



## Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας

Αχιλλέας Καψάλης\*  
Κωνσταντίνος Ραμπίδης\*\*

\* Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας  
\*\* Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

### Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται η αξιολόγηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκε στο 1ο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (Π.Ε.Κ.) Θεσσαλονίκης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-04.

Μετά από μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο θεσμό της επιμόρφωσης στην πατρίδα μας (με εκτενέστερη αναφορά στα ΠΕΚ), αναλύεται η αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης, παρατίθεται το οργανωτικό πλαίσιο και τα περιεχόμενα της εισαγωγικής επιμόρφωσης του ακαδημαϊκού έτους 2003-04 και παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η εκτέλεσή της. Στη συνέχεια γίνεται αξιολόγηση της συγκεκριμένης επιμόρφωσης με τη βοήθεια δυο τύπων ερωτηματολογίων. Ο ένας τύπος αφορά τους επιμορφούμενους και ο δεύτερος τους επιμορφωτές. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS.

Η εν λόγω προσπάθεια φιλοδοξεί να συμβάλλει στον καλύτερο σχεδιασμό, την αρτιότερη οργάνωση και την αποτελεσματική εφαρμογή της μόνης συστηματικής επιμορφωτικής δράσης στο χώρο της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης που διεξάγεται χωρίς αναστολή ή διακοπή τα τελευταία χρόνια στην πατρίδα μας.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Επιμόρφωση, Εισαγωγική Επιμόρφωση, Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), Επιμορφούμενοι - Επιμορφωτές, Εσωτερική Αξιολόγηση

### 1. Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και ταυτόχρονα βασικό μοχλό ανανέωσης και εκσυγχρονισμού κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Οποιαδήποτε προσπάθεια μεταρρύθμισης ή εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση είναι καταδικασμένη σε αποτυχία, αν δεν συνοδεύεται και από σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στην πατρίδα μας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει μακρά παράδοση, χωρίς ωστόσο να έχει μπορέσει μέχρι στιγμής να αποκτήσει βαθιές ρίζες. Η κατάσταση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι εν πολλοίς δεν αναπτύχθηκε ενδογενώς, αλλά ως εφαρμογή μοντέλων εισηγμένων από εκπαιδευτικά συστήματα χωρών του δυτικού κόσμου με άλλοτε μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη προσπάθεια προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα. Πέρα από αυτό δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα καμία συστηματική και οργανωμένη επιστημονική καταγραφή και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πάνω στην οποία να μπορεί να στηριχθεί μια συνεπής επιμορφωτική πολιτική. Οι ευκαιριακές ρυθμίσεις και η αυτοσχεδιαστική αντιμετώπιση των εκάστοτε επιμορφωτικών αναγκών είχε ως φυσικό αποτέλεσμα την έλλειψη αξιολόγησης. Κατά συνέπεια και η αντίστοιχη βιβλιογραφία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι φτωχή και αποσπασματική.

Με την εργασία μας αυτή επιχειρούμε καταρχήν μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον θεσμό της επιμόρφωσης στην χώρα μας, μία αδρομερή περιγραφή των σχετικών θεσμικών ρυθμίσεων, μια σύντομη παρουσίαση του πλαισίου λειτουργίας των ΠΕΚ και μια διαγραμματική αναφορά στις ρυθμίσεις που διέπουν την εισαγωγική επιμόρφωση των αρχάριων εκπαιδευτικών. Με υπόβαθρο όλα αυτά επιχειρούμε μία αξιολόγηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης, που έγινε στο 1ο ΠΕΚ Θεσσαλονίκης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-04. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι η πρωτοβουλία της προσπάθειας ανήκει στους συντάκτες του άρθρου, οι οποίοι ανέλαβαν προσωπικά και το οικονομικό της βάρος. Σχετικό αίτημα που διαβιβάστηκε στον ΟΕΠΕΚ δεν έγινε δεκτό, με την αιτιολογία ότι δεν προβλέπεται εσωτερική αξιολόγηση από τεχνικό δελτίο. Προβλεπόταν, όπως μας πληροφόρησε ο ΟΕΠΕΚ, μόνον εξωτερική αξιολόγηση, η οποία και δεν πραγματοποιήθηκε. Με την προσπάθεια αυτή πιστεύουμε ότι συμβάλλουμε στον καλύτερο σχεδιασμό και στην αρτιότερη οργάνωση της μόνιμης συστηματικής επιμορφωτικής δράσης που διεξάγεται χωρίς αναστολή ή διακοπή κατά τα τελευταία χρόνια.

## **2. Ιστορική αναδρομή**

Οι πρώτες προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αρχίζουν ήδη προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Σε ένα διάταγμα του 1881 αναφέρεται ότι υποχρεούνται όλοι οι δημόσιοι και ιδιωτικοί λειτουργοί της στοιχειώδους εκπαίδευσεως να ασκηθούν κατά περιφέρειες για έξι εβδομάδες στην “νέα” συνδιδασκτική μέθοδο. Στην συνέχεια η εισαγωγή της ερβαρτιανής μεθόδου στην Ελλάδα υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους λόγους, οι οποίοι επέβαλαν την επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομοθετήθηκε –ως *μετεκπαίδευση*– για πρώτη φορά το 1910 και συνοδεύτηκε με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσεως στην Αθήνα. Το Διδασκαλείο αυτό καταργήθηκε στην δεκαετία του 1980. Η αντίστοιχη συστηματική επιμόρφωση, η «μετεκπαίδευση», των δασκάλων θεσπίστηκε το 1922 και διεξαγόταν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και αργότερα και της Θεσσαλονίκης με ένα

ευρύ πρόγραμμα παιδαγωγικών και μαθημάτων γενικής παιδείας. Η κατάσταση αυτή διατηρήθηκε μέχρι το 1964, οπότε την επιμόρφωση ανέλαβε το νεοϊδρυθέν τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το νέο αυτό καθεστώς καταργήθηκε από την δικτατορία, η οποία ίδρυσε για τον σκοπό αυτόν το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαιδύσεως και δυστυχώς ιδρύθηκαν μέχρι πρόσφατα σε διάφορα πανεπιστήμια της χώρας Διδασκαλεία διετούς «μετεκπαίδευσης» δασκάλων και νηπιαγωγών -και συζητείται ακόμα και η ίδρυση και άλλων- με πολλές ωστόσο ασάφειες ως προς τους σκοπούς και τις δυνατότητες αξιοποίησης των μετεκπαιδευθέντων (Ξωχέλλης, 2001, σσ. 40-1).

Μέχρι το 1977 χρησιμοποιείται συνήθως ο όρος «μετεκπαίδευση», για να χαρακτηρίσει οποιαδήποτε επιμορφωτική δραστηριότητα. Με τα σημερινά δεδομένα τις εν λόγω μορφές μετεκπαίδευσης θα τις χαρακτηρίζαμε ως μακράς διάρκειας επιμόρφωση. Για πρώτη φορά γίνεται χρήση του όρου «επιμόρφωση» μετά από την μεταπολίτευση και πιο συγκεκριμένα το 1978, οπότε ιδρύονται οι ΣΕΛΜΕ και στην συνέχεια οι ΣΕΛΔΕ. Οι σχολές αυτές επιμόρφωσης ήταν ετήσιας διάρκειας και οι επιμορφούμενοι απαλλάσσονταν από τα διδακτικά τους καθήκοντα, προκειμένου να παρακολουθούν τα μαθήματα. Το βασικό μειονέκτημά τους ήταν το γεγονός ότι κάλυπταν τις επιμορφωτικές ανάγκες μικρού αριθμού εκπαιδευτικών και δεν μπορούσαν να αναλάβουν αποκεντρωμένα και μεγάλης έκτασης επιμορφωτικά προγράμματα. Οι ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ λειτούργησαν μέχρι το 1992, οπότε αντικαταστάθηκαν από τα ΠΕΚ.

Προηγήθηκε η ανάθεση από την πλευρά του ΥΠΕΠΘ σε δύο εμπειρογνώμονες της UNESCO, τους N. Chiappano και L.Vandavelde, να μελετήσουν το όλο σύστημα της επιμόρφωσης και να υποβάλουν μελέτη για τη λειτουργία των ΠΕΚ. Η μελέτη υποβλήθηκε τον Ιανουάριο του 1988. Στη συνέχεια συστήθηκε επιτροπή στο ΥΠΕΠΘ υπό τον καθηγητή Παν. Ξωχέλλη, η οποία αξιοποίησε και την μελέτη των δύο προαναφερόμενων εμπειρογνομώνων και παρέδωσε τον Ιούνιο του 1988 τα πορίσματά της για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτές είναι από τις βασικότερες μελέτες που έγιναν σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πατρίδα μας.

Τα ΠΕΚ προβλέφθηκαν με τον Νόμο 1566 του 1985 με σκοπό να παρέχουν τις εξής μορφές επιμόρφωσης, οι οποίες σημειωτέον είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς:

α) Εισαγωγική επιμόρφωση των υποψήφιων για διορισμό ή νεοδιοριστων εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων.

β) Περιοδική επιμόρφωση, που επαναλαμβάνεται για τους εκπαιδευτικούς κάθε τέσσερα έως έξι έτη και έχει ως σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.

γ) Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων κ.ά.π. (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003, σ. 12 κ.κ.).

Η ίδρυση των ΠΕΚ (16 σήμερα) έγινε τελικά το 1992 με την 2047171/3557/1992 κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Με τις υπουργικές αποφάσεις Γ2/2322/29-3-95 και Γ2/7578/12-10-95 εισήχθη ο θεσμός των ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης, σε πιλοτική μορφή, όπως τονιζόταν χαρακτηριστικά. Ταυτόχρονα κατά την διετία 1995-96 συνέχισε τις εργασίες της η επιτροπή υπό τον καθηγητή Παν. Ξωχέλλη, προκειμένου να καταθέσει προτάσεις για την αποτελεσματικότητα των ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης καθώς και για την αναδιοργάνωση των ΠΕΚ. Αφεταιρία των προτάσεων της επιτροπής αποτέλεσε η διαπίστωσή της ότι τα ΠΕΚ, παρ' όλα τα προβλήματά τους, έχουν παραγάγει μέχρι σήμερα πλούσιο και αποτελεσματικό έργο και μπορούν να προσφέρουν πολύ περισσότερα από όσα μέχρι σήμερα έχουν προσφέρει, αρκεί να υπάρξει ένας κεντρικός και επιτελικός φορέας ο οποίος θα ερευνά, θα σχεδιάζει και θα αναθέτει στα ΠΕΚ την υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων. Ταυτόχρονα όμως και τα ΠΕΚ, ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες και τις δυνατότητές τους, μπορούν να ερευνούν, να σχεδιάζουν, να διεξάγουν και να αξιολογούν επιμορφωτικά προγράμματα στην περιοχή ευθύνης τους (Ξωχέλλης, 2001).

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

α) Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

β) Ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.

γ) Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκρισή τους από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων θα υλοποιούνταν από τους επιμορφωτικούς φορείς.

δ) Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση για την σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.

ε) Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

στ) Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ο Νόμος δημοσιεύτηκε τον Φεβρουάριο του 2002 και ο ΟΕΠΕΚ άρχισε την λειτουργία του μετά από έναν χρόνο, αναλαμβάνοντας ως πρώτο και βασικό έργο του τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την διεξαγωγή μέσω των ΠΕΚ της εισαγωγικής επιμόρφωσης 2003-2004. Η επελθούσα κυβερνητική μεταβολή οδήγησε δυστυχώς στην *de facto* απενεργοποίηση του ΟΕΠΕΚ χωρίς αξιολόγηση του έργου του και χωρίς επίσημη μέχρι στιγμής κατάργησή του. Από τις εξελίξεις αυτές έμεινε αντίθετα ανέπαφος ο θεσμός των ΠΕΚ, αφού κατά την άποψη ειδικών είναι «πολύμορφο, πολυσχιδές, σημαντικό και αποτελεσματικό το έργο των ΠΕΚ. Οι λίγες σχετικές έρευνες που έχουν γίνει, δείχνουν ότι τα ΠΕΚ έχουν τύχει της

αναγνώρισης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών» και ότι «πρόκειται ... για έναν αναγκαίο θεσμό, ο οποίος πρέπει να αναβαθμισθεί» (Ξωχέλλης, 2001, σ. 40).

### 3. Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών

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

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

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

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

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

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός στις σύγχρονες απαιτήσεις, πρέπει λοιπόν να καθιερωθεί μια συνεχής επιμορφωτική διαδικασία από την είσοδό του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του, η οποία θα περιλαμβάνει δραστηριότητες υποχρεωτικού ή προαιρετικού χαρακτήρα, που αποβλέπουν στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή του. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί την καθολικώς αποδεκτή γενική αρχή ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι μικρής διάρκειας αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολυμορφική με αφετηρία τις εθνικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες και τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Μέσα στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η εισαγωγική επιμόρφωση, η οποία οργανώνεται και διεξάγεται από τα ΠΕΚ της χώρας. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο το

γεγονός ότι η εισαγωγική είναι η μόνη μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία συνεχίζεται χωρίς διακοπή κατά τα τελευταία χρόνια, ανεξάρτητα από τον φορέα ο οποίος έχει κάθε φορά την ευθύνη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της.

#### **4. Οργανωτικό πλαίσιο και περιεχόμενα της εισαγωγικής επιμόρφωσης**

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

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

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

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

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

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

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

Β' φάση: «Δειγματικές διδασκαλίες» (30 ώρες). Το περιεχόμενο της β' φάσης αφορά στον προβληματισμό που προέκυψε από τις εμπειρίες των επιμορφούμενων κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία και στοχεύει στην σύζευξη θεωρίας και διδακτικής πράξης καθώς και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που συναντούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στο έργο τους. Κατά την φάση αυτή οι επιμορφούμενοι ασκούνται στον σχεδιασμό του μαθήματος, παρακολουθούν διδασκαλίες μαθημάτων της ειδικότητάς τους από σχολικούς συμβούλους και έμπειρους εκπαιδευτικούς και σχολιάζουν και συζητούν μεθοδολογικά και διδακτικά προβλήματα.

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

### **5. Σχεδιασμός και εκτέλεση της εισαγωγικής επιμόρφωσης**

Ο αναλυτικός προγραμματισμός της εισαγωγικής επιμόρφωσης συντάχθηκε από το συντονιστικό συμβούλιο και κοινοποιήθηκε στον ΟΕΠΕΚ και στις αρμόδιες διευθύνσεις του ΥΠΕΠΘ. Όλες οι δραστηριότητες έγιναν στις εγκαταστάσεις του 1ου ΠΕΚ. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα διήρκεσε συνολικά επτά μήνες (από τον Οκτώβριο του 2003 έως και τον Απρίλιο 2004), στα πλαίσια του οποίου οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν τις προβλεπόμενες 100 ώρες συνολικής επιμορφωτικής διαδικασίας. Με βάση το οργανωτικό πλαίσιο και την αξιολογη εμπειρία του προσωπικού το συντονιστικό συμβούλιο του 1<sup>ου</sup> ΠΕΚ αποφάσισε τις ενέργειες που θα εξασφάλιζαν την επιτυχία του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα ο προγραμματισμός του περιελάμβανε τις παρακάτω ενέργειες:

1. Πρόσκληση επιμορφούμενων. Με έγγραφο προς όλες τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης της περιοχής ευθύνης του 1<sup>ου</sup> ΠΕΚ ειδοποιήθηκαν όλοι οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Συμπεριελήφθησαν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι, ενώ διορίστηκαν κατά τα παρελθόντα δύο έτη, δεν παρακολούθησαν την πρώτη ή κάποια από τις δύο επόμενες φάσεις της εισαγωγικής επιμόρφωσης.

2. Συγκρότηση τμημάτων. Τα τμήματα συγκροτήθηκαν κατά ειδικότητα ή συνάφεια ειδικοτήτων στις περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν ήταν εφικτή η συγκρότηση αμιγών τμημάτων, οπωσδήποτε πάντως με γνώμονα την υπόδειξη του ΟΕΠΕΚ ότι τα τμήματα πρέπει να αποτελούνται από 20 έως 30 άτομα. Σύμφωνα με αυτά οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκρότησαν τρία τμήματα και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εννέα τμήματα. Σε ορισμένες μόνον περιπτώσεις σπάνιων ειδικοτήτων (γυμναστές, εικαστικών) συγκροτήθηκαν για μερικές ώρες της ενότητας Διδακτικής και ολιγομελή τμήματα των 5-9 ατόμων, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ακούσουν θέματα Ειδικής Διδακτικής του αντικειμένου τους. Δεν δημιουργήθηκαν τμήματα εξακτινωμένα για λόγους οικονομίας κλίμακας αλλά και διότι δεν το υπαγόρευαν ιδιαίτερες ανάγκες.

3. Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος και επιλογή επιμορφωτών. Με έγγραφό του προς τα ΑΕΙ και ΤΕΙ της περιοχής και προς όλες τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης της περιοχής ευθύνης του 1ο ΠΕΚ κάλεσε τους ενδιαφερόμενους, που έχουν τα απαιτούμενα προσόντα και ενδιαφέρονται να διδάξουν στα πλαίσια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, να καταθέσουν αίτηση εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Οι δεξαμενές των δύο πανεπιστημίων της Θεσσαλονίκης αλλά και των πανεπιστημίων της ευρύτερης περιοχής, του ΤΕΙ, της ΑΣΠΑΙΤΕ, των σχολικών συμβούλων και των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης έδωσε ό,τι καλύτερο σε ειδικούς επιμορφωτές τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Η διαπίστωση αυτή καθίσταται προφανής με μια απλή

σύγκριση: Το 2000 χρησιμοποιήθηκαν μόνον 24 επιμορφωτές για 295 επιμορφούμενους κατά την α' φάση σε σύγκριση με 59 επιμορφωτές για 270 επιμορφούμενους στην δική μας περίπτωση (βλ. Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003, σ. 64). Επίσης κατά το αμέσως προηγούμενο έτος οι συνολικά 15 επιμορφωτές της α' φάσης δίδαξαν τις 300 ώρες του προγράμματος, εκ των οποίων ο διευθυντής και οι δύο υποδιευθυντές του ΠΕΚ περισσότερες του ενός τρίτου και μάλιστα με μία αξιοσημείωτη εμπλοκή σε όλες τις θεματικές ενότητες.

4. Κατάρτιση ωρολόγιου προγράμματος. Το πρόγραμμα συντάχθηκε με βάση τις δυνατότητες των υποδομών, τις λειτουργικές προδιαγραφές των σχολείων και τις ανάγκες των επιμορφούμενων. Στους ειδικούς ανατέθηκε μια ενότητα, η οποία διδάχτηκε σε όλα σχεδόν τα τμήματα. Εξαίρεση αποτελούν μερικές περιπτώσεις κατά τις οποίες ένας επιμορφωτής δίδαξε μέχρι έξι ώρες στο ίδιο τμήμα, π.χ. στην περίπτωση των θεματικών ενότητων «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» και «Αξιολόγηση». Σε ορισμένες περιπτώσεις έγινε επιλογή συνεργαζόμενων ομάδων, οι οποίες ανέλαβαν τόσο την Διδακτική της ειδικότητας όσο και μέρος της αξιολόγησης, π.χ. μουσικοί (Ν. Θεοδωρίδης), φιλόλογοι (Χ. Τσολάκης), πληροφορικοί (Θ. Καρτσιώτης) κ.ά.π.

## **6. Αξιολόγηση**

Μολονότι από το θεσμικό πλαίσιο προβλεπόταν η εφαρμογή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, δεν πραγματοποιήθηκε από τον ΟΕΠΕΚ η εξωτερική και εφαρμόστηκε από το ΠΕΚ μόνον η εσωτερική αξιολόγηση. Η εσωτερική αξιολόγηση έγινε με σκοπό την αποτίμηση του έργου και της αποτελεσματικότητας της εισαγωγικής επιμόρφωσης αλλά και του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της όλης λειτουργίας της. Για τον λόγο αυτόν έγιναν διάφορα όργανα (ερωτηματολόγια) και με βάση αυτά εκλήθησαν τόσο οι επιμορφούμενοι όσο και οι επιμορφωτές να αξιολογήσουν όλες τις οργανωτικές και διδακτικές πλευρές αλλά και την αποτελεσματικότητα της α' φάσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Τα δεδομένα εισήχθησαν στον Η/Υ και έγινε η επεξεργασία τους με βάση το γνωστό στατιστικό πακέτο SPSS.

Το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι επιμορφούμενοι περιέχει α. τα ατομικά τους στοιχεία, β. το πρώτο μέρος δέκα κλειστές ερωτήσεις αξιολόγησης του περιεχομένου, των διαδικασιών και της οργάνωσης της επιμόρφωσης σε πεντάβαθμη κλίμακα και τέσσερις ανοιχτές ερωτήσεις σχετικές με τις ενότητες που κατά την γνώμη τους θα έπρεπε να προστεθούν ή να αφαιρεθούν καθώς και τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του προγράμματος και γ. το β' μέρος δέκα κλειστές και δύο ανοιχτές ερωτήσεις (επίσης σε πεντάβαθμη κλίμακα) για την αξιολόγηση του κάθε επιμορφωτή. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται στην επιστημονική κατάρτιση και στην παιδαγωγική και διδακτική αποτελεσματικότητα του επιμορφωτή (πρβλ. Βάμβουκας, 1998, σ. 246 κ.κ. Verma & Mallick, 2004, σ. 235 κ.κ.).

Το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι επιμορφωτές περιέχει τρία μέρη με 18 ερωτήσεις. Με τις οχτώ κλειστές ερωτήσεις του πρώτου μέρους οι επιμορφωτές καλούνται να βαθμολογήσουν σε δεκάβαθμη κλίμακα διάφορες πλευρές της οργάνωσης και της υποστήριξης του προγράμματος από την πλευρά του ΠΕΚ, ώστε να διευκολυνθούν να αποδώσουν κατά τις δυνατότητές τους. Με



την όγδοη ερώτηση καλούνται να δώσουν έναν βαθμό στην γενική εικόνα του προγράμματος. Μετά από κάθε ερώτηση υπάρχει και κενός χώρος για την ελεύθερη διατύπωση σχολίων. Το δεύτερο μέρος περιέχει επτά ανοιχτές ερωτήσεις με βάση τις οποίες οι επιμορφωτές καλούνται να αναφέρουν τα κυριότερα θετικά και αρνητικά σημεία του προγράμματος, τις ενότητες που πρέπει να αφαιρεθούν ή να συμπυκνωθούν και εκείνες που πρέπει να προστεθούν ή να διευρυνθούν, να κρίνουν τα περιεχόμενα, το ωρολόγιο πρόγραμμα και την συμμετοχή των επιμορφούμενων στο πρόγραμμα. Το τρίτο μέρος περιέχει τρεις ανοιχτές ερωτήσεις, προκειμένου οι επιμορφωτές να διατυπώσουν γενικές παρατηρήσεις για την αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης και την λειτουργία του ΠΕΚ και του ΟΕΠΕΚ.

Για λόγους οικονομίας δεν παραθέτουμε τα εργαλεία αξιολόγησης. Είναι ωστόσο προσιτά σε κάθε ενδιαφερόμενο, ο οποίος μπορεί να τα ζητήσει από το 1<sup>ο</sup> ΠΕΚ Θεσσαλονίκης (apekthes@otenet.gr) ή από τους συγγραφείς του άρθρου (ss2per@dipe.kil.sch.gr).

### 6.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν κατά πρώτον οι 270 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης κατά το σχολικό έτος 2003-2004. Ύστερα από μια πρώτη διερεύνηση μόνον τα 253 ερωτηματολόγια θεωρήθηκαν ως έγκυρα. Το δείγμα αυτό κατά φύλο αποτελείται από 106 άνδρες και 147 γυναίκες. Η αριθμητική υπεροχή του γυναικείου φύλου στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται και στο δείγμα μας.

Πίν. 1 Φύλο των υποκειμένων

	N	%
άνδρες	106	41,9
γυναίκες	147	58,1
σύνολο	253	100

Η μέση ηλικία των υποκειμένων του δείγματος είναι 33,8 έτη με μία διασπορά η οποία εκτείνεται από τα 24 και φτάνει τα 48 έτη. Αυτό σημαίνει ότι τα μικρότερα στην ηλικία υποκείμενα είναι 24 ετών και τα μεγαλύτερα 48 ετών, ενώ η πλειονότητα (89,1%) είναι μέχρι 40 ετών. Για όσους παρακολουθούν τις εξελίξεις των εκπαιδευτικών πραγμάτων κατά τα τελευταία χρόνια αποτελεί γνώριμο φαινόμενο η μεγάλη σχετικά ηλικία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο επάγγελμα.

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση του δείγματος προκύπτει η εξής εικόνα:

Πίν. 2 Οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων

	N	%
Άγαμοι	99	41,6
Έγγαμοι	139	58,4
Σύνολο	238	100

Σε συνδυασμό με την παραπάνω διαπίστωση δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι τα περισσότερα υποκείμενα του δείγματος έχουν προχωρήσει στην οικογενειακή αποκατάσταση, πριν να εξασφαλίσουν την αντίστοιχη επαγγελματική.

Η εικόνα του δείγματος, η οποία έχει διαμορφωθεί μέχρι τώρα, συμπληρώνεται ουσιαστικά και με βάση την διάρκεια της προϋπηρεσίας των υποκειμένων. Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν διδάξει ήδη και μάλιστα επί μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ αποτελούν μειοψηφία όσοι μπαίνουν για πρώτη φορά στην τάξη. Έτσι μόνον τα 122 από τα υποκείμενα (45,2% του δείγματος) δεν δήλωσαν προϋπηρεσία. Των υπολοίπων 148 (54,8%) η προϋπηρεσία συμποσούται κατά μέσον όρο σε 50,3 μήνες, δηλ. πάνω από 4 χρόνια, με μία διασπορά η οποία ξεκινάει από δύο και φτάνει τους 264 μήνες, δηλ. τα 22 χρόνια (!).

Πίν. 3 Χρόνος προϋπηρεσίας των υποκειμένων

συχνότητα	ποσοστό	διάρκεια σε μήνες
122	45,2%	χωρίς προϋπηρεσία
23	8,5%	μέχρι 12 μήνες
33	12,2%	μέχρι 24 μήνες
23	8,5%	μέχρι 36 μήνες
16	5,9%	μέχρι 48 μήνες
23	8,5%	μέχρι 72 μήνες
8	3%	μέχρι 84 μήνες
8	3%	μέχρι 96 μήνες
14	5,2%	μέχρι 264 μήνες

Όπως είναι ευνόητο, η μακρά αδιοριστία συνοδεύεται από την συμμετοχή πολλών υποκειμένων του δείγματος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Έτσι 197 άτομα (73%) δήλωσαν συμμετοχή σε κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα, όπως π.χ. σπουδές που οδήγησαν στην απόκτηση διδακτορικών τίτλων και μεταπτυχιακών διπλωμάτων, σπουδές για την απόκτηση δεύτερου πτυχίου, σπουδές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), συμπληρωματικές σπουδές (παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης) στην ΑΣΠΑΙΤΕ, σπουδές Μουσικής (αρμονίας, φούγκας, αντίστιξης) καθώς και συμμετοχή σε μαθήματα και σεμινάρια ξένων γλωσσών και ηλεκτρονικών υπολογιστών κ.ά.

## 6.2. Ανάλυση δεδομένων και συζήτηση

Δεν θα παραθέσουμε πίνακες και δεν θα φορτώσουμε το κείμενο με στοιχεία. Θα περιοριστούμε στα πιο σημαντικά κατά την γνώμη μας δεδομένα και στοιχεία. Και πάλι σημειώνουμε ότι οι πίνακες με τις στατιστικές αναλύσεις και τα στοιχεία, όπως και τα εργαλεία της έρευνας, βρίσκονται στην διάθεση κάθε ενδιαφερομένου.

Σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εργαλείου πρέπει να παρατηρήσουμε τα εξής: Ο δείκτης alpha, που υποδηλώνει την εσωτερική συνοχή και αποτελεί ένδειξη εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, έχει πολύ υψηλή τιμή (.93) και επομένως η εγκυρότητα των εργαλείου είναι διασφαλισμένη. Και από άλλες ενδείξεις, όπως θα δούμε παρακάτω, προκύπτει ότι η εσωτερική συνοχή και

η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου είναι πολύ ικανοποιητική. Το γεγονός αυτό επικυρώνεται και από την σχεδόν ομοιόμορφη φόρτιση κάθε ερώτησης. Από την ανάλυση προκύπτει ότι όλα τα ερωτήματα (items) είναι σημαντικά, αφού όλα έχουν υψηλή φόρτιση. Όπως προκύπτει και από τον πίνακα 4, η ερώτηση 10 έχει την υψηλότερη τιμή και αυτό είναι λογικό και αναμενόμενο, αφού η ερώτηση αυτή αναφέρεται στην συνολική αξιολόγηση του προγράμματος. Όπως είναι γνωστό, σε παρόμοιες περιπτώσεις συμπεριλαμβανόμε συνήθως στην ανάλυση ερωτήσεις με φόρτιση πάνω από .30, ενώ στην περίπτωσή μας η χαμηλότερη τιμή είναι του ερωτήματος 5, η οποία είναι .53.

Πίν. 4 Τιμές φόρτισης ερωτήσεων

ερωτήσεις	φόρτιση
E10	.89
E1	.83
E6	.82
E2	.82
E9	.81
E4	.80
E8	.77
E7	.74
E3	.73
E5	.53

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει επίσης ότι οι επιμορφούμενοι αξιολογούν θετικά το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης με μέσον όρο βαθμολογίας 2,94 σε πεντάβαθμη κλίμακα 1-5. Το στοιχείο αυτό αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία, αν πάρουμε υπόψη μας και την τιμή της τυπικής απόκλισης, η οποία είναι σχετικώς χαμηλή (0,88), γεγονός το οποίο υποδηλώνει την ομοιογένεια των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος.

Η κατά φύλο διαφοροποίηση της γενικής αξιολόγησης δίνει την εξής εικόνα: Οι άνδρες (N=108) βαθμολογούν γενικώς την ποιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης με μ.ο. 3,0 και τυπική απόκλιση 0,9, ενώ οι γυναίκες (N=147) με μ.ο. 2,87 και τυπική απόκλιση 0,86. Μια πρώτη διαπίστωση, η οποία προκύπτει από τα στοιχεία αυτά, είναι ότι οι άνδρες είναι πιο γενναιόδωροι στη βαθμολογία τους, ενώ οι γυναίκες πιο αυστηρές. Παρ' όλα αυτά η σύγκριση των δύο φύλων ως προς την συνολική αποτελεσματικότητα της πρώτης φάσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές [ $t(251) = 1.27, p = .204$ ]. Δεν προέκυψαν επίσης στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης [ $t(206) = 1.06, p = .290$ ].

Στην συνέχεια το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες, την ομάδα εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία έως 12 μήνες (N = 23) και εκείνη εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 12 μήνες (N = 125). Εφαρμογή του t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές [ $t(146) = 1.51, p = .134$ ] ανάμεσα στις δύο ομάδες. Όταν όμως η συγκρότηση των δύο ομάδων έγινε από την μια μεριά με

εκπαιδευτικούς με πολύ μικρή προϋπηρεσία (έως 12 μήνες, N = 23) και από την άλλη με εκπαιδευτικούς με πάνω από 5 έτη προϋπηρεσία (60 μήνες, N = 49), τότε προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές [ $t(70) = 2.50, p = .015$ ]. Η διαφορά τιμών του μ.ο. της πρώτης και της δεύτερης ομάδας (3,1 έναντι 2,8 ) αποτελεί ένδειξη της σημασίας που έχει η εισαγωγική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία. Αυτή η διαφορά νομιμοποιεί ενμέρει την αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης.

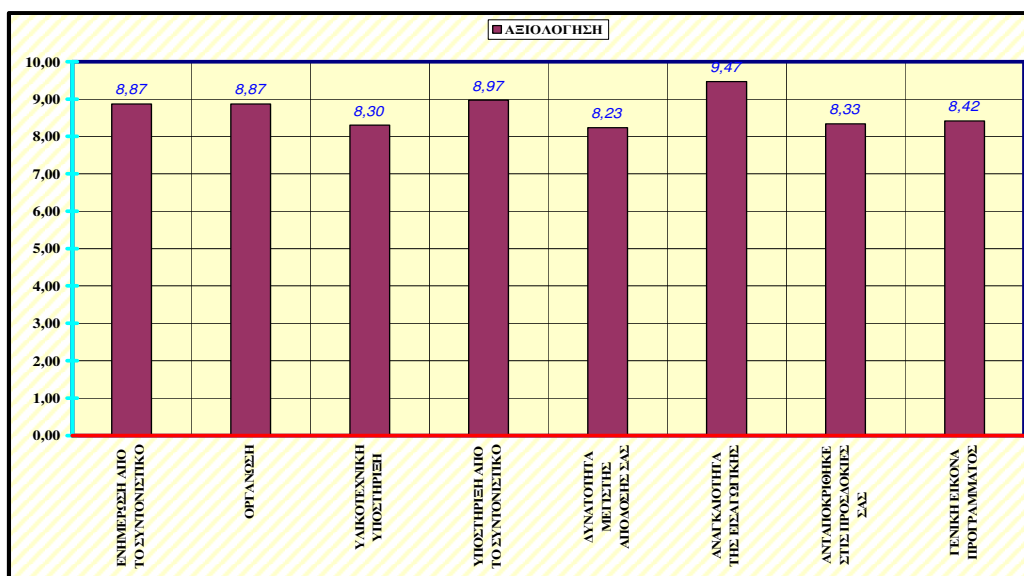
Όσον αφορά στο περιεχόμενο των ενοτήτων της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι γνωστό ότι οι επιμορφούμενοι είναι πολύ απαιτητικοί. Σε αντίστοιχη αξιολόγηση π.χ. οι περισσότεροι επιμορφούμενοι απάντησαν ότι το περιεχόμενο ήταν από ικανοποιητικό μέχρι ελλιπές και πολύ μικρό ποσοστό ότι ήταν πλήρες (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003, σσ. 72-3). Στην περίπτωση μας οι επιμορφούμενοι εξέφρασαν σε πολύ υψηλά ποσοστά την ικανοποίησή τους για τα περιεχόμενα της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Σε σχετικές ανοιχτές ερωτήσεις ωστόσο απάντησαν ότι θα συνέβαλλε σε ακόμη μεγαλύτερη βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος, αν παραλείπονταν ή περιορίζονταν οι ενότητες οι οποίες σχετίζονται με την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού και την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και αν παρουσιάζονταν όχι τόσο διεξοδικά τα θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Αντίθετα θα έπρεπε κατά την άποψή τους να προστεθούν ή έστω να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε ενότητες που σχετίζονται με θέματα Διδακτικής, ειδικής αγωγής και μαθησιακών δυσκολιών, συμπεριφοράς και πειθαρχίας, Ψυχολογίας του παιδιού και του εφήβου, Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και γενικότερα περισσότερο πρακτικά θέματα καθώς και Ειδικές Διδακτικές των επιμέρους ειδικοτήτων και μαθημάτων, αίτημα ευνόητο για αρχάριους εκπαιδευτικούς οι οποίοι βιώνουν κατά την περίοδο αυτή το σοκ της πράξης.

Τέλος ως πολύ θετικά σημεία του προγράμματος αναφέρθηκαν η ανταλλαγή απόψεων και οι επαφές και γνωριμίες (που αποτελεί συνήθως ένα από τα βασικότερα κίνητρα συμμετοχής γενικά στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση ενηλίκων), οι αξιολόγοι επιμορφωτές, η συνέπεια στην οργάνωση, ενώ ως αρνητικά σημεία αναφέρθηκαν με πολλές αναφορές η άκαιρη πραγματοποίηση του προγράμματος, το εξοντωτικό ωράριο και η καταπόνηση των επιμορφούμενων από την παράλληλη άσκηση των διδακτικών καθηκόντων, το συμπυκνωμένο και πιεστικό πρόγραμμα καθώς και το πρόβλημα μετακίνησης.

Η στατιστική ανάλυση παραγόντων έδωσε έναν μόνο παράγοντα, ο οποίος ερμηνεύει το 61,4% της διακύμανσης. Το γεγονός αυτό αποτελεί, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, μια επιπλέον ένδειξη της εσωτερικής συνοχής και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.

Όπως σημειώσαμε και παραπάνω, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκε με σκοπό την αξιολόγηση των επιμορφωτών από τους επιμορφούμενους. Πρέπει να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι, για να ασκεί την κατεξοχήν παιδαγωγική λειτουργία της επανατροφοδότησης, η αξιολόγηση οποιουδήποτε προγράμματος πρέπει να γίνεται προς τρεις τουλάχιστον κατευθύνσεις, α. προς την διερεύνηση της επίτευξης των στόχων μάθησης από την πλευρά των επιμορφούμενων, β. προς την πλευρά της διερεύνησης της ποιότητας του σχεδιασμού και της προετοιμασίας του προγράμματος και γ. προς την διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτών. Είναι

προφανές ότι η παρούσα αξιολόγηση επιζητεί κυρίως το β και το γ και μόνον μέσω αυτών μπορεί να συναγάγει συμπεράσματα σχετικά με το α.



Κατόπιν αυτών αναλύσαμε τα δεδομένα τα οποία προέκυψαν από την αξιολόγηση των επιμορφωτών από τους επιμορφούμενους. Η πρώτη διαπίστωση αφορά στους δείκτες alpha των ερωτηματολογίων, οι οποίοι κυμαίνονται από .79 μέχρι .99, είναι δηλ. πολύ υψηλοί. Και πάλι δηλ. διαπιστώνουμε την εσωτερική συνοχή και κατ' επέκταση την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Οι οκτώ ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονται σε δύο επιμέρους διαστάσεις της ποιότητας των επιμορφωτών, α. στην επιστημονική επάρκεια και β. στην διδακτική ικανότητα. Δεν διαπιστώθηκαν ωστόσο σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την αξιολόγηση των δύο αυτών επιμέρους διαστάσεων και για αυτό περιοριζόμαστε σε μία γενική επίδοση. Επιβεβαιώνεται πάντως από τα δεδομένα ότι ήταν επιτυχής η προσπάθειά μας για την επιλογή των καλύτερων επιμορφωτών, αφού η γενική βαθμολογία του συνόλου φτάνει έναν μ.ο. 3,98 σε πεντάβαθμη κλίμακα 1-5 και διασπορά από 2,8 μέχρι 4,8. Από το σύνολο των 57 επιμορφωτών που αξιολογήθηκαν οι 37 πήραν γενική βαθμολογία πάνω από 4, οι 18 πάνω από 3 και μόνον δύο ελαφρώς κάτω από 3.

Το ερωτηματολόγιο των επιμορφωτών συμπλήρωσαν οι 30 από τους 59 επιμορφωτές της πρώτης φάσης. Η βαθμολογία είναι γενικώς πολύ υψηλή, γεγονός το οποίο αποδίδει κατά την εκτίμησή μας την υψηλή ποιότητα της εργασίας που συντελέστηκε. Όπως προκύπτει από το σχετικό ιστόγραμμα, οι επιμέρους μέσοι όροι σε δεκάβαθμη κλίμακα έχουν ως εξής: α. Ενημέρωση των επιμορφωτών από το συντονιστικό συμβούλιο 8,9. β. Οργάνωση του προγράμματος 8,9. γ. Υλικοτεχνική υποστήριξη 8,3. δ. Υποστήριξη από την πλευρά του συντονιστικού 9,0. ε. Δυνατότητα μέγιστης απόδοσης 8,2. στ. Αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης 9,5. ζ. Ανταπόκριση στις προσδοκίες 8,3. η. Γενική εικόνα του προγράμματος 8,4.

Από τα ελεύθερα σχόλια των επιμορφωτών στις ερωτήσεις του πρώτου μέρους αξίζει να σημειώσουμε την ομόφωνη σχεδόν διαπίστωση της στενότητας χρόνου για ένα τόσο φιλόδοξο πρόγραμμα, τα έντονα αιτήματα για μεγαλύτερη υλικοτεχνική υποστήριξη (σημειώνουμε ότι σε κάθε αίθουσα υπήρχε προβολέας διαφανειών) και την πρόταση για πραγματοποίηση του προγράμματος σε πιο εύθετο χρόνο, δηλ. κατά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου και πριν από την έναρξη των μαθημάτων, ώστε οι επιμορφούμενοι να μην προσέρχονται καταπονημένοι στα μαθήματα.

Με βάση τις ανοιχτές ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου των επιμορφωτών επισημαίνονται ως θετικά σημεία του προγράμματος οι πολλοί και εκλεκτοί επιμορφωτές και η καλή οργάνωση, ενώ ως αρνητικά σημεία αναφέρονται δύο κυρίως, η ανεπάρκεια χρόνου και το βεβαρημένο ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι προτάσεις των επιμορφωτών για ενότητες που πρέπει να προστεθούν ή να διευρυνθούν ποικίλλουν ανάλογα πολλές φορές και με την ειδικότητα του καθενός. Πέρα από ειδικότητα πάντως οι περισσότερες καταχωρήσεις αναφέρονται στην Ψυχολογία του εφήβου και στην διαχείριση της τάξης. Καμία πρόταση δεν έγινε αντίθετα για αφαίρεση ή σύμπτυξη ενότητων. Δεν είναι τυχαίο εξάλλου το γεγονός ότι για τα περιεχόμενα του προγράμματος οι επιμορφωτές εξέφρασαν την ομόφωνη σχεδόν ικανοποίησή τους. Έτσι εξηγείται επίσης και η πολύ ικανοποιητική συμμετοχή των επιμορφούμενων παρά το βεβαρημένο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Οι τρεις ανοιχτές γενικές ερωτήσεις του τρίτου μέρους έδωσαν την ευκαιρία στους επιμορφωτές του προγράμματος να διατυπώσουν ενδιαφέρουσες απόψεις για την αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης και για την λειτουργία του ΠΕΚ και του ΟΕΠΕΚ. Ομόφωνα σχεδόν οι επιμορφωτές αποδέχονται την αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης και διατυπώνουν διάφορες προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία της. Η λειτουργία του ΠΕΚ από την άλλη κρίνεται με πολύ θετικούς χαρακτηρισμούς και η αναγκαιότητα του θεσμού θεωρείται αυτονόητη, ενώ παράλληλα εκφράζεται η ευχή να δοθεί η δυνατότητα και η ευκαιρία στα ΠΕΚ της χώρας να πραγματοποιήσουν και διάφορες άλλες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Αντίθετα ο ΟΕΠΕΚ, όπως είναι ευνόητο, είναι άγνωστος σε πολλούς επιμορφωτές και για τον λόγο αυτόν απέχουν συνήθως από την διατύπωση άποψης για την λειτουργία του.

## **7. Συμπεράσματα**

Ολοκληρώνοντας πρέπει να επαναλάβουμε την επισήμανση ότι, πέρα από μεμονωμένες φιλότιμες προσπάθειες, δεν έγινε ποτέ μέχρι σήμερα συστηματική αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (Ξωχέλλης, 2001, σ. 41). Τόσο από τα δεδομένα των λίγων σχετικών ερευνών όμως όσο και από τις εμπειρίες των άμεσα εμπλεκομένων καθώς και όσων παρακολουθούν τα πράγματα προκύπτει μία πολύ θετική εικόνα για την αποδοτικότητα των ΠΕΚ. Το έργο τους εκτιμάται επίσης πολύ θετικά από όλους τους εκπαιδευτικούς, διότι παρ' όλα τα προβλήματά τους έχουν παραγάγει μέχρι σήμερα πλούσιο και αποτελεσματικό επιμορφωτικό έργο, αφού στα λίγα χρόνια της λειτουργίας τους έχουν επιμορφώσει επιτυχώς πολλές χιλιάδες εκπαιδευτικούς. Πρέπει μάλιστα να επισημάνουμε ότι τα

ΠΕΚ για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης ανέλαβαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων από κοινού, εφαρμόζοντας μια βασικής αρχή της επιμόρφωσης η οποία ισχύει διεθνώς.

Ωστόσο όλα τα ΠΕΚ της χώρας έχουν περιορισθεί κατά τα τελευταία χρόνια στην υλοποίηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης και δεν πραγματοποιούν άλλα προγράμματα ή επιμορφωτικές δραστηριότητες. Αυτό σημαίνει ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες τις οποίες έχουν. Και επειδή η απραξία οδηγεί συνήθως σε εκφυλισμό των θεσμών, ο περιορισμός των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων των ΠΕΚ ενέχει τον κίνδυνο απαξίωσης του θεσμού, ενός θεσμού πολύ επιτυχημένου κατά τις γνώμες των ειδικών, που μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται με άλλα λόγια για έναν αναγκαίο θεσμό ο οποίος πρέπει να αναβαθμισθεί και όχι να αφηθεί να εκφυλισθεί.

Η ίδρυση του ΟΕΠΕΚ έδωσε στην αρχή την εντύπωση ότι θα προωθούσε συστηματικά και οργανωμένα μέσω των ΠΕΚ την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού δημιουργήθηκε κατά βάση για πιο συντονισμένο προγραμματισμό και μεγαλύτερη συστηματοποίηση των διάφορων μορφών επιμόρφωσης. Δυστυχώς λειτούργησε για έναν μόνο χρόνο και εγκαταλείφθηκε, χωρίς καν να καταργηθεί. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν είναι θύμα της πρόσφατης κυβερνητικής μεταβολής. Αποτελεί πάντως χαρακτηριστικό παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία ασκείται κατά τρόπον ανορθολογικό.

Ο εκφυλισμός του ΟΕΠΕΚ όμως δεν αποτελεί μοναδικό φαινόμενο. Ακόμη πιο τρανταχτό παράδειγμα αποτελεί η κατά τα τελευταία χρόνια υλοποίηση της α' φάσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης μέσα στο διδακτικό έτος και όχι κατά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, όπως υπαγορεύει η κοινή λογική και προβλέπει εξάλλου και ο σχετικός νόμος. Και αυτό διότι η διοίκηση της εκπαίδευσης δεν μπορεί ή δεν θέλει να εξασφαλίσει εγκαίρως τους διορισμούς των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να απορρυθμίζεται η λειτουργία των σχολείων, να καταπονούνται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί με την παράλληλη επιτέλεση των διδακτικών καθηκόντων τους και την παρακολούθηση των μαθημάτων κατά τις απογευματινές ώρες, αλλά και να επιβαρύνεται το δημόσιο με επιπλέον δαπάνες για τις μετακινήσεις των επιμορφούμενων.

Με βάση τα παραπάνω πρέπει να σημειώσουμε ότι η εισαγωγική επιμόρφωση στα ΠΕΚ αποτελεί για πολλούς εκπαιδευτικούς την πρώτη επαφή με την προσπάθεια σύνδεσης της εκπαιδευτικής και της διδακτικής θεωρίας με την πράξη. Και όσο ο νόμος για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια όλων των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να παραμένει ανεφάρμοστος, άλλο τόσο θα εξακολουθεί να είναι απαραίτητη η εισαγωγική επιμόρφωση. Η διαπίστωση αυτή δίνει και το μέτρο του παραλογισμού τον οποίον συνιστά η τρέχουσα πρακτική να εξαιρούνται από την υποχρέωση συμμετοχής στην εισαγωγική επιμόρφωση οι ωρομίσθιοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέσαμε αποτελούν την πλειονότητα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Από την συζήτηση των δεδομένων προκύπτει ως κατακλείδα η διαπίστωση ότι η επιμορφωτική εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να αλλάξει. Η πορεία των εκπαιδευτικών προς τον επαγγελματισμό απαιτεί διά βίου μάθηση και διαρκή επιμόρφωση. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να οδηγήσει την ηγεσία της εκπαίδευσης

στην επιμορφωτική πολιτική η οποία εφαρμόζεται σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες του κόσμου. Σύμφωνα με αυτήν οι φορείς και τα ιδρύματα επιμόρφωσης προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και ο κάθε εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να επιλέγει κάθε χρόνο και να παρακολουθεί 3-5 από αυτές, όσες τον ενδιαφέρουν ιδιαίτερος ή προσφέρονται σε χώρο και χρόνο βολικό για τον ίδιο. Κατ' αυτόν τον τρόπο κάθε εκπαιδευτικός συμμετέχει κατά την διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας σε 100-150 θεσμικές επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Το 1ο ΠΕΚ Θεσσαλονίκης είναι έτοιμο να ανταποκριθεί στην ανάγκη αυτή, καθώς έχει σχεδιάσει και προετοιμάσει 30 περίπου επιμορφωτικά προγράμματα, των οποίων η πραγματοποίηση μπορεί να αρχίσει αμέσως. Αυτά τα προγράμματα είναι τεσσάρων ειδών:

α. Προγράμματα γενικής παιδαγωγικής και διδακτικής επιμόρφωσης κοινά για τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων.

β. Προγράμματα Διδακτικής των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

γ. Προγράμματα Διδακτικής των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

δ. Προγράμματα εργαστηριακών εφαρμογών κοινά για τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων.

Δεδομένου ότι έχουν συνταχθεί νέα αναλυτικά προγράμματα και κατά την επόμενη σχολική χρονιά προβλέπεται η εισαγωγή και χρήση νέων σχολικών εγχειριδίων, ένα βασικό πεδίο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων όλων των ΠΕΚ της χώρας πρέπει να αποτελέσει η ταχύρρυθμη σχετική ενημέρωση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών.

Αν υπολογίσουμε ότι σε κάθε πρόγραμμα θα συμμετέχουν κατά μέσον όρο 20 εκπαιδευτικοί, μπορούν να επιμορφωθούν στα 30 προβλεπόμενα προγράμματα  $30 \times 20 = 600$  εκπαιδευτικοί. Καθώς όμως τα προγράμματα προβλέπεται να είναι κυλιόμενα και να επαναλαμβάνονται πέντε φορές τον χρόνο, αυτό σημαίνει ότι μπορούν σε κάθε ΠΕΚ να επιμορφώνονται  $600 \times 5 = 3.000$  εκπαιδευτικοί τον χρόνο και άρα στα 16 ΠΕΚ της χώρας μπορούν να επιμορφώνονται ετησίως  $3.000 \times 16 = 48.000$  εκπαιδευτικοί. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε σε δύο περίπου χρόνια να εξασφαλισθεί η συμμετοχή καθενός από τους εκπαιδευτικούς της χώρας σε ένα τουλάχιστον επιμορφωτικό πρόγραμμα, ώστε στην συνέχεια να εφαρμοσθεί η υποχρεωτική συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού σε περισσότερα του ενός κατ' έτος προγράμματα.

Τα ΠΕΚ είναι έτοιμα, οι αρμόδιοι ας αναλάβουν τις ευθύνες τους!



### **Βιβλιογραφία**

- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. ε' έκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. Στο: ΑΠΘ & Α' και Β' Διευθύνσεις ΔΕ Θεσσαλονίκης (επιμ.), *Πρακτικά Α' πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (σσ. 35-46). Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: action.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1<sup>ου</sup> ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Μτφρ. Ε. Γρίβα. Αθήνα: τυπωθήτω.