωσή τους, που καταλαμβάνει ένα ποσοστό του ετήσιου χρόνου απασχόλησής τους.

Η υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης συνδέεται στενά και με τα προσόντα που θεωρείται ότι πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του. Έτσι, ιδιαίτερα η επιμόρφωση των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα θεωρείται ότι συμπληρώνει και επικαιροποιεί τη βασική κατάρτιση, ενώ η επιμόρφωση σε καινοτομικά αντικείμενα και νέες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πράξης θεωρείται επιβεβλημένη σε περιόδους εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Σε κάθε περίπτωση, η υποχρεωτική επιμόρφωση καταγράφει και τη διάθεση των εκπαιδευτικών αρχών να εντάξουν τη συνεχή βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης σε ένα περισσότερο δεσμευτικό πλαίσιο διά βίου μάθησης.

Ταυτόχρονα, παρατηρούνται μεταξύ των χωρών σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ελάχιστη θεσμικά καθορισμένη κατ' έτος διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης. Η διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης κυμαίνεται από περίπου τρεις έως πέντε ημέρες ή από 15 έως 39 ώρες το χρόνο. Εξαιρεση φαίνεται να αποτελούν τα τελευταία χρόνια (μετά το 2004) χώρες όπως η Σουηδία (104 ώρες) και η Ουγγαρία (120 ώρες). Στην Ολλανδία, όπου η επιμόρφωση είναι μέρος των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, καταλαμβάνει περίπου το 10% το ετήσιου χρόνου απασχόλησής τους και υπερβαίνει τις 170 ώρες. Σημαντική παράμετρο της περίπτωσης αυτής αποτελεί το γεγονός ότι η ένταξη της επιμόρφωσης στο συνολικό χρόνο απασχόλησης των εκπαιδευτικών ήταν αποτέλεσμα της διεκδίκησης των ίδιων των εκπαιδευτικών κι όχι αυτοδύναμη πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών αρχών.

Σχήμα 1



Σχήμα 2

Σχήμα Δ27: Ελάχιστη ετήσια διάθεση χρόνου (σε ώρες) για την υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στην πρωτοβάθμια, γενική κατώτερη και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03

	BE fr	BE de	BE nl	DE	EE	LV	LT	HU	MT	AT	FI	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	LI	RO
ISCED 1	21	21	14		32	12	18	17	21	15	18		35		19
ISCED 2	21	21	21	✓	32	12	18	17	21	15	18	✓	35	✓	19
ISCED 3	21	21	21		32	12	18	17	21	✓	18		35		19
⊗	CZ, DK, EL, ES, FR, IE, IT, CY, LU, NL, PL, PT, SI, SK, SE, IS, NO and BG.														

⊗ Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση δεν είναι υποχρεωτική ✓ Κυμαινόμενη διάρκεια

Πηγή: Ευρυδίκη.

Γ. Σε πολλές χώρες η επιμόρφωση συνδέεται άμεσα με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών και αποτελεί αντικείμενο που συνεξετάζεται κατά την κατάληψη μιας θέσης στελέχους στην εκπαίδευση. Η σύνδεση αυτή έχει υποχρεωτικό και ακυρωτικό χαρακτήρα στη Βρετανία και την Ιρλανδία, ενώ η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι, σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων η Ελλάδα και η Ουγγαρία, ένα από τα κριτήρια που συνεκτιμώνται κατά την επιλογή των εκπαιδευτικών στελεχών.

♦ Μορφές, δομές και θεσμοί επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας επισημάνθηκε ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα μορφών επιμόρφωσης στις χώρες μέλη της ΕΕ, που διέφεραν ως προς παράγοντες όπως οι στόχοι, η διάρκεια, ο φορέας παροχής, το περιεχόμενο, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, οι συνθήκες οργάνωσης κ.ο.κ. Επιχειρώντας μια πιο συστηματική και συνοπτική κατάταξή τους καταλήξαμε σε ένα σχήμα που περιλαμβάνει τις εξής βασικές μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, με κριτήριο κυρίως τους σκοπούς που κατά κύριο λόγο υπηρετούν:

1. Επιμορφωτικά προγράμματα που αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την εφαρμογή πολιτικών σχεδιασμών ή μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων και τα οποία κινούνται στο μακροεπίπεδο, καθώς εμπλέκουν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σε εθνική ή περιφερειακή κλίμακα.
2. Επιμορφωτικά προγράμματα που επιδιώκουν την κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για εμπλοκή σε μικρής κλίμακας παρεμβάσεις, που συχνά έχουν το χαρακτήρα της καινοτομίας ή της αλλαγής σε επιμέρους λειτουργίες της εκπαίδευσης ή, κυρίως, της σχολικής μονάδας. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται κατά κανόνα σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, κατά βάση της ίδιας σχολικής μονάδας, και συνήθως περιλαμβάνουν στο πλαίσιό τους διδακτικά προγράμματα (courses), εργαστήρια ή προγράμματα αυτομόρφωσης.
3. Προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την ικανότητα ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές ανάγκες σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να προωθήσουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Σε αυτά τα προγράμματα συνήθως εμπλέκονται ομάδες εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου και η οργάνωσή τους πραγματοποιείται στη βάση της αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβλημάτων ή της υποστήριξης ενός προγράμματος σε επίπεδο σχολείου.
4. Προγράμματα προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης, που επιλέγονται σε ατομική βάση και επιδιώκουν τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των επαγγελματικών γνώσεων ενός εκπαιδευτικού, ενώ συχνά καλύπτουν και προσωπικά ενδιαφέροντά του. Τέτοια προγράμματα συχνά εδράζονται σε χώρους εκτός του σχολείου στο οποίο εργάζεται ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός και πραγματοποιούνται είτε σε ατομική βάση είτε σε πλαίσιο συνέντευξης με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων.
5. Ειδικό χαρακτήρα, τέλος, έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα που εντάσσονται στη λεγόμενη «εισαγωγική επιμόρφωση», με στόχο την πιο αποτελεσματική ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας.

Αυτές οι μορφές επιμόρφωσης συνυπάρχουν, ωστόσο κάποια στοιχεία δείχνουν ότι η έμφαση μετατοπίζεται προς τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, κυρίως σε ό,τι αφορά στα προγράμματα που πραγματοποιούνται από το δημόσιο τομέα.

Ένα ευρύ φάσμα φορέων, που κινούνται σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια, αναλαμβάνουν την πραγματοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις χώρες μέλη της ΕΕ. Η πιο συνήθης περίπτωση είναι αυτή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που παρέχουν προγράμματα τόσο εκπαίδευσης στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών όσο και παιδαγωγικής κατάρτισης.

Σε κάποιες χώρες το βασικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία αναλαμβάνουν οι κρατικές υπηρεσίες και φορείς (π.χ. Γαλλία, Γερμανία, Ισπανία και Ελλάδα), ενώ σε άλλες (Δανία, Φιλανδία, Φλαμανδόφωνο Βέλγιο, Ουγγαρία, Ιταλία, Ολλανδία, Νορβηγία, Σουηδία και Ελβετία) επισημαίνεται μια μετακίνηση από την επικέντρωση στην προσφορά (supply-oriented model) προς τη ζήτηση (demand-oriented model) και συνακόλουθα μια μείωση του ρόλου του κράτους στην οργάνωση και παροχή της επιμόρφωσης (OECD, Μελέτη «Teachers Matter», 2005, σελ. 122-123). Σε αυτή την περίπτωση τα σχολεία λαμβάνουν πόρους ανάλογα με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, τους οποίους μπορούν στη συνέχεια να αξιοποιήσουν για την εξασφάλιση επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο από κρατικούς φορείς και πανεπιστημιακά ιδρύματα όσο και από ιδιωτικούς φορείς και εταιρείες.

Συνολικά, από την εμπειρική έρευνα και τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι είναι έξι οι τύποι φορέων που προσφέρουν τη συντριπτική πλειονότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, σε μερικές χώρες το σύνολο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης παρέχεται από ένα μόνο τύπο παρόχου (π.χ. τα Π.Ε.Κ. στην Ελλάδα και τα αντίστοιχα Επιμορφωτικά Κέντρα στην Κύπρο). Οι έξι αυτοί τύποι φορέων επιμόρφωσης στις Ευρωπαϊκές χώρες είναι:

- ♦ Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης
- ♦ Ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών
- ♦ Δημόσια κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
- ♦ Συνδικαλιστικές και επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών
- ♦ Ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης
- ♦ Άλλοι φορείς, όπως ιδιωτικές εταιρείες, μη-κυβερνητικές οργανώσεις κ.λπ.

Με δεδομένη την τάση που καταγράφεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση για σύνδεση της επιμόρφωσης με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, σε όλο και περισσότερες περιπτώσεις οι αποφάσεις για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης λαμβάνονται στο

επίπεδο του σχολείου ή των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Το γεγονός αυτό επηρεάζει και το ποιος είναι ο πάροχος της επιμόρφωσης, εφόσον σε πολλές περιπτώσεις η επιμόρφωση υλοποιείται στη βάση ιδρυματικών συμφωνιών και συγκεκριμένων οικονομικών διακανονισμών (π.χ. στο Βέλγιο, στη Γαλλία, την Ισπανία και την Πορτογαλία).

♦ **Οικονομικά της επιμόρφωσης**

Σε πολλές περιπτώσεις, ιδιαίτερα όταν δεν πρόκειται για υποχρεωτική επιμόρφωση ή για επιμόρφωση που γίνεται για τη διευκόλυνση της εφαρμογής σημαντικών εκπαιδευτικών μέτρων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεισφέρουν στο οικονομικό κόστος της επιμόρφωσης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως, για παράδειγμα, στην Αυστρία, στη Δανία, στη Γερμανία, στην Ολλανδία και στη Βρετανία. Σε κάποιες χώρες όμως το σύνολο των επιμορφωτικών προγραμμάτων προσφέρονται δωρεάν, όπως στη Σουηδία και τη Βόρεια Ιρλανδία. Ανάλογα καλούνται να επωμιστούν μέρος ή το σύνολο του κόστους της επιμόρφωσης όσοι εκπαιδευτικοί, στη Γαλλία, στην Ουγγαρία και στην Ιρλανδία, εγγράφονται με δική τους πρωτοβουλία σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σε ένα κύκλο πανεπιστημιακών μαθημάτων όταν προβλέπονται δίδακτρα. Η τελευταία περίπτωση τείνει να γίνει τάση στην Ευρώπη: Τα επιμορφωτικά προγράμματα που δεν επιβάλλονται από τις εκπαιδευτικές αρχές ή η συμμετοχή σ' αυτά αποτελεί πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, συγχρηματοδοτούνται ή χρηματοδοτούνται εξ ολοκλήρου από τους εκπαιδευτικούς.

Σε πολλές χώρες οι σχολικές μονάδες είναι οι φορείς που διαχειρίζονται τα κονδύλια που επιμερίζονται από τις εκπαιδευτικές αρχές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτή είναι η περίπτωση της Γαλλίας, της Αυστρίας, της Δανίας, της Ιταλίας, της Βρετανίας, της Ουγγαρίας και, από τις χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Ελβετίας.

Σε πολλές περιπτώσεις η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα όπου χρειάζεται να καταβληθεί οικονομική συμμετοχή συνοδεύεται από οικονομική επιδότηση (π.χ. στη Δανία και στην Ουγγαρία) ή από τη χορήγηση άδειας απουσίας (π.χ. στην Ιταλία, τη Φινλανδία, τη Γερμανία και τη Γαλλία), αν αυτό είναι απαραίτητο.

♦ **Περιεχόμενο**

Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές μπορεί να διακριθεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) τα προγράμματα που αποσκοπούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις επιστήμες της Αγωγής, στο πλαίσιο των οποίων συνήθως περιλαμβάνεται και η πρακτική άσκηση, και (β) στα προγράμματα

που αποσκοπούν στη βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στον τομέα της επιστημονικής τους εξειδίκευσης κατά ειδικότητα. Όπως προκύπτει από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας και από την έρευνά μας, και οι δύο τομείς καλύπτονται επαρκώς, με μια τάση έμφασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντίθετα από ό,τι συμβαίνει στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στον τομέα της επιστημονικής ειδίκευσης.

Οι νεότερες εξελίξεις, ωστόσο, σε επίπεδο ΕΕ έχουν αναδείξει μια σειρά θεματικών περιοχών και των δύο κατηγοριών σε περιοχές προτεραιότητας για τις ακολουθούμενες επιμορφωτικές πολιτικές. Έτσι, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. Κοινή Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης*, Βρυξέλλες 2002), τα σχολεία πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στους εξής τομείς βασικών ικανοτήτων, με τις οποίες πρέπει να εφοδιάσουν τους νέους της Ευρώπης: ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, γνώσεις στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία, ξένες γλώσσες, πληροφορική/νέες τεχνολογίες, μεθοδολογία απόκτησης γνώσεων, κοινωνικές δεξιότητες, επιχειρηματικό πνεύμα κ.λπ. Επίσης, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, πρέπει να αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία σε: (α) προγράμματα που καλλιεργούν πολιτικές και κοινωνικές ικανότητες, όπως η ικανότητα της ανάληψης ευθυνών, η συμμετοχή σε ομαδικές αποφάσεις, η επίλυση των συγκρούσεων χωρίς τη χρήση βίας κ.λπ.· (β) ικανότητες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας· (γ) ικανότητες επαρκούς προφορικής και γραπτής επικοινωνίας· (δ) ικανότητες που συνδέονται με την κριτική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η *κοινωνία της πληροφορίας* και των μηνυμάτων που εκπέμπουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας· και (ε) ικανότητα να μαθαίνει κανείς διά βίου, τόσο στο πλαίσιο του επαγγέλματός του όσο και στην ατομική και κοινωνική ζωή.

Γενικότερα, ανάμεσα στα θέματα που τέθηκαν σε προτεραιότητα από την ΕΕ το τελευταίο διάστημα και τα οποία επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων των χωρών μελών της ΕΕ αναδεικνύονται οι ποικίλες πλευρές αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της μαθητικής «διαρροής», και οι πολιτικές ένταξης όλων των παιδιών στα συνήθη σχολεία (εφόσον δεν συντρέχουν σοβαροί αρνητικοί παράγοντες που θα καθιστούσαν την ένταξή τους επιβλαβή για τα ίδια), η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στο σύνολο των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών (gender mainstreaming), η αντιμετώπιση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, η ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, η προώθηση της

διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η προαγωγή καινοτομιών και η ανάπτυξη συνεργασίας, εταιρικών σχέσεων και κινητικότητας ανάμεσα στις εκπαιδευτικές κοινότητες των κρατών μελών της ΕΕ. Τέλος, ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς προσφιλές αντικείμενο επιμόρφωσης συνιστά η εξοικείωσή τους με τις πολιτικές οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης και του σχολείου (μάνατζμεντ κ.λπ.), με τις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης καθώς και με τις τεχνικές αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας στο χώρο του σχολείου.

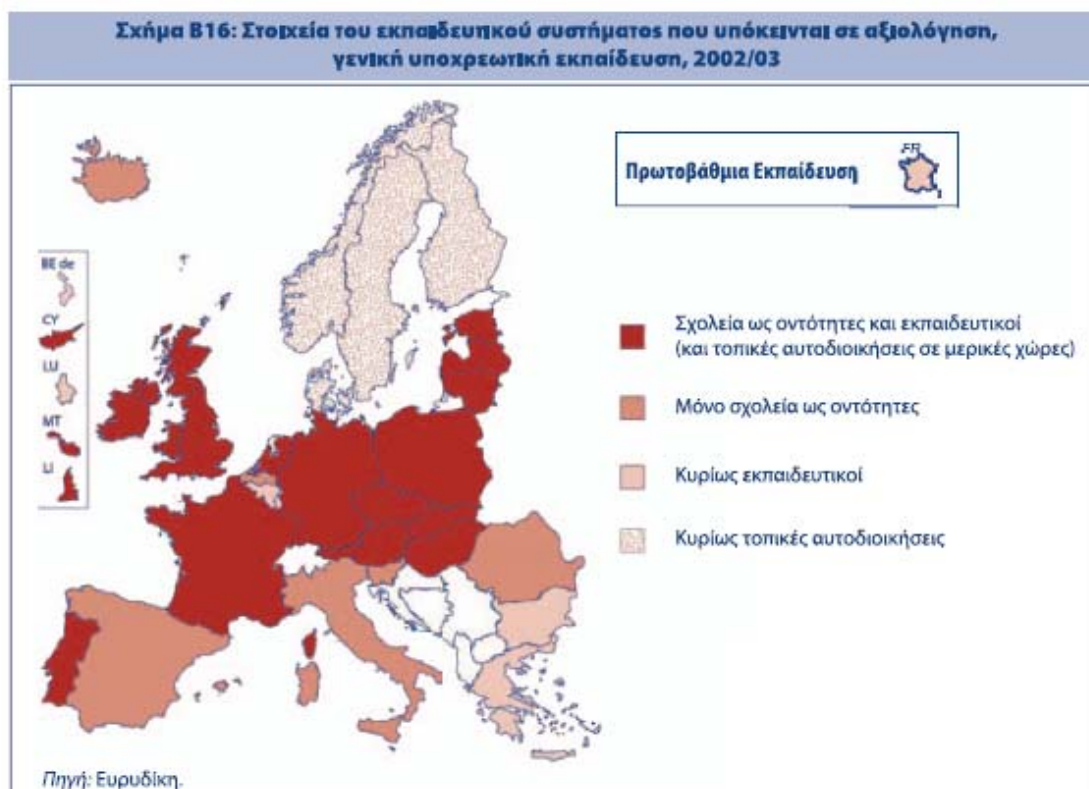
Όλα τα παραπάνω θέματα είναι εμφανές ότι επηρεάζονται από τη διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως και των στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίοι σε κάθε περίπτωση έχουν κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή της όποιας εκπαιδευτικής πολιτικής και, επομένως, αντίστοιχα διαμορφώνεται κατά μεγάλο μέρος και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

♦ **Ζητήματα αξιολόγησης και πιστοποίησης των διαδικασιών επιμόρφωσης**

Α. Οι αλλαγές στην επιλογή, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαφαίνονται από όσα έχουν ήδη καταγραφεί, έχουν άμεσο αντίκτυπο στα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και γενικότερα τις απαιτήσεις της θέσης του εκπαιδευτικού. Είναι ήδη εμφανές ότι η διασφάλιση και η βελτίωση της «ποιότητας» της εκπαίδευσης είναι πρωταρχικός στόχος για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη. Η τάση αυτή έχει καταστήσει ιδιαίτερα σημαντικό το ζήτημα της αξιολόγησης και αξιοποιείται από εκείνους που υποστηρίζουν την ανάγκη εποπτείας, ελέγχου και αξιολόγησης της εκπαίδευσης, τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και στο επίπεδο της καθοδήγησης και της διοίκησης εκπαίδευσης. Όπως διαφαίνεται από τα δεδομένα του δικτύου Eurymdice, υπάρχουν σήμερα σημαντικές διαφορές:

- ♦ ως προς το ποια στοιχεία των εκπαιδευτικών συστημάτων αξιολογούνται στην Ευρώπη (σχήμα 8),
- ♦ ως προς τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση,
- ♦ ως προς τον φορέα που έχει την ευθύνη γι' αυτή, και
- ♦ ως προς τη χρήση των στοιχείων που προκύπτουν από τη διαδικασία.

Σχήμα 8



Η τάση που διαφαίνεται είναι ότι προκρίνονται, και με βάση τη Στρατηγική της Λισαβόνας, πολιτικές και πρακτικές αξιολόγησης που αφορούν όλες τις συνισταμένες και τους πόρους των εκπαιδευτικών συστημάτων, και που έχουν ως στόχο, μεταξύ άλλων:

- τη μέτρηση όλων των εκφάνσεων του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (outcome oriented processes), από την επίδοση των μαθητών και μαθητριών έως την επίτευξη μετρήσιμων εκπαιδευτικών στόχων,
- την αξιολόγηση της επάρκειας (efficiency) και της αποτελεσματικότητας (effectiveness) των εκπαιδευτικών δομών και διαδικασιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού,
- την απόδοση λόγου της εκπαίδευσης, είτε στο κοινωνικό σύνολο είτε, από μια άλλη σκοπιά, στους αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν, σε πολλές περιπτώσεις, φορείς εφαρμογής συγκεκριμένων πτυχών εξωτερικής ή εσωτερικής αξιολόγησης και, ταυτόχρονα, υποκείμενα της ίδιας διαδικασίας. Γι' αυτό σε κάποιες χώρες η κατάρτιση των διευθυντών στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί τυπικό προσόν για την κατάληψη της θέσης ή αντικείμενο υποχρεωτικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (βλ. Σχήμα 9).

Εξάλλου τα φύλλα ατομικής αξιολόγησης που συνήθως συντάσσονται από τα στελέχη της σχολικής μονάδας αποτελούν, όπως ήδη αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε πολλές περιπτώσεις, απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού σε θέση στελέχους.

Σχήμα 9



Όπως σημειώνεται στη μελέτη του Δικτύου Eurydice «Αξιολόγηση των σχολείων που παρέχουν υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ευρώπη» (Eurydice, 2004), οι αρμοδιότητες των σχολείων που υπόκεινται συνήθως σε εσωτερική ή εξωτερική αξιολόγηση είναι:

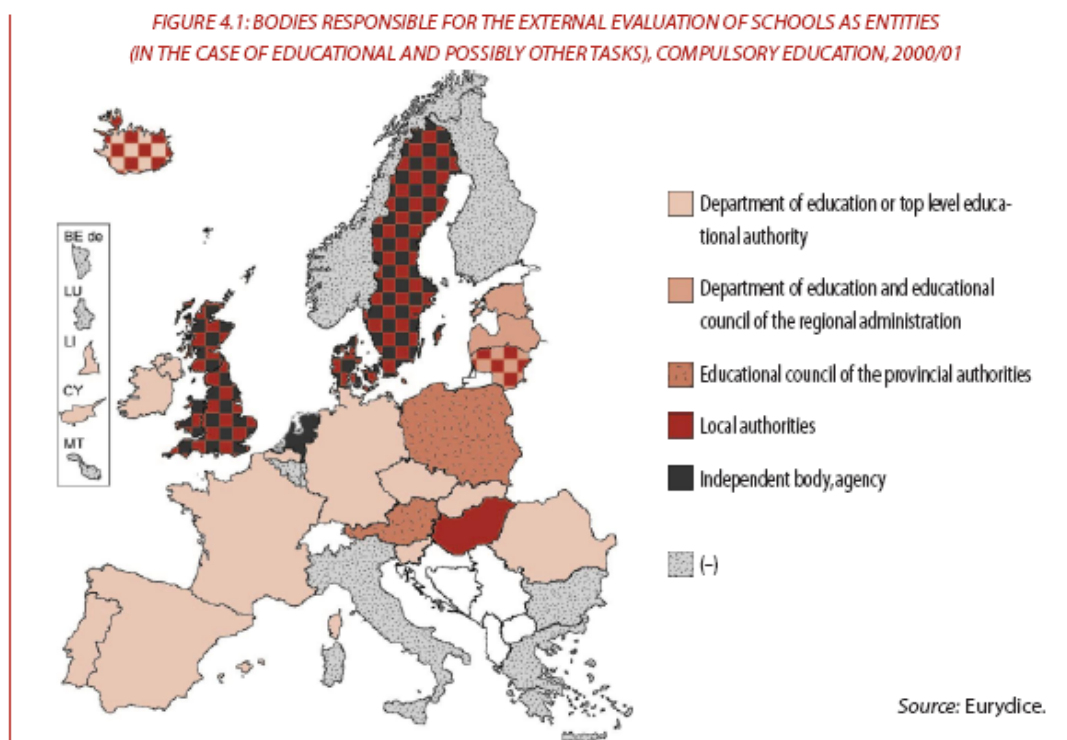
(a) Εκπαιδευτικές, όπως:

- ♦ «η μάθηση και η διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων και
- ♦ η μάθηση και η διδασκαλία των κατάλληλων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς και προσωπικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης και της επαγγελματικής καθοδήγησης», και

(β) Διοικητικές, όπως:

- ◆ «η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων
- ◆ η διαχείριση των λειτουργικών πόρων
- ◆ η διαχείριση των κεφαλαιουχικών πόρων, και
- ◆ οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την πληροφόρηση, τις εξωτερικές σχέσεις και τις συνεργασίες» (Eurydice, 2004: 11)

Οι φορείς που έχουν την ευθύνη της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων και στις περισσότερες περιπτώσεις της αξιολόγησης της επιμόρφωσης διαφέρουν από χώρα σε χώρα, (βλ. το Σχήμα που ακολουθεί).



Β. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται, τόσο σε Κοινοτικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο των κρατών μελών, στο ζήτημα της πιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται πριν ή κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου των εκπαιδευτικών. Η πιστοποίηση της επιμόρφωσης συνδέεται στενά, σε γενικές γραμμές, με τις διαδικασίες που αφορούν στην αξιολόγηση, τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως τονίζεται ιδιαίτερα στις Εκθέσεις Προόδου του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

Το Δίκτυο Eurydice χρησιμοποιεί για τις ανάγκες της μελέτης για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2006) τον ακόλουθο ορισμό:

«Πιστοποίηση [Accreditation] είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα κρίνεται από τις συναφείς νομοθετικές και επαγγελματικές αρχές για να διαπιστωθεί εάν συμμορφώνεται με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης εκπαιδευτικών και απονομής των αντίστοιχων προσόντων (όπου αυτά υφίστανται). Η διαδικασία πιστοποίησης προϋποθέτει ότι τα προγράμματα ή τα ιδρύματα που πρόκειται να πιστοποιηθούν, υπόκεινται σε αξιολόγηση» (Eurydice, 2006: 7)

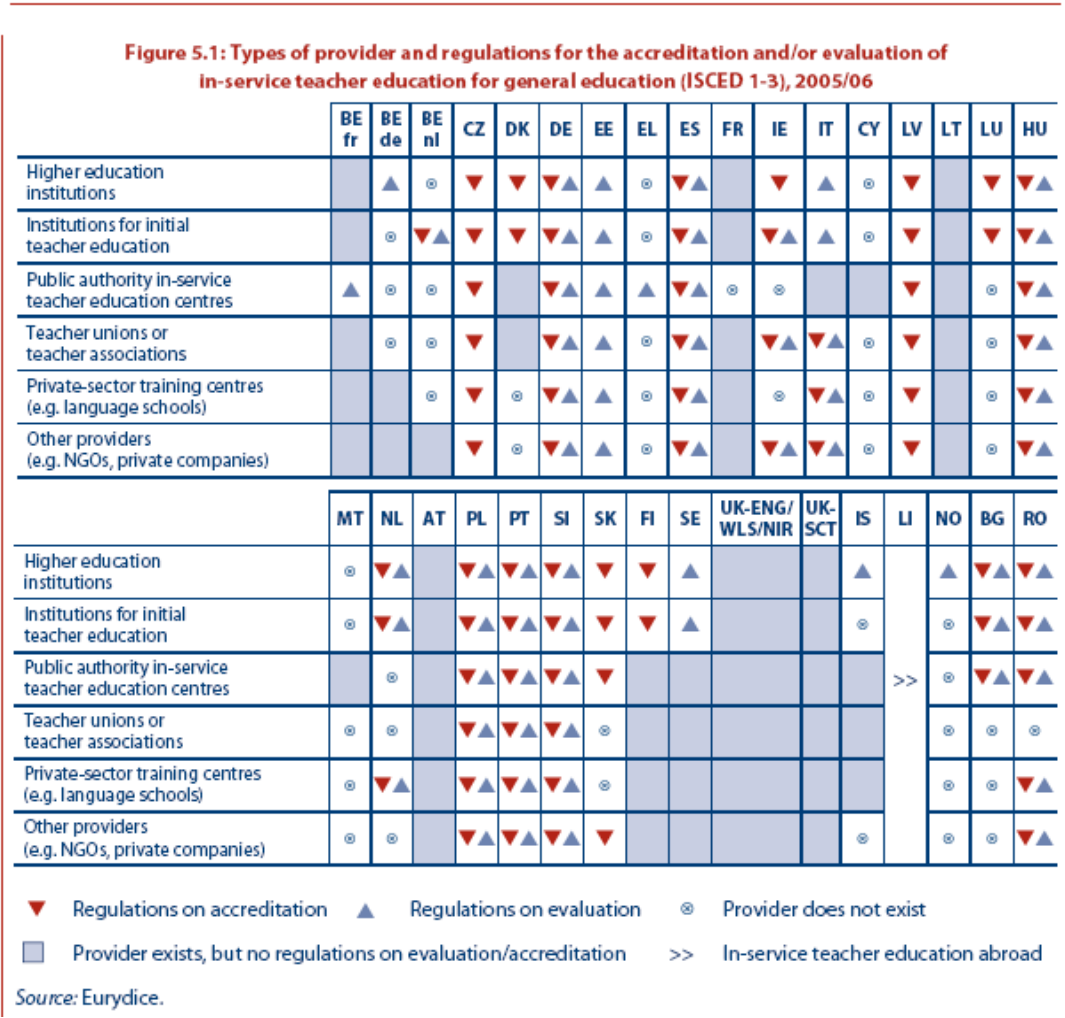
Στη μελέτη αυτή αναφέρονται οι εξής τύποι φορέων που προσφέρουν ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς: ιδρύματα ανώτατης

εκπαίδευσης, ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, δημόσια κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, συνδικαλιστικές και επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης και άλλοι φορείς, όπως ιδιωτικές εταιρείες, μη-κυβερνητικές οργανώσεις κλπ.

Η καταγραφή αυτή των φορέων χρησιμοποιήθηκε και για τις ανάγκες της ποσοτικής έρευνας που διενεργήθηκε.

Στο Σχήμα 3 καταγράφονται οι φορείς παροχής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες, καθώς και το αν υπάρχουν κανονισμοί για την αξιολόγηση ή/και την πιστοποίησή τους.

Σχήμα 3



Για την πιστοποίηση των φορέων που παρέχουν ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση καθώς και των προγραμμάτων που υλοποιούν, ακολουθούνται διάφορες διαδικασίες, οι κυριότερες από τις οποίες είναι:

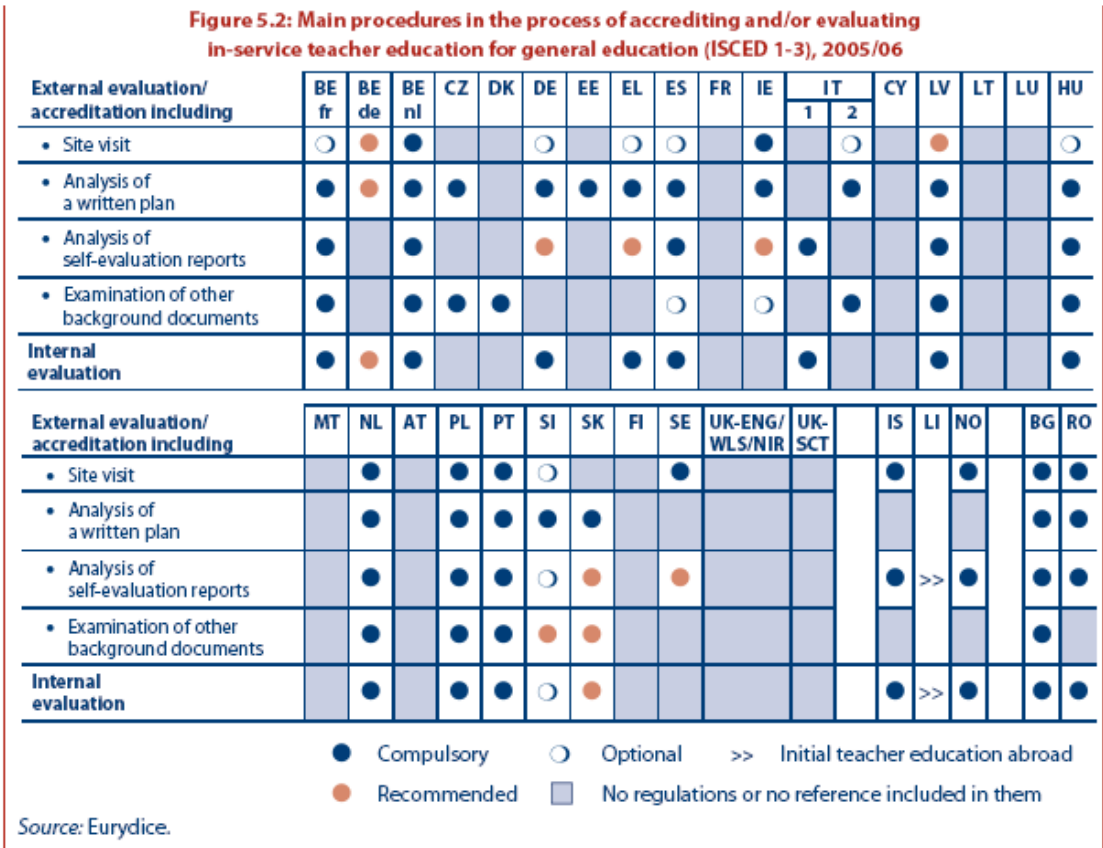
- ♦ η εξωτερική αξιολόγηση / πιστοποίηση, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει: επιτόπιες επισκέψεις μελέτης από τους αξιολογητές / αρμόδιους για την πιστοποίηση· ανάλυση του υποβληθέντος γραπτού σχεδίου επιμόρφωσης·

ανάλυση των υποβληθέντων αναφορών αυτοαξιολόγησης· εξέταση άλλων συναφών στοιχείων ή/ και εγγράφων·

- ♦ η εσωτερική αξιολόγηση, που πραγματοποιείται από τον πάροχο με βάση τους γενικούς κανόνες που ισχύουν για τη διαδικασία αυτή στη χώρα που δραστηριοποιείται.

Στο Σχήμα 4 καταγράφονται οι διαδικασίες αξιολόγησης / πιστοποίησης που ισχύουν για τους παρόχους ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες.

Σχήμα 4



Οι κανονισμοί που διέπουν τις διαδικασίες αξιολόγησης/ πιστοποίησης της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης επικεντρώνονται σε διάφορες πλευρές της επιμορφωτικής διαδικασίας. Οι κυριότερες από αυτές, όπως καταγράφονται και στο Σχήμα 5, είναι: το περιεχόμενο της επιμορφωτικής δραστηριότητας· οι μέθοδοι επιμόρφωσης· οι ικανότητες που αναπτύσσουν οι επιμορφούμενοι· οι απόψεις των επιμορφουμένων για το πρόγραμμα επιμόρφωσης στο οποίο συμμετέχουν· και η υλικοτεχνική υποδομή του παρόχου που χρησιμοποιείται κατά την επιμόρφωση.

Σχήμα 5

Figure 5.4: The scope of accreditation and/or evaluation of in-service teacher education for general education (ISCED 1-3), 2005/06

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
The content of the activity	●	●		●	●		●	●	●			●		●			●	
Teaching methods	●	●		●			●	●	●		●	●		●			●	
Competences of trainers	●	●		●		(:)		●	●		●	●					●	
Participants' opinions on the training they receive	●	●						●	●								●	
Infrastructure (ICT equipment, teaching material, etc.)	●	●		●			●		●		●	●					●	

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK- WLS/NIR	UK- SCT		IS	LI	NO		BG	RO
The content of the activity			●	●	●							●				●	●
Teaching methods				●	●							●				●	●
Competences of trainers			●	●	●							●	>>			●	●
Participants' opinions on the training they receive				●	●							●				●	●
Infrastructure (ICT equipment, teaching material, etc.)			●	●	●							●				●	●

● Aspect covered by regulations
 >> In-service teacher education abroad
 □ No regulations or no reference included in them

Source: Eurydice.

Οι φορείς που έχουν την ευθύνη για την τελική αξιολόγηση / πιστοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση τις διαδικασίες εσωτερικής ή/ και εξωτερικής αξιολόγησης των παρόχων καταγράφονται στον πίνακα του Σχήματος 6.

Σχήμα 6

Figure 5.3: External bodies that accredit and/or evaluate in-service teacher education for general education (ISCED 1-3), 2005/06

An agency for evaluation or an evaluation committee	BE nl, DE (some Länder), HU, SI, FI, NO, BG
The ministry of education, a ministry department or commission	CZ, DK, EE, EL, IT, LV, HU, PL, SK, IS
An independent body working on behalf of the public authority	DK, DE (some Länder), NL, PT, RO
An inspectorate for school education	BE de, DE (some Länder), IE, PL
An inspectorate for in-service teacher education	HU
Other bodies	BE fr, ES

- No regulations on evaluation or accreditation of in-service teacher education providers: CY, FR, MT, AT, UK
- No regulations on the bodies undertaking accreditation or evaluation: LU
- In-service teacher education abroad: LI
- Data not available: SE

Source: Eurydice.

Το ζήτημα της πιστοποίησης της επαγγελματικής ανάπτυξης / εξέλιξης των εκπαιδευτικών αναμένεται να γίνει περισσότερο σύνθετο, όσο θα προχωρεί η διαδικασία για την αναγνώριση των άτυπων και ανεπίσημων μορφών

επιμόρφωσης. Και αυτό, διότι αποτελεί πλέον βασική αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης:

«ο προσδιορισμός και η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης έχει ως στόχο να προβάλλεται και να αποτιμάται το πλήρες φάσμα προσόντων και ικανοτήτων ενός ατόμου, ασχέτως του τόπου ή του τρόπου με τον οποίον αποκτήθηκαν. Ο προσδιορισμός και η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης πραγματοποιείται εντός και εκτός των πλαισίων της επίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης, στον τόπο εργασίας και εντός της κοινωνίας των πολιτών.» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004: 1).

Αυτό σημαίνει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν κάθε προσόν που αποκτήθηκε, ακόμη και αν ο πάροχος δεν ήταν επίσημος δημόσιος φορέας, ή δεν βρισκόταν στο κράτος μέλος στο οποίο εργάζονται ή ακόμα και αν οι επιμορφωτικές δραστηριότητες «δεν οδηγούν σε επίσημο πιστοποιητικό ή δίπλωμα, αλλά μπορούν να παράσχουν τη βάση για την επίσημη αναγνώριση» (ό.π.: 1). Διαχωρίζεται έτσι η διαδικασία επιμόρφωσης από τη διαδικασία επικύρωσης των προσόντων που αποκτήθηκαν, η οποία «βασίζεται στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του ατόμου και μπορεί να οδηγήσει σε πιστοποιητικό ή δίπλωμα» (ό.π.: 1).

Ως ασφαλιστική δικλίδα για τη διαφύλαξη της αξιοπιστίας των διαδικασιών, το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει προτείνει την κατάρτιση ενός συνόλου κοινών αρχών που θα συμβάλλουν στην αμοιβαία επικύρωση των άτυπων και ανεπίσημων μορφών μάθησης, αλλά και θα διασφαλίσουν μεγαλύτερη συγκρισιμότητα των σχετικών δραστηριοτήτων μεταξύ των χωρών μελών αλλά και των επαγγελματικών δυνατοτήτων τις οποίες ενισχύουν. Όπως και στην περίπτωση της αμοιβαίας αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων, οι διαδικασίες πιστοποίησης και αναγνώρισης των άτυπων μορφών μάθησης επιδιώκεται να βασιστούν στο σεβασμό της νομιμότητας και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των κρατών μελών και μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών.

♦ **Καινοτομικά στοιχεία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Επιχειρώντας, καταρχάς, μια κατηγοριοποίηση των καινοτομικών στοιχείων των επιμορφωτικών προγραμμάτων, επισημαίνουμε ότι τέτοια στοιχεία μπορούν να αφορούν όλες τις πτυχές της επιμορφωτικής διαδικασίας, όπως είναι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, οι ακολουθούμενες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, τα οργανωτικά πρότυπα που ακολουθούνται, η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας και της ανοιχτής και από απόσταση εκπαίδευσης, η

αξιοποίηση της συνεργασίας με φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (π.χ. γονείς) και της τοπικής κοινωνίας, οι αποκεντρωτικές πολιτικές, η χρηματοδότηση των προγραμμάτων, η εξασφάλιση κινήτρων συμμετοχής, ο διακρατικός χαρακτήρας στην οργάνωση των προγραμμάτων, η διαδικασία πιστοποίησης και αξιολόγησης, η σύνδεση των επιμορφωτικών πολιτικών με την έρευνα κ.ο.κ.

Συχνά, ωστόσο, η ευρωπαϊκή εμπειρία παρέχει ενδιαφέροντα παραδείγματα δραστηριοτήτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ενταγμένων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο καινοτομικής παιδαγωγικής παρέμβασης. Σε αυτές τις περιπτώσεις το καινοτομικό στοιχείο έγκειται τόσο στην παιδαγωγική παρέμβαση συνολικά, στο πλαίσιο της οποίας ενσωματώνεται και η επιμορφωτική διάσταση, όσο και στην επιμορφωτική παρέμβαση καθαυτή.

Ενδεικτικό σχετικό παράδειγμα αποτελεί το τετραετές διεθνές πρόγραμμα *Carpe Vitam, Leadership for Learning*, του οποίου το συντονισμό ανέλαβε το Πανεπιστήμιο του Cambridge υπό την εποπτεία του καθηγητή John MacBeath. Στο πρόγραμμα αυτό έλαβαν μέρος πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα και σχολεία από 7 συνολικά χώρες (Αγγλία, Αυστραλία, Αυστρία, Ελλάδα, ΗΠΑ και Νορβηγία).. Ως αξιολογικά καινοτομικά στοιχεία της επιμορφωτικής διάστασης αυτού του έργου, αλληλένδετα στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, επισημαίνονται από τη σχετική βιβλιογραφία [βλ., π.χ., Μπαγάκης, Γ. *et al.* (επ.): *Ένα σχολείο μαθαίνει*, Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 2007, σελ. 12-14] η προσπάθεια διεύρυνσης του προβληματισμού πάνω στα συστήματα των αξιών των εκπαιδευτικών (στις «αδρανείς ιδέες», κατά τον A.N, Whitehead), η σχολειοκεντρική οργάνωσή του, η συνεργασία σε διακρατικό επίπεδο, η αλληλοπαρατήρηση και η συνεργασία, η συλλογική προσπάθεια αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, η επιδίωξη μιας ευρύτερης κατανομής της ηγεσίας (*shared leadership*) ανεξάρτητα από τη θέση εργασίας ή την ενδοσχολική επαγγελματική ιεραρχία, η σύνδεση της επιμόρφωσης με την έρευνα (κυρίως τη συμμετοχική), η αξιοποίηση των ανθρωπολογικών προσεγγίσεων, η αξιοποίηση του “κριτικού φίλου”, μιας πρακτικής που έχει αποφασιστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, τέλος, η απελευθέρωση των επιμορφωτικών διαδικασιών από την παθητικότητα και τη γραφειοκρατία.

Σημαντική παράμετρο του όλου προβληματισμού σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί η συστηματική προσπάθεια, που χαρακτηρίζει όλες της χώρες μέλη της ΕΕ, για αναβάθμιση της αρχικής (προπτυχιακής) εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξει ένα πιο ευρύ και συνεκτικό μορφωτικό υπόβαθρο για την οργάνωση περαιτέρω ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο αναλήφθηκαν συστηματικές προσπάθειες από χώρες μέλη της ΕΕ για την ένταξη των σχετικών προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης των

εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της γενικής και τεχνικής – επαγγελματικής στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης

Γενικότερα, κατά τη Ζαφειράκου (2002), επισημαίνονται σε ευρωπαϊκή κλίμακα κάποιες γενικότερες εξελίξεις που εμπεριέχουν ή ευνοούν καινοτομικές τάσεις στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις χώρες μέλη της ΕΕ. Σε αυτές συγκαταλέγονται η μετακίνηση από τα συγκεντρωτικά προς πιο αποκεντρωμένα οργανωτικά πρότυπα, η προσπάθεια για διεύρυνση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια εφαρμογής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η έμφαση περισσότερο στη ζήτηση παρά στην προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων και η σημαντική διεύρυνση του φάσματος των ιδρυμάτων και θεσμών που παρέχουν επιμορφωτικά προγράμματα.

Σημαντικές προκλήσεις, ωστόσο, παραμένουν:

(α) ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε περιβάλλον μάθησης για τους/τις εκπαιδευτικούς με επίκεντρο την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε θέματα του curriculum,

(β) η εξασφάλιση κινήτρων ικανών να ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα ξεπερνώντας τυχόν εμπόδια, αναστολές και δυσκολίες,

(γ) η διασφάλιση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, γεγονός που προϋποθέτει κατάλληλους φορείς και ιδρύματα παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων, επαρκή και αποτελεσματικά προγράμματα κατάρτισης και έμφαση στις επιπτώσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή τους στους μαθητές/-μαθήτριες),

(δ) η διατήρηση ποικίλης παροχής προγραμμάτων κατάρτισης με φορείς σχεδιασμού και παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα μπορούν να κατανοήσουν και να καλύψουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών,

(ε) η κατάλληλη χρήση των ΤΠΕ καθώς και των μεθόδων της Ανοιχτής και από Απόσταση Εκπαίδευσης στο σύνολο των επιμορφωτικών διαδικασιών,

(στ) η εξασφάλιση κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης, που σε αυτό τον τομέα υστερούν σε πολλές χώρες σε σχέση με τους αντίστοιχους της γενικής εκπαίδευσης,

(ζ) η επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των συνήθων σχολείων σε θέματα ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες που έχουν την αφετηρία τους σε μεταναστευτική ή μειονοτική καταγωγή, διαφορά στη γλώσσα, στο θρήσκευμα ή την πολιτισμική ρίζα, και

(η) η ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα που έχουν σχέση με την πρόληψη / μείωση της νεανικής παραβατικότητας, της βίας και του εκφοβισμού

(bullying) στο χώρο του σχολείου, την πρόληψη της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, την αγωγή υγείας, την ισότητα των φύλων κ.λπ.

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας

Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αναγνωρίστηκε ήδη από την εποχή της κυκλοφορίας του Λευκού Βιβλίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995) ότι αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την πορεία, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο ίδιο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Λισσαβόνα 2000) όπου ορίστηκε ο στόχος να γίνει η ΕΕ «... 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», ορίστηκε ως κορυφαία προτεραιότητα και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η σχετική στρατηγική eEurope περιλαμβάνει, μεταξύ των άλλων, την «πρωτοβουλία για την ηλεκτρονική μάθηση» eLearning, η οποία αφορά:

- ♦ τη δημιουργία υποδομών και την εγκατάσταση εξοπλισμού στις εκπαιδευτικές μονάδες και υπηρεσίες,
- ♦ την κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες για όλους τους εμπλεκόμενους στα εκπαιδευτικά συστήματα,
- ♦ την ανάπτυξη ψηφιακού περιεχομένου και την παροχή ποιοτικών ψηφιακών υπηρεσιών, και
- ♦ την ευρωπαϊκή συνεργασία και δικτύωση.

Στο πλαίσιο αυτό χρηματοδοτήθηκαν σχετικές εθνικές δράσεις (όπως η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών στις ΤΠΕ σε όλα τα κράτη μέλη, όπως αναφέρθηκε παραπάνω) και ενσωματώθηκαν πρωτοβουλίες και προγράμματα στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Δράσης. Τέτοιο ήταν, για παράδειγμα το Πρόγραμμα Minerva, το οποίο είχε ως στόχο την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα των ΤΠΕ και της ανοικτής και από απόσταση μάθησης.

Ανάμεσα στους στόχους του Προγράμματος ήταν να γίνουν όσο το δυνατόν καλύτερα κατανοητές οι συνέπειες της χρήσης των ΤΠΕ για την εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους, τα στελέχη και τους υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση καθώς και να υποστηριχθούν καινοτομικά σχέδια κατάρτισης και επιμόρφωσης ιδιαίτερα για την ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση και να προχωρήσει η δικτύωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και επιμορφωτική διαδικασία συνεχίζεται σήμερα ως «εγκάρσια δράση» του Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης 2007 – 2013,

με στόχο «την ανάπτυξη καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών και παιδαγωγικών προτύπων» που βασίζονται στις ΤΠΕ.

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, η δυνατότητα εργασίας με τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού επαγγέλματος και συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα προώθησης της καινοτομίας και τη δημιουργική καθοδήγηση του υφισταμένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο πλαίσιο αυτό η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στελεχών με τις ΤΠΕ έχει δύο, κυρίως, διαστάσεις:

(α) Οι ΤΠΕ κάνουν περισσότερο σύνθετο το ρόλο των εκπαιδευτικών στελεχών, όσον αφορά την οργάνωση, τη διοίκηση, τη διαχείριση και την εποπτεία της σχολικής μονάδας. Δημιουργούν νέες συνθήκες όσον αφορά τους μαθησιακούς πόρους που βρίσκονται στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω της δικτύωσης, και διαμορφώνουν νέους τρόπους και κώδικες επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Διευκολύνουν τη ροή των πληροφοριών που επιτρέπει το συνεχή έλεγχο και την εποπτεία των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αλλά και διευρύνει τις διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές για ζητήματα που απασχολούν την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα απαιτούν περισσότερες και πιο εξειδικευμένες γνώσεις από τα εκπαιδευτικά στελέχη. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν όλο και περισσότερο ως οργανισμοί μάθησης και εισάγουν πρότυπα καταμερισμένης ή συλλογικής διοίκησης και ηγεσίας, για να έχει τη δυνατότητα η εκπαιδευτική υπηρεσία να αντεπεξέλθει στις νέες συνθήκες.

(β) Το τελευταίο γεγονός, η επικράτηση των οργανισμών μάθησης, δεν αλλάζει μόνο τη μορφή των εκπαιδευτικών οργανισμών και τους τρόπους με τους οποίους προγραμματίζουν και υλοποιούν την ανάπτυξή τους. Οι ΤΠΕ δίνουν νέες δυνατότητες επιμόρφωσης και επαγγελματικής βελτίωσης με τη χρήση της μάθησης από απόσταση και την απομακρυσμένη πρόσβαση σε πιστοποιημένες επιμορφωτικές υπηρεσίες. Η επιμόρφωση μπορεί να πάρει περισσότερο εξατομικευμένες και εξειδικευμένες ή περισσότερο συνεργατικές και καινοτομικές μορφές, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσωπικές προτιμήσεις των στελεχών.

Σε αυτό το πλαίσιο όλο και περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιούν τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών για να διευρύνουν την πρόσβαση των εκπαιδευτικών στην απαιτούμενη για την εξέλιξή τους σε στελέχη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, αλλά και για να βελτιώσουν την ποιότητα των ήδη υπηρετούντων στελεχών.

Η υποστήριξη από την Ευρωπαϊκή Ένωση διαδικτυακών τόπων, όπως το Ευρωπαϊκό σχολικό δίκτυο "European Schoolnet" ή η πρωτοβουλία σύναψης διαδικτυακών συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών υπηρεσιών eTwinning, δίνουν την ευκαιρία σε στελέχη που διοικούν εκπαιδευτικές μονάδες ή υπηρετούν σε

εκπαιδευτικές υπηρεσίες να αναπτύξουν διευρωπαϊκές συνεργασίες και να επιδιώξουν την υλοποίηση στόχων που δύσκολα θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν σε εθνικά πλαίσια.

Ενδεικτικά αναφέρεται η πρωτοβουλία «School Management Strategies to Improve School Organization and Working Environment» (Στρατηγικές Σχολικής Διοίκησης για τη Βελτίωση της Οργάνωσης του Σχολείου και του Εργασιακού Περιβάλλοντος), η οποία είχε ως στόχους τη μελέτη διαφορετικών τρόπων διοίκησης των σχολείων και την ανταλλαγή εμπειριών αναφορικά με την ύπαρξη και την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων. Τα δύο σχολεία που ξεκίνησαν το 2006 την πρωτοβουλία ήταν από την Ελλάδα και την Ισπανία.

Οι πρωτοβουλίες για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συχνά έχουν επίσης ως αποτέλεσμα την παραγωγή λογισμικού και πολυμέσων με άμεση εφαρμογή στη διοίκηση, τη διαχείριση και την εποπτεία των σχολικών μονάδων ή τις υπηρεσίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

[7]. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η ελληνική περίπτωση. Παρατηρήσεις και συμπεράσματα

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας θεσμός στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και για την εξασφάλιση της δυνατότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων να παρακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις. Από την άλλη πλευρά, καθίσταται φανερό ότι η επιμορφωτική πολιτική βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική στο σύνολό της. Και οι δύο αυτές παράμετροι, εξάλλου, επηρεάζονται, άμεσα και έμμεσα, από τις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές εξελίξεις. Ωστόσο, είναι σαφές ότι η γενικευμένη παραδοχή της στρατηγικής σημασίας που έχει η επιμορφωτική πολιτική δεν μεταφράζεται σε αντίστοιχα μέτρα βελτίωσης της παροχής, και αυτή η διαπίστωση αφορά όλες τις χώρες μέλη της ΕΕ. Η διάθεση περιορισμένων οικονομικών πόρων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά μια γενικευμένη πρακτική που επιβεβαιώνει αυτή τη διαπίστωση.

Μια παράλληλη «ανάγνωση» της στρατηγικής και των πρακτικών που ακολουθούνται στην επιμορφωτική πολιτική της Ελλάδας, από τη μία πλευρά, και των άλλων χωρών της ΕΕ, από την άλλη, θα αναδείκνυε τόσο κοινά σημεία όσο και διαφορές, όπως εξάλλου θα συνέβαινε και με οποιαδήποτε άλλη χώρα της ΕΕ. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη εντοπισμού και ανάδειξης τόσο των «δυνατών» όσο και των αδύνατων σημείων που χαρακτηρίζουν την ελληνική περίπτωση και διατύπωση κάποιων παρατηρήσεων που θα είχαν τουλάχιστον ως επιδίωξή τους την καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών φαινομένων κάτω από το φως των πλούσιων εμπειριών που απορρέουν από τη συγκριτική προσέγγιση.

Πρέπει, εξάλλου, να γίνει σαφές ότι το τελευταίο διάστημα είναι ακόμη πιο ευδιάκριτη η επίδραση που ασκεί η εκπαιδευτική πολιτική άλλων χωρών και κυρίως των ευρωπαϊκών, στην ελληνική εκπαίδευση. Γι' αυτό και είναι μεθοδολογικά σκόπιμο να εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν ένα σύνθετο και πολυδιάστατο εκπαιδευτικό φαινόμενο όπως είναι η επιμορφωτική πολιτική με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνυπολογίζονται οι πιθανές βασικές επιδράσεις της τόσο από άλλες χώρες μέλη της ΕΕ όσο και από την εκπαιδευτική πολιτική της ίδιας της ΕΕ. Καθώς, όμως, ο ρόλος της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει καθοριστικός, καθίσταται τελικά αναγκαία η μελέτη των εκπαιδευτικών φαινομένων σε ταυτόχρονα σε τοπική, εθνική και ευρωπαϊκή κλίμακα.

Η μελέτη των εκπαιδευτικών φαινομένων με τα εργαλεία και τις μεθόδους της συγκριτικής παιδαγωγικής, ωστόσο, όπως έχει ήδη τονιστεί, δεν προσφέρεται για μεταφορά «έτοιμων» λύσεων και πρακτικών, όσο «καλές» και αν είναι αυτές, από

μία εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα σε άλλη, καθώς η θετική ή αρνητική έκβασή τους συναρτάται πάντοτε με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν. Συμβάλλει, όμως, στη βαθύτερη κατανόησή τους και ενισχύει τη δυνατότητά μας να τα αντιμετωπίζουμε με πιο ανοιχτή σκέψη και με μεγαλύτερο εύρος δυνατοτήτων.

Αφετηρία της σύγκριση των εξελίξεων που παρατηρούνται σε ευρωπαϊκή κλίμακα με τις αντίστοιχες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πρέπει να είναι οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής περίπτωσης. Με αυτή την αφετηρία, περιοριζόμαστε σε κάποιες επισημάνσεις που θεωρούμε σημαντικές.

(α) Σε ένα παραδοσιακά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης από τις κρατικές υπηρεσίες και φορείς συνιστά το κυρίαρχο παράδειγμα με άμεσες και σημαντικές επιδράσεις στο σύνολο των εκπαιδευτικών θεσμών.

Σε ό,τι αφορά τη μετάθεση της κλίμακας προς την περιφέρεια, φαίνεται ότι, τουλάχιστον για τη δεκαετία του '90, εμφανίζεται ως μια διαδικασία σχετικά αποδυναμωμένη. Αν και ο αρχικός σχεδιασμός των Π.Ε.Κ. κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 έδινε μεγάλη σημασία στην αποκέντρωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, δημιουργήθηκε τελικά (1992) ένας συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός θεσμός, που λειτούργησε χωρίς διαφοροποιήσεις σε όλες τις περιφέρειες της χώρας, στο πλαίσιο του οποίου οι πιο σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονταν από την κεντρική εξουσία (Βεργίδης, 1996, σ. 66 κ.ε.).

Το τελευταίο διάστημα, ωστόσο, στο επίπεδο της ΕΕ εντοπίζονται χώρες που, αν και λειτουργούσαν σε ένα παρόμοιο συγκεντρωτικό πλαίσιο, προώθησαν σταδιακά πολιτικές αποκέντρωσης ή αποσυγκέντρωσης, όπως μας δείχνουν οι περιπτώσεις της Γαλλίας ή της Σουηδίας.

Αντίθετα, ο ρόλος της υπερεθνικής διάστασης, σε ό,τι αφορά τουλάχιστον την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, είναι σημαντικός και σταδιακά ενισχύεται, κάτω από το πρίσμα των εξελίξεων σε παγκόσμια κλίμακα. Φαίνεται πως η Ευρωπαϊκή Ένωση καθίσταται ο κύριος δίαυλος μέσω του οποίου οι ευρύτερες τάσεις σε διεθνή κλίμακα αξιολογούνται, αναπροσανατολίζονται και εντάσσονται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

(β) Τα σοβαρά προβλήματα της αρχικής εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών (κυρίως σε ό,τι αφορά την «ψυχο-παιδαγωγική διάσταση για μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) καθιστούν ακόμη πιο σημαντικό το ρόλο της εισαγωγικής και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, και τονίζουν την ανάγκη μιας διαφοροποιημένης επιμορφωτικής πολιτικής κατά περίπτωση και σε συνάρτηση με την αρχική εκπαίδευσή τους στο προπτυχιακό επίπεδο ή την

περιατέρω συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά πρόγραμμα (παλαιότερα, ΣΕΛΔΕ / ΣΕΛΜΕ, πιο πρόσφατα, ΠΕΚ κ.λπ.).

Είναι εμφανές ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό, ανάλογα με τη χρονική περίοδο κατά την οποία πραγματοποίησαν τις προπτυχιακές σπουδές τους, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (προσχολική/πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια), την ειδικότητα (για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και πιθανόν το πανεπιστημιακό ίδρυμα φοίτησης. Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη συστηματικής διερεύνησης και ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών κάθε επιμέρους κατηγορίας εκπαιδευτικών, όπως έχει γίνει και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, καθώς τα ομοιόμορφα προγράμματα που απευθύνονται στο γενικό εκπαιδευτικό πληθυσμό δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην πολυμορφία που τον χαρακτηρίζει.

Επισημαίνεται, επίσης, η παραμέληση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, αν και οι ανάγκες τους να παρακολουθούν τις τεχνολογικές εξελίξεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

(γ) Η προϊούσα γήρανση του εκπαιδευτικού σώματος μετακινεί μέρος του ενδιαφέροντος των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής από την αρχική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και την εισαγωγική επιμόρφωση στις πρακτικές συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης της επιμορφωτικής δραστηριότητας. Συχνά όμως προγράμματα που απευθύνονται σε πιο ώριμους εκπαιδευτικούς δεν συναντούν από μέρους τους το ανάλογο ενδιαφέρον. Απαιτείται, επομένως, μια πιο συστηματική οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να είναι ελκυστικά και προσαρμοσμένα στις ανάγκες εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας και εμπειρίας, σε συνδυασμό, πιθανόν, με ευρύτερα προγράμματα κατάλληλης ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών ώριμης ηλικίας, όταν αυτό απαιτείται.

Από την άλλη πλευρά, προγράμματα «εισαγωγικής επιμόρφωσης», που απευθύνονται σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτικούς με περιορισμένη εμπειρία της σχολικής πράξης, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των ομάδων. Πρακτικές όπως του «κριτικού φίλου» ή του «μέντορα», που έχουν εφαρμοστεί στη Βρετανία, σε συνδυασμό με κατάλληλη οργάνωση του σχολείου υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών, ίσως θα άξιζε να εξεταστεί σε ποιο βαθμό μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης στην Ελλάδα. Κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε, βέβαια, την αρχική τοποθέτηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε μεγάλες και καλά οργανωμένες σχολικές μονάδες των αστικών κέντρων.

(δ) Μια συστηματική καταγραφή της κατάστασης που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα στον τομέα της επιμόρφωσης θα έδειχνε τη σαφή επικράτηση χαρακτηριστικών όπως είναι η πολυτυπία, οι επικαλύψεις, ο ευκαιριακός χαρακτήρας και η έλλειψη συντονισμού, οργάνωσης και αξιολόγησης. Η επιμόρφωση παρέχεται από τη μια πλευρά από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς φορείς (Π.Ε.Κ. κ.λπ.) και, από την άλλη, από ποικίλους φορείς του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα καθώς και μέσω προγραμμάτων στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ή άλλων, χρηματοδοτούμενων συνήθως, εκπαιδευτικών προγραμμάτων ποικίλης διάρκειας. Παράλληλα, δεν έχει προωθηθεί μια συστηματική και συνεκτική πολιτική κατάλληλης προετοιμασίας των ίδιων των επιμορφωτών.

Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν και για άλλες χώρες της ΕΕ. Σύμφωνα με τη μελέτη «Teachers Matter» (OECD, 2005) τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι κατακερματισμένα και ασυντόνιστα σε μεγάλο βαθμό, δεν έχουν προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της διδακτικής πράξης, αδυνατούν να καλύψουν το εύρος των σχετικών απαιτήσεων, ενώ σοβαρά προβλήματα παρατηρούνται ως προς την εξασφάλιση της συνέχειας με συνεχείς πρωτοβουλίες.

Οι αδυναμίες αυτές για τη χώρα μας μπορούν να μειωθούν με την κατάλληλη ενεργοποίηση του ΟΕΠΕΚ, ο οποίος είναι αρμόδιος φορέας να αναλάβει ένα τέτοιο ρόλο. Η διεθνής εμπειρία, από την άλλη πλευρά, παρέχει ενδιαφέροντα σχετικά παραδείγματα

Παράλληλα, επισημαίνεται η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων μακράς διάρκειας με στόχευση στο σύνολο των εκπαιδευτικών, ώστε να καλυφθούν βασικές ελλείψεις στην αρχική εκπαίδευση για μεγάλες ομάδες εκπαιδευτικών (ιδίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και να εξασφαλιστεί η περιοδική επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών σε τακτό χρονικό διάστημα.

(ε) Είναι περιορισμένη, σχετικά, η παρουσία των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στον τομέα της παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσης και μεγάλης διάρκειας. Εξαίρεση αποτελεί, ίσως, η (ευκαιριακή μάλλον) δραστηριοποίηση της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε..Τ.Ε.) στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης. Επίσης, είναι ελάχιστες οι δυνατότητες συμμετοχής των συνδικαλιστικών και επιστημονικών ενώσεων των εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι το άνοιγμα των επιμορφωτικών πολιτικών προς τέτοιους φορείς πολλές φορές αποδείχθηκε θετικό βήμα.

(στ) Παρατηρείται σχετική ενίσχυση των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Και εδώ όμως ήταν λίγες οι φορές που αυτή εφαρμόστηκε κατάλληλα, ώστε να επιτρέψει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου να έχουν βασικό ρόλο στην οργάνωση και την εφαρμογή της και να αναπτύξουν

πρωτοβουλίες τόσο στη διαδικασία του σχεδιασμού όσο και της εφαρμογής. Γενικότερα, κατά κανόνα η επιμορφωτική πολιτική ασκείται «πάνω στους εκπαιδευτικούς» και όχι «από τους εκπαιδευτικούς».

(ζ) Επισημάνθηκε, τέλος, ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων υποστήριξης της ένταξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις τάξεις, για την προώθηση της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και της σχολικής αποτυχίας, για τους εκπαιδευτικούς που αποσπώνται σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, αλλά κατά κανόνα σε περιορισμένη κλίμακα και χωρίς την απαιτούμενη οργάνωση και συντονισμό. Καθώς σε πολλούς από αυτούς τους τομείς η εμπειρογνωμοσύνη και τα μέσα που έχουν αναπτυχθεί σε πολλές χώρες ενισχύουν τις δυνατότητες αντιμετώπισης των σχετικών προβλημάτων, κρίνεται αναγκαίο να ενισχυθούν τα προγράμματα συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών σε ευρωπαϊκή κλίμακα, στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων και άλλων σχετικών πρωτοβουλιών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- ♦ **"Teacher Education: Past, present and future" (1994)**, *British Journal of Sociology of Education*: Special number 6, v. 15, n. 4.
- ♦ **«Educational Research and Teacher Education in Europe. Proceedings of the Lyon Seminar» (1992)**, *European Journal of Teacher Education*, v. 15, n. 1-2.
- ♦ **«Teacher Education» (1998)**, *European Journal of Education*, v. 33, n. 4.
- ♦ **Adams, A. – Tulasiewicz, W. (1995)**: *The crisis in teacher education: A European concern?*, The Falmer Press, London.
- ♦ **Anderson, L. (ed.) (1995)**: *Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon, Oxford.
- ♦ **Ball, S. (1997)**: "Markets, equity and values in education", in: Pring, R. – Walford, G. (eds): *Affirming the comprehensive ideal*, The Falmer Press, London, pp. 69-82.
- ♦ **Barkatsas, A. (1999)**: "The development of effective professional development programs for teachers: Insights from international models, *Μέντορας*, τ. 1, σ. 77-91.
- ♦ **Barton, L. et al.(1994)**: *Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues*, στο: «Teacher Education: Past, present and future», *British Journal of Sociology of Education*: Special number 6, v. 15, n. 4.
- ♦ **Blackburn, V. – Moisan, C. (1986)**: *The in-service training of teachers in the twelve member states of the European Community*, Maastricht, EURYDICE – Commission of the European Communities and Presses Interuniversitaires Européennes.
- ♦ **Bone, T.R. – McCall, J. (eds) (1990)**: *Teacher education in Europe: The challenges ahead*, Jordanhill College, Glasgow)
- ♦ **Buchberger, F. (2000)**: "Teacher Education in the European Union, Critical Analysis and Identification of the Main Issues", *General Report of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union*, Loule, May 22-23, 2000, mimeo.
- ♦ Buchberger, F., B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (2000). Green paper on teacher education in Europe.
- ♦ **Burgess, R. et al. (1993)**: *Implementing in-service education and training*, The Falmer Press, London.
- ♦ **Council Of The European Union (2004)**, "Education & Training 2010" The Success Of The Lisbon Strategy Hinges On Urgent Reforms Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe 6905/04
- ♦ **Craft, A. (1997)**: "Identity and creativity. Educating teachers for postmodernism?", *Teacher Development*, v. 1, n. 1, pp. 83-96.
- ♦ **Department for Education and Employment (1998)**: *Teachers meeting the challenge for change*.
- ♦ **ENQA** - Danish Evaluation Institute (2003), Quality Procedures in European Higher Education: An ENQA Survey Helsinki, ENQA occasional papers,5
- ♦ **European Commission (2002)** European report on quality indicators of lifelong learning. http://europa.eu/int/comm./education/policies/III/life/report/quality/report_en.pdf
- ♦ **European Commission (2003b)** Implementation of 'Education & Training 2010' work programme: standing group on indicators and benchmarks.

http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/indicators-and-benchmarks_en.pdf

- ♦ **European Commission** (2003c) Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Working Group "Improving Education of Teachers & Trainers" (Progress Report)
www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf
- ♦ **European Commission** (2004), Report from the Commission on the follow-up to the Recommendation of the European Parliament and the Council of 10 July 2001 on mobility within the Community of students, persons undergoing training, volunteers and teachers and trainers (COM (2004) 21 of 23 January 2004) (doc. 5780/04).
- ♦ **European Parliament** (2006), Decision No.1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006, establishing an action programme in the field of lifelong learning
- ♦ **EURYDICE (1994)**: *Measures to combat failure at school. A challenge for the construction of Europe*, Brussels.
- ♦ **Eurydice** (1995) In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries (Brussels, Eurydice).
- ♦ **EURYDICE (1995)**, Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ\του ΕΟΧ, Βρυξέλλες.
- ♦ **Eurydice** (2003) Key topics in education in Europe (vol. 3) (Brussels, European Commission, Directorate-General for Education and Culture).
- ♦ **Eurydice** (2004), Evaluation of schools providing compulsory education in Europe, Brussels, Eurydice European Unit.
- ♦ **Eurydice (2005a)**: *Key Data on Education in Europe*, Brussels.
- ♦ **Eurydice (2005b)**: *Key Topics in Education in Europe, Volume 3, The Teaching Profession in Europe*, Brussels.
- ♦ **Eurydice** (2006), Quality Assurance in Teacher Education in Europe, Brussels, Eurydice European Unit.
- ♦ **Galton, M. – Moon, B. (eds) (1994)**: *Handbook of teacher training in Europe, Issues and Trends*, David Fulton Publishers, London.
- ♦ **Hargreaves, A. – Fullan, M. (επιμ.) (1995)**: *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), Πατάκης, Αθήνα.
- ♦ **Kazamias, A., with Spillane, M. (eds) (1998)**: Education and the structuring of the European space. North-South, centre-periphery, identity-otherness, Seirios Editions, Athens.
- ♦ **King, J.E. – Ladson-Billings, G. (1990)**: "The teacher education challenge in elite university settings: Developing critical perspectives for teaching in a democratic and multicultural society", *European Journal of Intercultural Studies*, v. 1, n. 2, pp. 15-30.
- ♦ **Neave, G. (1998)**: *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη), Έκφραση, Αθήνα.
- ♦ **Nixon, J. et al. (1997)**: «Towards a learning profession: Changing codes of occupational practice within the new management of education», *British Journal of Sociology of Education*, v. 18, n. 1, pp. 5-28.
- ♦ **O.E.C.D. (1990)**, *The teacher today*, Paris.
- ♦ **O.E.C.D.**, (1998) Staying ahead, In-service Training and Teacher Professional Development, Centre for Educational Research and Innovation
- ♦ **OECD** (2001), What Works In Innovation In Education – New School Management Approaches, Paris, OECD
- ♦ **OECD** (2005), Teachers Matter, Attracting, Retaining and Developing Effective Teachers, Paris, OECD
- ♦ **Preston, C. (2004)**: "Learning to use ICT in classrooms: Teachers' and trainers' perspectives. Part 2: Emergent trends from the evaluation of the NOF ICT programme for school trainers, ICT advisers and teacher educators", Research paper MirandaNet,

<http://www.mirandanet.ac.uk/tta/background.htm>, προσπελάστηκε την 11^η/3/2005.

- ♦ **Riquarts, K. et al. (1998):** «Collaboration among teachers, researchers and in-service trainers to develop an integrated science curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, v. 30, n. 6, pp. 661-676. (Ιλίσ.)
- ♦ **Romano, M. (2002):** "Training Teachers for Quality Education in Europe", *European Journal of Teacher Education*, 25, 1, pp. 11-17.
- ♦ **Sander, T. (ed.) (1994):** *Current changes and challenges in European Teacher Education*, RIF, Brussels. (European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education, 1994).
- ♦ **Schratz, M (2005):** "What is a 'European Teacher'? A Discussion Paper", <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/> προσπελάστηκε την 15^η/7/2007.
- ♦ **Sigma (European Universities' networks) (1995):** *Teacher education in Europe: Evaluation and perspectives* (European Conference), Universität Osnabrück, June 23-24 1994 (National reports prepared for a European Evaluation Conference).
- ♦ **Springer, R. (1999):** Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία, στο: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Σύγχρονοι εκπαιδευτικοί προβληματισμοί*, Αθήνα, σ. 377-388.
- ♦ **Starida, M. (1995):** "Issues of quality in Greek teacher education", *European Journal of Teacher Education*, v. 21, n. 2, pp. 115-121.
- ♦ **Tickle, L. (2000):** "Teacher probation resurrected: England 1999-2000", *Journal of Education Policy*, v. 15, n. 6, pp. 701-714.
- ♦ **UNESCO (1997):** *Teachers as lifelong learners*, Paris.
- ♦ **Veenman, S. – Van Tulder, M. – Voeten, M. (1994):** "The impact of inservice training on teacher behavior", *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 3, pp. 303 κ.ε.
- ♦ **Vonk, H. (1994):** "Teacher induction: the great omission in education" in: Galton M., Moon B. (Eds.), *Handbook of teacher training in Europe*, London: Fulton (pp. 85-108).
- ♦ **Wade, R. (1985):** "What makes a difference in inservice Teacher Education? A meta-analysis of research", *Educational Leadership*, v. 42, n. 2, 1985, pp. 48-54.
- ♦ **Walker, S. – Barton, L. (1987):** *Changing policies, changing teachers. New directions for schooling?*, Milton Keynes, Open University Press, Philadelphia.
- ♦ **Williams, A. (ed.) (1994):** *Perspectives on partnership. Secondary initial teacher training*, The Falmer Press, London.
- ♦ **Wylie, C. (2000):** "Trends in Feminization of the Teaching Profession in OECD Countries 1980-95", Working Paper, *International Labour Office Sectoral Activities Programme*, Geneva: ILO.
- ♦ **Zafeirakou, A. (2002),** In-Service Training Of Teachers In The European Union: Exploring Central Issues, *Metodika*, Vol. 3, br. 5, 2002, str. 253-278,
- ♦ **Zafeirakou, Aigli (2003):** *In-service training and teacher professional development in Europe: Exploring central issues*, The World Bank, Washington (δακτυλογρ.).

Ελληνόγλωσση

- ♦ **Ανδρέου, Α. (1992):** «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία», στο: Ανδρέου, Α. (εισαγωγή-επιμέλεια): *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, Αθήνα, σ. 208-228.
- ♦ **Ανδρέου, Απ. – (συνεργασία Π. Μαντζούφας) (1999):** *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*, «Νέα σύνορα»- Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα, σ. 142-144.

- ♦ **Βεργίδης, Δ. (1996):** «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά την μεταπολίτευση», στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: Πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Αθήνα 1996, σ. 64-72.
- ♦ **Γαβριηλίδου, Μ. (1999):** «Ο ρόλος του σχολείου στην επιμόρφωση των καθηγητών: Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 104, σ. 92-96.
- ♦ **Γαλανοπούλου, Α. (2000):** «Τα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούνται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα με χρηματοδότηση από το 2ο Κ.Π.Σ.», στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.): *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 377-398.
- ♦ **Επιτροπή «Για την εξέταση της επαγγελματικής εξέλιξης και της οικονομικής κατάστασης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Μπλέσιος, Ν. et al.) (2002):** *Έκθεση της Επιτροπής ...*, Αθήνα.
- ♦ **Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001),** Έκθεση της Επιτροπής - Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων, COM/2001/0059 τελικό, http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=el&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=59
- ♦ **Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007),** Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, COM(2007) 392 τελικό, Βρυξέλλες, 3.8.2007.
- ♦ **Ευρωπαϊκή Επιτροπή / Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (2002)** *Η μελλοντική ανάπτυξη των προγραμμάτων για την εκπαίδευση, κατάρτιση και νεολαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετά το 2006, Έγγραφο Δημόσιας Διαβούλευσης*. Βρυξέλλες.
- ♦ **Καζαμίας, Α. – Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) (1987):** *Η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- ♦ **Καζαμίας, Α. et al. (επιμ.) (1995),** *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως επαγγελματίας παιδαγωγός*, Αθήνα (δακτυλογραφημένη)
- ♦ **Κακαβούλης, Α. (1997):** «Νέες εξελίξεις και προοπτικές για την εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Κριτική θεώρηση και συνέπειες για την ελληνική παιδεία», στο: Βάμβουκας, Μ.Ι. – Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.): *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 268-286.
- ♦ **Κασσωτάκης, Μ. – Βάμβουκας, Μ.:** «Οι κύριες διαπιστώσεις της παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Κείμενο Εργασίας που ετοιμάστηκε για το Διεθνές Συνέδριο «Νέες κατευθύνσεις στις παιδαγωγικές σπουδές», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 25-27 Σεπτεμβρίου 1985. (δακτυλογρ.)
- ♦ **Ματθαίου, Δ. et al. (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», στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμος 1, Αθήνα, σ. 7-32.
- ♦ **Μαυρογιώργος, Γ. (1999):** «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. et al.: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων , τόμ. Β' Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σ. 93-135.
- ♦ **Μαυρογιώργος, Γ. (2000):** «Αναζητώντας μια εκπαιδευτική πολιτική για την αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» (Σχέδιο Πρότασης), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Αύγουστος (δακτυλογρ.).

- ♦ **Μπαρτσιδης, Μ. – Χοντολίδου, Ε. (2002)** «Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Ο μύθος της αποδυνάμωσης των εθνικών κρατών και ο ρόλος τους στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα». *Θέσεις*, τ. 80, σσ. 173-182.
- ♦ **Μπουζάκης, Σ. (1994)**: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τη δεκαετία του '90. (Μια κριτική ερμηνευτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής)», στο: Ανθόπουλος, Κ. *et al.*: *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Art of Text, Θεσσαλονίκη, σ. 11-23.
- ♦ **Μπουζάκης, Σ. (1997)**: «Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη», στο: Βάμβουκας, Μ.Ι. – Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.): *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 433-547.
- ♦ **Ξωχέλης, Π. - Παπαναούμ, Ζ. (2000)**: *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1977-2000*, ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ, Θεσσαλονίκη.
- ♦ **ΟΛΜΕ**: *Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών, Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ* (1987), Αθήνα 1988.
- ♦ **ΟΛΜΕ**: *Ουσιαστική επιμόρφωση καθηγητών* (Πρακτικά Ημερίδας), Αθήνα 1992.
- ♦ **Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1996)**: «Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: νέο κρασί σε νέους ασκούς», στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος: *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 294-311.
- ♦ **Πυργιωτάκης, Ι. – Παπαδάκης, Ν. (2002)** «Η φλεγμαίνουσα συναίνεση. Προγραμματικός λόγος και πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση». Στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα: *Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανόησης στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα, σσ. 209-243.
- ♦ **Robertson, S. (2003)** «Συγκρούσεις επαναπροσδιορισμού: Ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα». Στο: Αθανασιάδης, Χ. – Πατραμάνης, Α. (επιμ.): *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Ι.Ν.Ε./Γ.Σ.Ε.Ε., Αθήνα, σσ. 45-85.
- ♦ **Ρουσάκης, Ι. – Καζαμίας, Α. (1997)**: «Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη νέα Ευρώπη: μια «μετανεωτερική» θεώρηση των σχέσεων τοπικού-κεντρικού», στο: Βάμβουκας, Μ.Ι. – Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.): *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 233-253.
- ♦ **Σιμένη, Π. – Μπάκας, Ν. (1999)**: «Επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών», στο: Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν. – Νικόδημος, Σ. (επιμ.): *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα, σ. 393-398.
- ♦ **Σταμέλος, Γ. (επ.) (2002)**: *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα.
- ♦ **Συμβούλιο Της Ευρωπαϊκής Ένωσης** (2004) *Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών που συνέρχονται στα πλαίσια του Συμβουλίου όσον αφορά κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης*
- ♦ **Τρούλης, Γ.Μ. (1996)**: «Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια ενωμένη Ευρώπη: σκιαγράφηση του ρόλου τους – κύριοι άξονες της εκπαίδευσής τους», στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος: *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 312-323.
- ♦ **ΥΠΕΠΘ (1996)**: *Ενέργεια 1.3.α. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Τεχνικό δελτίο Ενέργειας*. Επιστημονικός Υπεύθυνος για το 1996, Γ. Μαυρογιώργος, Αθήνα.
- ♦ **ΥΠΕΠΘ / Β' ΚΠΣ / ΕΠΕΑΕΚ**: *Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας / Μέτρο 1.3: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες (Ε.Κ.Τ.). Ενέργεια 1.3.α: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Αθήνα, (Αύγουστος) 1996 (δακτυλογραφημένο).

- ♦ **ΥΠΕΠΘ:** Ελλάς. Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έκθεση για τον ΟΟΣΑ, Αθήνα 1995.
- ♦ **Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ. (1997):** «Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού», στο: Βάμβουκας, Μ.Ι. – Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.): *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 254-267. (έχω)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1: Στοιχεία της ποσοτικής έρευνας

Δείγμα Συμπληρωμένου Ερωτηματολογίου της Ποσοτικής Έρευνας

Dear Colleague,

This questionnaire has been devised in the context of a research project commissioned by the Greek Organisation of In-Service Training of Educators. It aims to investigate in-service training / continuing professional development in selected member states of the European Union.

We understand the difficulties of the task, given the significant differences in teacher training traditions and the systems of education in the member states. We also understand the difficulties of a respondent to answer questions phrased in terms different than those used in his/her country to describe in service training of teachers.

This is why the inside information requested from you and your expert views, are invaluable to us, in order to obtain an up-to date profile and to understand the particular features of in service training of teachers in your country.

We kindly ask you to answer the questions included and provide us with your comments, on issues you consider significant for the purpose of forming an integral opinion on the in service training of teachers in your country, which were not covered by the questionnaire.

The research team will inform you of the main findings of our project, which are expected to be most interesting to all parties involved in in-service training of teachers.

Thank you in advance for your time and effort.

How to fill the Questionnaire: This questionnaire is an ms-word format file, which was sent to you by email as attachment. Please save the file on your hard drive, so that you can save the changes you make to it. To answer the questions, just tick with an **X**, or other sign, the space provided next to your preferred answer. If you have to fill in an answer, please do it in the designated space, without worrying about format changes. When you have finished, please save the file and email it back as attachment.

Which term is most commonly used in your country to describe activities in which teachers become involved, in order to:

“broaden their knowledge, improve their skills, assess and develop their professional approach”, and/or “to improve the quality and the effectiveness of the education system, promote their mastery of technical and scientific advancements, anticipate changes and/or professionalize themselves”

In-service training? ____x____

Continuing professional development? ____

Other, Please specify____

For the purposes of this questionnaire, the research team uses **“in-service training of teachers”**. This expression should be understood accordingly with your answer to the previous question, which expresses best the situation in your country.

Section 1. General / Demographic Data

1.1 Country of origin: __L__

1.2 Working position: __Dean__

1.3 Gender: M__x__ F__

1.4 Relation to in-service training of teachers:

My organisation is a public sector in-service training institution operating in central/national or regional/local level	
My organisation is a higher education institution involved in teacher education and in service training.	x
My organisation is an independent / private sector institution active in the in-service training of teachers	
My organisation is a government branch (ministry, institute, etc) dealing with in-service training of teachers	
Other, Please specify: _____	

1.5 Professional/working experience in education (years of service in the education sector): __30__

1.6 Professional/working experience in in-service training of teachers (years of service in the in-service training sector as a trainer/programme leader/planner/policy maker): __12__

1.7 Personal Level of Education Attained:

Short higher education (up to 2 years of studies after upper secondary education)	
Higher education: first cycle/Diploma /Bachelor	
Higher education: second cycle/Masters	
Higher education: third cycle/Doctorate	x
Other, Please specify: _____	

Section 2: In-service training of teachers in respondents' country

2.1 In-service training of teachers in your country is mainly planned and materialized by:

The Ministry of education and/or its branch institution(s)/office(s).	x
The local / regional education authorities	
A designated public institution / organization	
A designated private institution / organization	
The schools	
Both the Ministry of Education and the regional / local education authorities	
Other, please specify: _____ _____ _____	
I do not know/ I cannot answer the question	

2.2 In service training of teachers in your country is mainly:

Compulsory for all servicing teachers	
Voluntary	x
There are some compulsory components, otherwise it is voluntary. In such case, please report some of the compulsory components of in-service training of teachers in your country:	

Other, please specify:	

I do not know/ I cannot answer the question	

2.3 Which of the following institutions bears the main responsibility for the policy planning for the in-service training of teachers in your country?

The Ministry of education and/or its branch institution(s)/office(s).	x
The National Pedagogical Institute	
The regional / local education authorities	
A designated public institution / organization	
A designated private institution / organization	
The higher education institutions	
Other, please specify:	

I do not know/ I cannot answer the question	

2.4 Which of the following institutions bears the main responsibility for organizing and materializing in-service teacher training programmes in your country?

The Ministry of education and/or its branch institution(s)/office(s).	x
The National Pedagogical Institute	
The regional / local education authorities	
A designated public institution / organization	
A designated private institution / organization	
The higher education institutions	
The schools	
Other, please specify:	

I do not know/ I cannot answer the question	

2.5 Which of the following institutions bears the main responsibility for providing certificates of successful attendance of in-service training programmes to participating teachers?

The Ministry of education and/or its branch institution(s)/office(s).	x
The National Pedagogical Institute	
The regional / local education authorities	
A designated public institution / organization	
A designated private institution / organization	
The higher education institutions	
The schools	
Other, please specify:	

I do not know/ I cannot answer the question	

2.6 Who bears the cost of in service training of teachers?

The Ministry of education and/or its branch institution(s)/office(s).	x
The National Pedagogical Institute	
The regional / local education authorities	
The schools	
The higher education institutions	
The educators who attend in service training courses	
Other, please specify: _____ _____ _____	
I do not know/ I cannot answer the question	

2.7 Which of the following in-service training schemes are mostly implemented in your country (you can tick multiple answers):

Short programmes (up to 30 training hours)	x
Medium programmes (up to 100 training hours)	
Medium programmes (more than 100 training hours)	
Long programmes (more than 6 months full time training)	
A combination of the above schemes	
Other, please specify: _____ _____ _____	
I do not know/ I cannot answer the question	

2.8. Is there a quality assurance/ quality assessment scheme for in-service training programmes in your country?

YES _____

NO ____x____

In case of **YES**, please specify the institution / agency responsible for quality assurance / quality assessment of in-service training programmes:

The Ministry of education and/or its branch institution(s)/office(s).	
The National Pedagogical Institute	
The regional / local education authorities	
A designated public institution / organization	
A designated private institution / organization	
The higher education institutions	
The schools	
Other, please specify: _____ _____ _____	
I do not know/ I cannot answer the question	

2.9 Is there an integrated scheme for registering, accrediting and evaluating in-service training providers, trainers and programmes?

YES _____

NO ____x____

In case of **YES**, please specify the institution / agency responsible for registering, accrediting and evaluating in-service training providers, trainers and programmes:

The Ministry of education and/or its branch institution(s)/office(s).	
The National Pedagogical Institute	
The regional / local education authorities	

A designated public institution / organization	
A designated private institution / organization	
The higher education institutions	
The schools	
Other, please specify:	

I do not know/ I cannot answer the question	

2.10 Does your country practice the portfolio approach for the monitoring of in-service training of teachers?

YES _____

NO _____

OTHER, Please specify: ___Partly_____

I do not know/ I cannot answer the question_____

2.11 Are professional associations of teachers and /or associations of teacher employers involved in the designing of in-service teacher education and training? (you can choose multiple answers)

Individual teachers are consulted about their needs in in-service teacher training.	
Headmasters, leaders of education establishments, education administrators etc. are consulted about the teachers' needs in in-service training.	
Representatives/ Employees of the Ministry of Education and related state institutions are consulted about the teachers' needs in in-service training.	x
Professional and/or academic associations of teachers are consulted about the teachers' needs in in-service training.	
The in service training policy is designed by the government/ local authorities/ training institutions without consultation	x
Other, please specify:	

2.12 What are the most frequently offered contents / topics of the in-service education and training in your country (you can choose multiple answers); please range most frequent as '1' and continue in descending order of frequency.

♦ contents/topics in particular teaching subjects	x
♦ contents/topics in methods of teaching/learning/assessment	x
♦ contents/topics in educational work with children with special needs	x
♦ contents/topics in school/educational management	
♦ contents/topics in co-operation with parents, the school environment etc.	
♦ contents/topics in the social and cultural aspects of education, ethics etc.	
♦ contents/topics in intercultural education, education for human rights	
♦ learning (mastering) a foreign language	
♦ development of skills for using information and communication technology	x

♦ development of general communication skills, rhetoric etc.	
♦ OTHER, Please specify: _____ _____ _____ _____ _____	

2.13 Please comment on the use of ICTs in in-service training of teachers

In my country ICTs are broadly/systematically used to provide support to teachers' and other educational practitioners' professional development (in-service education and training).	x
In my country the use of ICTs in education and training in has just started in some areas. There are plans to expand their use as much as possible in the next period.	
In my country the use of ICTs is very limited, primarily due to a lack of resources (computers, training).	
In my country ICTs are not yet used for in-service training of teachers.	
Other, please specify: _____ _____ _____	

2.14 Please comment on the use of Open and Distance Learning (ODL) in in-service training of teachers

In my country ODL is broadly/systematically used to provide support to teachers' and other educational practitioners' professional development (in-service education and training).	
In my country the use of ODL in education and training in has just started in some areas. There are plans to expand its use as much as possible in the next period.	
In my country the use of ODL is very limited, primarily due to a lack of resources (computers, training).	x
In my country ODL is not yet used for in-service training of teachers.	
Other, please specify: _____ _____ _____	

Section 3. A general overview

3.1 What is your opinion about the system of in-service education and training in your country?

It is relatively good as it is; no major changes are needed.	
The provision of in-service education and training should be broadened with some contents/topics which are not represented today	

The provision of in-service education and training should be better supported from public sources.	
The offer and quality of in-service education and training should be substantially increased	
There is no effective system of in-service education and training; it is most urgent to establish it and give every teacher a real possibility for their professional development.	x
Other, please specify: _____ _____ _____	

3.2 I would characterise the existing in-service teacher education and training provision in my country

To be rather modern, of adequate quality, and related to the needs of schools and teachers; there is no need for a radical reform but we need to improve them continuously.	
To be continuously improving, bringing relatively good results; it needs to be more comparable and compatible with European/international trends.	
In-service training has proved to be of good quality and efficient; however, it is the time to prepare a new comprehensive system of in-service training to help modernise the national system of education in general and its compatibility with European/international trends.	
I find the existing in-service training schemes to be obsolete; there is an urgent need for a radical change to the existing provision of in-service training.	x
Other, please specify: _____ _____ _____	

3.3. Could you identify and report some significant innovative feature of in-service training of teachers in your country over the last five years (with reference to the content, the methods, the motives and the schemes of in-service training)?

NO ☒ YES

YES

Please specify:

3.4 Do you think that the in-service training of teachers in your country is adequately connected with / supported by scientific/ educational research, e.g. in defining the content of training, its impact on classroom teaching etc?

NO ☒ YES

YES

Please Specify:

