

Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις

Επιστημονική επιμέλεια:
Βασίλειος Δ. Οικονομίδης



ΠΕΔΙΟ

Επιστημονικές Εκδόσεις
Σειρά: Βασική Βιβλιοθήκη Παιδαγωγικής

Διόρθωση: Παναγιώτης Τσιαμούρας
Ηλεκτρονική επεξεργασία: Άσπα Κυριάκου
Εξώφυλλο: Γιάννης Δούκας
Φιλμ-Μοντάζ: Κέντρο Γρήγορης Εκτύπωσης
Εκτύπωση: Χ. Ζαχαρόπουλος, Δ. Σιταράς & Σία ΑΕΕ

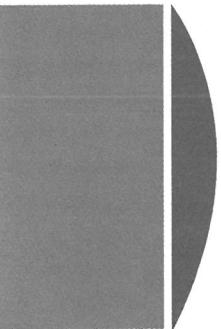
ISBN 978-960-9552-71-4

© 2011 Εκδόσεις Πεδίο – Β. Δ. Οικονομίδης

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Εκδόσεις Πεδίο
Μεθώνης 4 & Ιπποκράτους, 10680, Αθήνα
Τηλ.: 210 3390204-5-6
Fax: 210 3390209
e-mail: info@pediobooks.gr
<http://www.pediobooks.gr/>

15. Μ. Καλογιαννάκης & Στ. Παπαδάκης
Απόψεις νεοδιορίστων εκπαιδευτικών Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης απέναντι στην εισαγωγική επιμόρφωση
στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ) Κρήτης 776
16. Γ. Σταμέλος & Μ. Μπαρτζάκη
Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επιμόρφωση
των εκπαιδευτικών: πραγματικότητα και δυνατότητες 789
17. Χρ. Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη
Σχολικοί σύμβουλοι και επιμόρφωση: πορίσματα μιας εμπειρικής
έρευνας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 801
18. Αρ. Δάσιου, Μ. Αναγνωστοπούλου, Αγγ. Βοζίκη & Ευαγγ. Κανταρτζή
Απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για τον ρόλο των σχολικών
Συμβούλων στην επιμόρφωσή τους: η περίπτωση
της επιμόρφωσης στην ομαλή μετάβαση 808
19. Π. Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη & Μ. Αμπαρτζάκη
Η συμμετοχική έρευνα δράσης ως διαδικασία επιμόρφωσης
– Ένα παράδειγμα στο πλαίσιο της εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ
στο νηπιαγωγείο 821
20. Ν. Δεληκανάκη
Μέθοδοι βιωματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών προσχολικής
ηλικίας και τάσεις αξιολόγησης αυτών 832
21. Ι. Καμαριανός & Γ. Γούγα
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ετερότητα: προς ένα μεθοδολογικό
πλάνο διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη 841
22. Ευαγγ. Λεζέ
Επιμόρφωση και ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων
διαπολιτισμικής/πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής
σε εκπαιδευτικούς: στόχοι-πλάνο κατάρτισής τους
και ο ρόλος της πολιτισμικής τους ταυτότητας 852
23. Σπ. Πανταζής, Μ. Σακελληρίου & Θ. Μπάκας
Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών 866
24. Διον. Κοντογιάννη & Ασπ. Χατζηδάκη
Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και επιμόρφωσης:
επιμορφωτική παρέμβαση στο πλαίσιο του προγράμματος
«Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών
στο σχολείο – Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» (2003-2008) 886



ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΤΑΜΕΛΟΣ

Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Πατρών

ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΜΠΑΡΤΖΑΚΛΗ

Υποψήφια διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Πατρών

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ

Στόχος της μελέτης αυτής είναι να αναδειχθεί ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου (ΣΣ), ως στελέχους εκπαίδευσης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το ερευνητικό υλικό που θα παρουσιαστεί αποτελεί μέρος μιας υπό εξέλιξη έρευνας που αφορά το ρόλο του ΣΣ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ποιότητα της εκπαίδευσης και εντάσσεται στο πλαίσιο μιας διδακτορικής διατριβής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών.

1. Επιμόρφωση – Αξιολόγηση – Ποιότητα

Την τελευταία δεκαετία γίνεται πολύς λόγος για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η ποιότητα παρουσιάζεται ως μια έννοια ομηρέλα, η οποία περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους. Είναι αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα πως δεν είναι εύκολο να οριστεί και πως ο καθένας την ορίζει σύμφωνα με τους στόχους και το πλαίσιο που θέτει (Short, 2006: 3). Οι Harvey και Stensaker (2008: 433) υποστηρίζουν πως την τελευταία δεκαετία κυριαρχούν οι θεωρήσεις που βλέπουν την ποιότητα ως *εστίαση στον στόχο* (fitness for purpose) και ως *ανταποδοτική αξία* (value for money), οι οποίες είναι δανεισμένες από την οργάνωση επιχειρήσεων.

Σύμφωνα με έναν πιο ευρύ ορισμό, η «ποιότητα είναι μία δυναμική, πολυδιάστατη και σχετιζόμενη με μια συγκεκριμένη στοχοθεσία, έννοια» (Vettori et al., 2006). Μέσα από την εξειδικευμένη βιβλιογραφία για την ποιότητα της εκπαίδευσης αναδεικνύεται επίσης η σημασία της επιμόρφωσης στη διασφάλιση της ποιότητας (Hargreaves & Fullan, 2008: 11· Koulaidis, 2004: 11-13· ΠΙ, 2008: 54-56). Ενδεικτικά μπορεί κανείς να παραθέσει τα πορίσματα ενός ευρωπαϊκού προγράμματος (Effective School Improvement-ESI) (Reezigt, 2001) που διεξήχθη μεταξύ 8 ευρωπαϊκών χωρών και είχε ως στόχο την αποτελεσματική βελτίωση του σχολείου. Σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί και το πλαίσιο (context) στο οποίο εντάσσεται το σχολείο είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη βελτίωση της scho-

λικής αποτελεσματικότητας (ό.π.: 7). Η βελτίωση αναφέρεται στην αλλαγή (βελτίωση) της ποιότητας του σχολείου, της ποιότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφοράς.

Βασική παράμετρος της ποιότητας εκτός από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι και η αξιολόγηση (Creemers & Kyriakides, 2008: 40). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το 2007, υποστήριξε πως η ποιότητα «διαμορφώνεται από μία σειρά παραμέτρων, οι οποίες αλληλεπηρεαζόμενες θα πρέπει να προωθούν στον μεγαλύτερο δυνατό σκοπό τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτές είναι το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο και η υλικοτεχνική υποδομή» (Βλάχος κ.ά., 2007: 5). Έμφαση επίσης δίνεται στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξού και θεωρείται απαραίτητη η έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση όμως, για να είναι αποτελεσματική, χρειάζεται να στηρίζεται σε σωστό προγραμματισμό, εφαρμογή, έλεγχο, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση (Παπαδημητράκοπουλος & Κρόκου, 2006: 12).

1.1. Επιμόρφωση ως δομικό στοιχείο της ποιότητας: διεθνείς οργανισμοί

Οι διεθνείς οργανισμοί, με τους στόχους που θέτουν και τα προγράμματα που εφαρμόζουν, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που επηρεάζει τη χάραξη και των εθνικών πολιτικών (Τσαούσης, 2007: 23). Την τελευταία δεκαετία στην ατζέντα τους βρίσκεται η ποιότητα, η οποία μπορεί να διασφαλιστεί μεταξύ των άλλων με την επιμόρφωση και την αξιολόγηση. Χαρακτηριστικά, ο ένατος από τους γενικούς στόχους του Γενικού Πλαισίου Δράσης του Dakar (www.unesdoc.unesco.org) αναφέρεται στη βελτίωση της υπηρεσιακής κατάστασης, της ηθικής και του επαγγελματισμού του διδακτικού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, στην παράγραφο 69 σημειώνεται πως «οι δάσκαλοι είναι οι βασικοί συντελεστές στην προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης... είναι οι κατάρτιτες της αλλαγής... πρέπει να έχουν ήρσβαση στην κατάρτιση και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και... να ελέγχονται τόσο από τους μαθητές τους όσο και από τις κοινωνότητες» (Τσαούσης, 2007: 120-121). Η UNESCO το 2005 στην αναφορά της για το πρόγραμμα Education for All αναφέρει πως «ο διευρυμένος ορισμός της ποιότητας αφορά τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, τις διαδικασίες (ικανοί εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους), το περιεχόμενο και το σύστημα» (UNESCO, 2005: 29), ενώ σε άλλο σημείο της ίδιας αναφοράς τονίζεται ο ρόλος-κλειδί που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην ποιότητα (UNESCO, 2005: 67). Επίσης, στην έκθεσή της το 2005 τονίζει εκ νέου τον ρόλο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησής τους (UNESCO, 2005). Ο ΟΟΣΑ, με τη σειρά του, στο κείμενό του «The quality of the teaching workforce» (OECD, 2004a: 1-7) απέδωσε πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαίδευση, στη συνεχή κατάρτιση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί –υποστήριξε– θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις συνεχείς αλλαγές και στην εξέλιξη της γνώσης. Είναι αναγκαίο η εκπαίδευσή τους να θεωρείται υπό την οπτική της διά βίου μάθησης. Για να είναι ανταγωνιστικά τα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως υποστηρίζεται στην ίδια έκθεση, οφείλουν να επενδύσουν στο ανθρώπινο δυναμικό που τα στελεχώνει και κυρίως στον εκπαιδευ-

τικό. Στο ίδιο πλαίσιο βρίσκονται και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συνάντηση των υπουργών Παιδείας του ΟΟΣΑ στο Δουβλίνο το 2004. Δόθηκε προτεραιότητα στη μεγαλύτερη πρόσβαση και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Συζητήθηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς και ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2004b: 1, 6). Στην έκθεσή του, το 2005, δίνει έμφαση στους παράγοντες που συνθέτουν τον αποτελεσματικό δάσκαλο, ο οποίος αποτελεί την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να «είναι ικανοί να ετοιμάσουν τους μαθητές για μια κοινωνία και μια οικονομία στην οποία οι μαθητές θα αναζητούν τη γνώση μόνοι τους και θα έχουν κίνητρα για τη διά βίου μάθηση» (OECD, 2005). Η βελτίωση λοιπόν της ποιότητας του εκπαιδευτικού είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες που θα οδηγήσουν και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

1.2. Σχολικός σύμβουλος και επιμόρφωση

Με τις προηγούμενες αναφορές επιχειρήθηκε να αναδειχθεί κατά τρόπο συνοπτικό η σύνδεση των εννοιών «επιμόρφωση», «αξιολόγηση» και «ποιότητα» σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο και να τεθούν οι βάσεις για τη διερεύνηση της ελληνικής πραγματικότητας του πεδίου. Για αυτό και στη συνέχεια θα δοθεί έμφαση στον ρόλο του ΣΣ στον τομέα της επιμόρφωσης, ως αρμόδιου –σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία– για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 1304/1982), «η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης», είναι έργο του ΣΣ. Ειδικότερα ο ΣΣ –όπως αναφέρεται στα άρθρα του Νόμου– οφείλει να συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό, τους διευθυντές και τους προϊστάμενους της περιφέρειάς του, να αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής και αγωγής, να επισκέπτεται τα σχολεία, να οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια και να μετέχει στην αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού.

Με το ΠΔ 214/1984 δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των ΣΣ. Απλώς φαίνεται να προτάσσεται μια αναλυτικότερη περιγραφή κάποιων αρμοδιοτήτων τους, όπως: η συνεργασία, η οργάνωση σεμιναρίων και ο προγραμματισμός του διδακτικού έργου, η οργάνωση επισκέψεων, η παρακολούθηση διδασκαλιών, η ενθάρρυνση καινοτόμων δράσεων, η ενημέρωση για τα σύγχρονα παιδαγωγικά-διδακτικά θέματα και η συμμετοχή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Το νομοθετικό πλαίσιο λοιπόν ορίζει πέντε κύριους τομείς δράσεις για τον ΣΣ: του επιμορφωτή, του συντονιστή, του προγραμματιστή, του αξιολογητή και του συνεργάτη της διοίκησης (Καραγεώργος, 1994· Παμουκτσόγλου, 2003). Επιμορφωτής, γιατί συμμετέχει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οργανώνει σεμινάρια, ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα κλπ. Συντονιστής, γιατί συνεργάζεται με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, με τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης, με τους συνδικαλιστικούς φορείς και ενισχύει κάθε προσπάθεια για

την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων ανάμεσα στη σχολική ζωή και στο κοινωνικό περιβάλλον. Προγραμματιστής, γιατί έχει τον έλεγχο της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και της ανατροφοδότησης της πολιτείας για την αποτελεσματικότητά του. Επιπλέον, υποδεικνύει και υποβάλλει στο ΥΠΕΠΘ και στο ΠΙ τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις του σχετικά με τα βιβλία, τις μεθόδους διδασκαλίας κλπ. Αξιολογητής, γιατί είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού. Ας σημειωθεί πάντως ότι ο τομέας δράσης «αξιολόγηση» ουδέποτε ενεργοποιήθηκε, λόγω αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι ο νεότερος Ν. 2986/2002 δεν επιφέρει αλλαγές στα καθήκοντα των ΣΣ. Έτσι πρέπει να υπογραμμιστούν η επιμονή της πολιτείας στην (ανενεργή) παράμετρο «αξιολόγηση» στο καθηκοντολόγιο των ΣΣ και η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, στον Ν. 2986/2002, άρθρο 5στ, αναφέρεται: «σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης και ο προσδιορισμός του περιεχομένου επιμόρφωσης». Συνεπώς θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς: Αφού είναι ανενεργή η αξιολόγηση, πώς μπορεί να υλοποιείται η επιμόρφωση, σύμφωνα πάντα με τις προβλέψεις και τη λογική του εν λόγω Νόμου;

Στη συνέχεια επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση (Πίνακας 1) των νομοθετικών προβλέψεων για τον ρόλο του ΣΣ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Μελετώντας τον Πίνακα 1, μπορεί κανείς να επισημάνει την ασυνέχεια στη χρήση των όρων που αφορούν την επιμόρφωση: «σεμινάρια», «πρωτοβουλίες επιμόρφωσης», «συσκέψεις» και «ενημερωτικά σεμινάρια» χρησιμοποιούνται εναλλάξ χωρίς να εξηγείται το γιατί. Με βάση αυτή την παρατήρηση θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι δεν είναι σαφές ούτε τι επιδιώκει ούτε με ποιον τρόπο το επιδιώκει ο νομοθέτης σχετικά με την επιμόρφωση.

Η τελευταία παρατήρηση, αν συνδυαστεί με το γεγονός ότι η επιμόρφωση θα στηριζόταν στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, που όμως μένει ανενεργή, τότε καταλαβαίνει ίσως κανείς ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνεται πράγματι έλλειμμα «σε

Πίνακας 1
Σχολικός σύμβουλος και επιμόρφωση: νομοθετικές προβλέψεις

Ν. 1304/1982	Ν. 2986/2002	ΥΑ. Φ.353.1/324/105657/Δ1 ΦΕΚ 1340/16-10-2002	Εγκύκλιος Φ.12/682/72791/Γ1 4-6-2008
Οργανώνει σεμινάρια	Αξιολόγηση για:	Πρωτοβουλίες επιμόρφωσης	Επιμορφωτικές συναντήσεις (συσκέψεις, ημερίδες, σεμινάρια)
Φροντίζει για την επιμόρφωση και	διαπίστωση αναγκών και	Φροντίδα και υποχρέωση για επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση	
για την ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας	προσδιορισμό περιεχομένου επιμόρφωσης	Συσκέψεις και οργάνωση ενημερωτικών σεμιναρίων	

πρότυπα, διαδικασίες και οργανισμούς ελέγχου της ποιότητάς του», σύμφωνα με παραδοχή του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Βλάχος, 2008: 8).

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, αξ σημειωθεί επιπλέον ότι δεν προβλέπεται εναλλακτικός τρόπος διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευτικών. Αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν ενεργά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, που προϋποθέτει την ουσιαστική επιμόρφωση. Συνεπώς η όποια επιμορφωτική προσπάθεια υλοποιείται ενδέχεται να μην οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή σε αλλαγή και βελτίωση με στόχο την ποιότητα (Hargreaves & Fullan, 2008: 13).

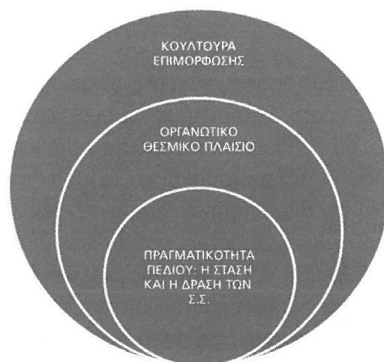
2. Μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποιοτική. Εφαρμόζεται η τεχνική της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου (grounded theory). Τα τεχνικά στοιχεία της έρευνας είναι:

- 28 ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ΣΣ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας·
- 7 ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς¹
- ανάλυση περιεχομένου στα νομοθετικά κείμενα που αφορούν την ποιότητα και τον ρόλο του ΣΣ, καθώς και στα κείμενα των διεθνών οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης.

3. Ευρήματα

Η συνεχής κατηγοριοποίηση που προϋποθέτει η grounded theory οδήγησε τελικά στη διαμόρφωση του παρακάτω αναλυτικού σχήματος. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστεί συγκρότησή του.



Σχήμα 1
Κατηγοριοποίηση ευρημάτων

1. Οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς έγιναν με δύο στόχους: α) τη διασφάλιση της τριγωνοποίησης που απαιτεί η συγκεκριμένη μέθοδος, και β) την ανάδειξη καλών πρακτικών.

A. ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Κατ' αρχάς φαίνεται ότι για την οποιαδήποτε επιμορφωτική δραστηριότητα μια κουλτούρα επιμόρφωσης είναι αναγκαία για τη νοηματοδότηση και τη νομιμοποίησή της. Η έλλειψη αυτής τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους ΣΣ καθιστά αναποτελεσματική την όποια προσπάθεια ή, ακόμα χειρότερα, εκλαμβάνει ως άνευ νοήματος ή παντελώς άχρηστη την επιμορφωτική δράση. Αν μάλιστα το γενικότερο πλαίσιο αναφοράς δεν έχει εσωτερικεύσει την επιμόρφωση ειδικά και την ποιότητα γενικά ως συστατικά στοιχεία της λειτουργίας του, τότε δημιουργείται ένα «κλίμα» μη πρόσφορο για την οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική προσπάθεια. Η ανάλυση των συνεντεύξεων φαίνεται να αναδεικνύει με σαφήνεια τα προηγούμενα. Στην προσπάθεια πληρέστερης ανάλυσης προτείνονται οι κάτωθι άξονες:

- έλλειψη διάθεσης συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς.²
- αμφιβολίες για την επιμορφωτική ικανότητα των ΣΣ.³
- έλλειψη κινήτρων για επιμόρφωση.⁴
- συνειδητοποίηση της ανάγκης για (αυτο)επιμόρφωση.⁵
- η επιμόρφωση ως εργαλείο επίλυσης καθημερινών προβλημάτων.⁶

Από τους παραπάνω άξονες αναδεικνύονται:

- η ασάφεια και η ρευστότητα της θεώρησης της έννοιας «επιμόρφωση».
- η επικυριαρχία ατομικών στάσεων και διαθέσεων επί του θεσμού.
- η ατομική αμηχανία, αν όχι δυσκολία, απέναντι στην επιμόρφωση.

B. ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟ-ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σε αυτό το επίπεδο φαίνεται να αναδεικνύονται οι αδυναμίες, οι αστοχίες και τα προβλήματα από το οργανωτικό και θεσμικό πλαίσιο. Για την πληρέστερη ανάλυση προτείνονται οι εξής άξονες:

- έλλειψη σαφούς πλαισίου για την επιμόρφωση.⁷
- έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού και εποπτείας.⁸

2. Πλ3: «Πέρυσι... έκανα μεγάλο αγώνα, για να τους πείσω ότι πρέπει να δουλέψουν με το νέο τρόπο... δεν το δέχονταν με τίποτα, ξέρουν τους νόμους, ξέρουν τις εγκυκλίους, δεν τους βολεύει και δεν τις εφαρμόζουν... θα θέλαμε, αν θελήσουμε ποτέ να σας δούμε, να σας τηλεφωνήσουμε. Πολύ χαίρομαι απάντησα. Τι άλλο ν' απαντήσω; Γιατί τα έχασα».

3. Πλ2: «Βεβαίως να κατέχει την απαραίτητη επιστημονική γνώση, προκειμένου να είναι χρήσιμος στους εκπαιδευτικούς».

4. Πλ28: «Να υπάρχουν τα κίνητρα, για να δημιουργήσεις ενδιαφέρον».

5. Πλ26: «Δεν έχω πάει ποτέ σε σχολείο και να μου έχουν γράψει κάτι που τους απασχολεί... αν ενδιαφέρεσαι πατάς στο Internet και σου βγάζει ένα σωρό πράγματα».

6. Πλ26: «Να μου λύσει το πρόβλημα... κανείς δε θέλει να πάει παραπέρα, ούτε καν να το συζητήσει».

7. Πλ6: «Είναι υπεύθυνος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά φτάνει να είναι γραμμένο πάνω σε ένα χαρτί; Πάμε στο ότι δεν υπάρχει θεσμοθετημένο πλαίσιο για την επιμόρφωση».

8. Πλ22: «Η εκπαίδευση ανήκει στο ελληνικό κράτος, όπου υπάρχει πάντα μια δυσλειτουργία... εεεε... η χώρα μας δεν μπορεί να καυχάται για... τους... τρόπους διοίκησης που ασκεί, ούτε για

- έλλειψη ανατροφοδότησης – αναποτελεσματικότητα.⁹
- δυστοκία στη συνεργασία φορέων.¹⁰
- τεχνικές δυσκολίες.¹¹

Γ. ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ: Η ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ Η ΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΣΣ

Σε ό,τι αφορά το πεδίο φαίνεται να διαμορφώνονται δύο ομάδες ΣΣ: από τη μια, μια ομάδα που κρατά μια γραφειοκρατική στάση ή μη δράση και, από την άλλη, μια ομάδα που παρά τις όποιες δυσκολίες προσπαθεί να είναι θετική προς την επιμόρφωση και δραστήρια στην προώθησή της. Η πρώτη φαίνεται να είναι η μεγαλύτερη ομάδα.

1. Γραφειοκρατική στάση και μη δράση

Η ανάλυση αυτής της ομάδας μάς έδωσε τους εξής άξονες:

- αναφορά στην επιμόρφωση ως τυπικό καθήκον.¹²
- αποδοχή μιας μη ικανοποιητικής κατάστασης.¹³
- η επιμόρφωση ως διευθέτηση καθημερινών προβλημάτων.¹⁴
- η επιμόρφωση ως παρουσίαση της ειδικότητας του ΣΣ.¹⁵

τη συνέπεια με την οποία προωθεί διάφορους νόμους κτλ... αλλιώς να μην τον υλοποιεί μετά; Τα περιθώρια εποπτείας στο ελληνικό διοικητικό σύστημα είναι πολύ μικρά...».

9. Πλ13: «Κάποιοι συνάδελφοι που δε θέλουν να δεχτούν καμιά καινοτομία και δεν μπορεί να τους αγγίξει κανένας... μη μου τους κύκλους τάραττε!».

Πλ16: «Μόλις κλείνουν την πόρτα ξαναγυρνάνε στα ίδια».

Πλ27: «Ακούει το ΣΣ... δεν αντιλέγει... και στην πράξη δεν το εφαρμόζει».

10. Πλ5: «Δεν ξέρω τι γίνονται αυτές οι εκθέσεις (του ΠΙ)... αν δε με βοηθήσει εκείνος (ο διευθυντής) να κάνουμε συνεδριάσεις, να τους παρασύρουμε μαζί, δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα».

Πλ7: «Τα όρια των αρμοδιοτήτων δεν είναι καθαρά, υπάρχει επικάλυψη και παρ' όλη την προσπάθεια καλής συνεργασίας...».

11. Πλ2: «Όταν έχεις μεγάλη περιφέρεια, δεν μπορείς να έρχεσαι σε συχνή επαφή με τους εκπαιδευτικούς».

Πλ15: «Γιατί έχω 300 δασκάλους. Τι να κάνω;».

Πλ17: «Δηλαδή θέλω να κάνω μία επιμόρφωση, δεν έχουμε κονδύλια, θα πρέπει να παρακαλέσω το διευθυντή σχολείου».

12. Πλ6: «Ο ΣΣ είναι υπεύθυνος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».

Πλ11: «Στα διαλείμματα συζητώ με τους εκπαιδευτικούς τα διάφορα προβλήματα και τους ενημερώνω εκφράζοντας την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική».

Πλ15: «Επιμορφώνει πολλές φορές... με σεμινάρια πολλές φορές...».

13. Πλ10: «...οι όποιοι ήταν και περιορισμένες θα έλεγα... γιατί δεν είχα πολλά περιθώρια, δεν είχα πολλές δυνατότητες να λειτουργήσω... για να είμαστε ξεκάθαροι».

14. Πλ8: «Έχω αφήσει μια ανοικτή γραμμή με κινητό τηλέφωνο, και όχι μόνο, και μπορεί (ο εκπαιδευτικός) σε καθημερινή βάση να... είμαι σε επικοινωνία για οτιδήποτε γίνει».

15. Πλ8: «Προσωπικά ασχολούμαι με καλλιτεχνικά και έκανα δειγματικές πολλές σε επίπεδο μουσικής, τεχνικά».

2. Θετική στάση και δράση

Ουσιαστικά σε αυτή την ομάδα εντάσσεται μια μικρή ομάδα δραστήριων ΣΣ, οι οποίοι εδώ εκλαμβάνονται ως περιπτώσεις καλής πρακτικής. Πρόκειται για ΣΣ που προσπαθούν και καταφέρνουν σε έναν βαθμό να ξεπερνούν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται από την έλλειψη μιας κουιτούρας επιμόρφωσης και το οργανωτικό-θεσμικό πλαίσιο και να παρουσιάζουν ένα θετικό έργο σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν τρεις άξονες:

1. Σκοπός της επιμόρφωσης

- επιμόρφωση για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.¹⁶
- επιμόρφωση ως γνώση του πεδίου και των αναγκών των εκπαιδευτικών.¹⁷
- επιμόρφωση για αλληλαγή νοοτροπίας.¹⁸

2. Εφαρμογή ανατροφοδοτικών τεχνικών¹⁹

3. Δημιουργία δικτύων²⁰

16. Πλ6: «Η ποιότητα στην εκπαίδευση έχει να κάνει με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».

17. Πλ1: «...για να μπορέσει να έχει μια σωστή εικόνα τού τι συμβαίνει στην περιφέρειά του και το τι ανάγκες υπάρχουν στο σχολείο συγκεκριμένα...».

18. Πλ5: «Να τους αλληλάξεις στάσεις με λίγα λόγια... η στάση είναι κάτι το οποίο αλληλάζει πολύ δύσκολα».

Πλ12: «Γιατί... σου λέει έλα εδώ, κύριε ΣΣ, μου λες να κάνω αυτό, αλλή δεν μπορώ να το κάω. Βοήθησέ με».

Πλ13: «Προσπάθησα να τους δώσω να καταλάβουν με όσο το δυνατόν πιο ανώδυνο τρόπο για αυτούς».

19. Πλ1: «Είχα ένα ημερολόγιο, στο οποίο κρατούσα records από τις επισκέψεις μου στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή είχα κάποια κριτήρια... παρατήρηση μέσα στην τάξη, ρώταγα το διευθυντή, τα παιδιά».

Πλ23: «Ο έντιμος ΣΣ θα μπει σε όλη τη διαδικασία αναμόρφωσης του συστήματος από μόνος του, χωρίς να περιμένει το ΠΙ, ούτε τον Περιφερειακό, ούτε το Υπουργείο, θα κάνει δηλαδή ένα ιδιότυπο συμφωνητικό με τον κόσμο του, για να μπορέσει να βοηθήσει... παρακολουθώ πολύ στενά τη δουλειά των συναδέλφων, κάνουμε κάποιες πειραματικές δράσεις με τα μαθηματικά της Δευτέρας και τη γλώσσα και στο τέλος θα τα παρουσιάσουμε και στο ΠΙ».

20. Πλ5: «...και τις επιμορφώσεις που κάνουμε, τις κάνουμε ανάμεικτες, για να μπορέσουμε να τους δείξουμε ότι δεν είναι μόνοι τους στα σχολεία, και μετά βέβαια μέσα από τη συνεργασία θα πάμε πιο πάνω».

Πλ6: «Υπάρχει μια απόλυτη συνεργασία, ό,τι κάνουμε... και η επιμόρφωση σχεδιάζεται και υλοποιείται από κοινού... ενώνοντας τις απόψεις μας μπορούμε να φέρουμε ένα καλύτερο αποτέλεσμα... η προσπάθειά μας σε αυτή την κατεύθυνση είναι να μπορέσουν (οι εκπαιδευτικοί) να ανοίξουν την πόρτα... εεε... να μπει ένας άλλος συνάδελφος μέσα... να κουβεντιάσουν μαζί μετά... να... εεε... να υπάρξουν κάποιες συνεργασίες μεταξύ τους, να δοθούν ευκαιρίες, προκειμένου να μπορέσουν να κουβεντιάσουν... έχουμε προσπαθήσει και έχουμε δημιουργήσει κάποια δίκτυα εκπαιδευτικών... υπάρχουν και εκπαιδευτικοί με τους οποίους είμαστε φίλοι από παλιά... και καλούμε και τη βοήθεια τη δική τους, προκειμένου να επηρεάσουμε μία γενικότερη κατάσταση».

4. Συζήτηση

Για την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τα αναλυτικά εργαλεία που προέρχονται από τη θεωρητική εργασία του Scott (2001), η οποία εντάσσεται στον χώρο των νεοθεσμικών θεωριών των οργανώσεων. Σύμφωνα με αυτήν, κάθε θεσμός –εδώ το εκπαιδευτικό σύστημα και οι φορείς του– μπορεί να αναλυθεί βάσει τριών αξόνων:

1. τον ρυθμιστικό (regulative), που αναφέρεται στο ρυθμιστικό περιβάλλον ενός θεσμού· στη δική μας περίπτωση, το νομοθετικό πλαίσιο·
2. τον κανονιστικό (normative), που αναφέρεται στους κανόνες, στις αξίες, στις αρχές, στις ιδέες, στα «πρέπει» που διέπουν τον θεσμό· αυτό που συχνά ονομάζεται «ιδεολογία» ή φιλοσοφία·
3. τον «κουλτουρικό»-γνωστικό (cultural-cognitive), που προσπαθεί να λάβει υπόψη του την καθημερινότητα των υποκειμένων και συνεπώς την πραγματικότητα του πεδίου (την καθημερινότητα μέσα στον θεσμό).

Στην περίπτωση μας εκείνο που φαίνεται είναι ότι το νομοθετικό πλαίσιο αλλάζει, προσπαθώντας να ακολουθήσει τον διεθνή Λόγο και τις δεσμεύσεις της χώρας που απορρέουν από την πολυεπίπεδη συμμετοχή σε μεγάλους διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς. Παρ' όλα αυτά η χρήση των εννοιών φαίνεται να είναι περισσότερο τυπική, παρά ουσιαστική. Χαρακτηριστικό δείγμα μπορεί να είναι η έλλειψη σταθερότητας και συνέχειας στη χρήση όρων και εννοιών στα κείμενα των ποικίλων ειδών νομοθετημάτων (νόμοι, ΠΔ, υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι κλπ.). Συνεπώς ο ρυθμιστικός άξονας τείνει προς τον διεθνή χώρο και τις επιλογές του, χρησιμοποιώντας έννοιες που δεν του είναι οικείες (στην καλύτερη περίπτωση).

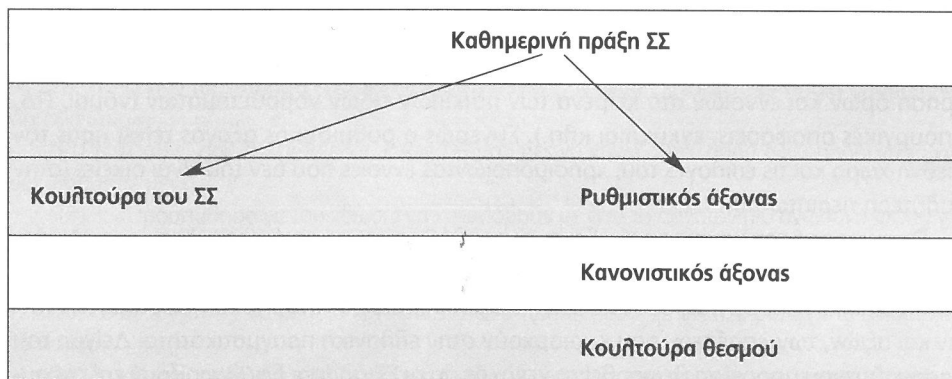
Όσον αφορά τον κανονιστικό άξονα, είναι αλήθεια ότι η «ποιότητα», άρα και η επιμόρφωση, αν και θα μπορούσε να θεωρείται δομικό στοιχείο κάθε μαθησιακής διαδικασίας και εκπαιδευτικής λειτουργίας, δεν αποτελεί «παραδοσιακό» συστατικό των συστημάτων ιδεών και αξιών, των «πρέπει», που κυριαρχούν στην ελληνική πραγματικότητα. Δείγμα του προηγούμενου μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι οι ΣΣ άλλοτε δεν γνωρίζουν επί της ουσίας την έννοια «ποιότητα» και άλλοτε προσπαθούν να δώσουν, ο καθένας χωριστά, μια δική του εκδοχή για κάτι το οποίο δεν είναι ένα κοινό και αποδεκτό «πρέπει».

Τέλος, σχετικά με τον τρίτο άξονα τον «κουλτουρικό»-γνωστικό, φαίνεται να βιώνεται στο πεδίο ο αποσυντονισμός μεταξύ ρυθμιστικού και κανονιστικού άξονα, γεγονός που οδηγεί είτε στην παραίτηση και στην αποστασιοποίηση είτε στην αναζήτηση ατομικών επιλογών και εκδοχών. Με άλλα λόγια, στην πράξη η πλειονότητα των ΣΣ δείχνει να εφαρμόζει τυπικά-γραφειοκρατικά τις υποχρεώσεις της που απορρέουν από την κείμενη νομοθεσία, ενώ και η πολιτεία φαίνεται να θεωρεί ότι η τυπική-νομοθετική πρόβλεψη υπερκαλύπτει τις διεθνείς δεσμεύσεις της χώρας (στοιχείο που φαίνεται να είναι το αποκλειστικό ζητούμενο).

Σημαντικός παράγοντας λοιπόν αναδεικνύεται η μη αποδοχή της «ποιότητας» ως δομικού στοιχείου της κυρίαρχης ιδεολογίας/φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το δομικό αυτό στοιχείο συνήθως στη διεθνή εξειδικευμένη βιβλιογραφία ονομάζεται «κουλτούρα ποιότητας». Με την έννοια αυτή, «το οργανωτικό κλίμα στο οποίο το προ-

σωπικό εργάζεται συλλογικά, για να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους», έχει δύο συστατικά: το οργανωτικό/δομικό και το ψυχολογικό (EUA: 2005: 11). Οι Purkey και Smith (1983: 442) αναφέρουν ως στοιχεία της κουλτούρας τη δομή, τις διαδικασίες και το κλίμα των αξιών και των κανόνων που δίνουν έμφαση στην επιτυχή διδασκαλία και μάθηση. Επιπλέον, χαρακτηριστικά αυτής είναι η δέσμευση για την ποιότητα (συνεχή αλληλαγή με στόχο τη βελτίωση), η επιθυμία για αυτοαξιολόγηση, η διαφάνεια των διαδικασιών, ο ποιοτικός έλεγχος και οι τεχνικές διασφάλισης της ποιότητας, η έμφαση στην ανατροφοδότηση, η δέσμευση για εξάπλωση των καλών πρακτικών και η σωστή διεύθυνση (Newton, 2006). Όλα αυτά φαίνεται ότι λείπουν ή δεν είναι αρκούντως αναπτυγμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην εξειδικευμένη περίπτωση μας, τους ΣΣ, η έλλειψη σχετικής κουλτούρας του θεσμού ωθεί τους ΣΣ –μέσω της γνώσης, της εμπειρίας και της προσωπικής τους κουλτούρας– να διαμορφώσουν την καθημερινή πρακτική τους, που μετατρέπεται σε ατομική δράση (ή μη δράση). Είναι αναγκαίο λοιπόν να κατανοηθεί ο ρόλος του ΣΣ μέσα στον θεσμό, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς του ρυθμιστικού και κανονιστικού άξονα, την κουλτούρα-καθημερινή πρακτική τόσο του θεσμού όσο και των ίδιων (Σχήμα 2).



Σχήμα 2

Αποδώ και πέρα εκείνο που ίσως έχει περισσότερη αξία είναι η ανάδειξη της ύπαρξης «καλών πρακτικών», όπου ΣΣ –μέσω της δικής τους κουλτούρας και καθημερινής πρακτικής και πιστεύοντας στην ανάγκη και στον ρόλο της επιμόρφωσης– δημιουργούν δίκτυα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και άλλους ΣΣ και διαμορφώνουν μία άλλη πραγματικότητα. Αναδεικνύουν έτσι τη σημασία της δράσης του υποκειμένου στον θεσμό και τη σημασία των δικτύων. Αυτό, από τη μια, είναι θετικό για τον θεσμό, αλλά, από την άλλη, μας δημιουργεί σημαντικά θεωρητικά προβλήματα. Όμως εδώ ανοίγει μια άλλη συζήτηση που ξεφεύγει από τα όρια αυτής της εργασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσση

- Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Εισήγηση στο «Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο», 20-21.03.2008 και 17-18.04.2008.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 5-9.
- Εγκύκλιος Φ. 12/682/72791/Γ1 (4-06-2008). «Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου σχολικού έτους 2008-2009».
- Εγκύκλιος Φ. 3/976/108630/Γ1 (21-08-2008). «Λειτουργία σχολείων για το σχολικό έτος 2008-2009».
- Καραγεώργος, Δ. (1994). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, 34-46.
- Νόμος 1304 (ΦΕΚ Α 144/7/7-12-1982). «Σχολικοί σύμβουλοι».
- Νόμος 2986 (ΦΕΚ 24/13-02-2002). «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος. Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδημητράκοπουλος, Β. & Κρόκου, Ζ. (2006). Κατάρτιση και επιμόρφωση. Οι βασικοί πυλώνες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 1(475), 7-17.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο *Εισηγήσεις διημερίδων «Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΠΔ 214 (ΦΕΚ Α 77/25/29-05-1984). «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων».
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340, 2002). «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των διευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.

Ξενόγλωσσση

- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. London: Routledge.
- Dakar Framework (2000). (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147E.pdf>, ανάκτηση 01.06.2009.)
- Harvey, L. & Stensaker, B.J. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Improving Educational Quality (IEQ) Project (2003). *Accelerating paths to quality: A multi-faceted reality*. USA: American Institutes for Research.
- Koulaidis, V. (Ed.) (2004). *Quality of education. Conference Proceedings*. Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- Newton, J. (2006). What is quality? *1st European forum for quality assurance*, Munich, 24th November 2006.

- OECD (2004a). The quality of the teaching workforce. (www.oecd.org/search/Result/0,2665,en_2649_33925_1_1_1_1_37455,00.html, ανάκτηση 18.09.2006.)
- OECD (2004b). Meeting of OECD Education Ministers – Raising the quality of learning for all. (www.oecd.org/document/33/0,2340,en_2649_37455_30739169_1_1_137455,0, ανάκτηση 06.11.2006.)
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD. (www.oecd.org/document/52/0,2340,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1_1,0, ανάκτηση 22.10.2005.)
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Reezigt, G. (2001). *A framework for effective school improvement. Final Report of the ESI Project*. NL: University of Groningen.
- Scott, R.W. (2001). *Institutions and organizations*. London: Sage Publications.
- Short, A. (2006). Bureaucracy: The enemy of a quality culture. (www.eua.be/quality-assurance/qa-forum-2006/qa06-presentations-papers, ανάκτηση 01.02.2009.)
- UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report 2005. (www.unesco.org/education/gmr-download/chapter1-6.pdf, ανάκτηση 20.09.2008).
- UNESCO (2005). Education, plans and policies. (http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=28090&URL_DO=DO_TOPIC, ανάκτηση 18/09/2006.)
- Vettori, O., Lueger, M. & Knassmuller, M. (2006). Nurturing a quality culture in teaching and learning. (www.eua.be/quality-assurance/qa-forum-2006/qa06-presentations-papers, ανάκτηση 01.02.2009.)
- Zafeirakou, A. (2004). In-service training and teacher professional development in Europe: Exploring Central Issues. In V. Koulaidis (Ed.), *Quality of education. Conference Proceedings*. Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.

Οι βασικές σπουδές και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρούνται αναπόσπαστα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς μέσω αυτών προετοιμάζονται και ενισχύονται οι επαγγελματίες εκείνοι που διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της νέας γενιάς κάθε κοινωνίας. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις κοινωνικές συνθήκες και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιούνται, γεγονός που υπαγορεύει την ανάγκη της συνεχούς αναδιαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, παρά το πλήθος των σχετικών μελετών και ερευνών, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παραμένουν πάντοτε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και οι απαντήσεις που δίνονται στα θέματα αυτά βρίσκονται πάντα υπό αίρεση.

Ο συλλογικός αυτός τόμος, συνεισφέροντας στην έρευνα και μελέτη της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από ποικίλους κλάδους της Παιδαγωγικής, επιδιώκει να δώσει την ευκαιρία διατύπωσης ερωτημάτων, ενστάσεων, αντιρρήσεων, θέσεων, αντιθέσεων και επιχειρημάτων στηριγμένων σε δεδομένα της σύγχρονης επιστήμης, έτσι ώστε να συμβάλει στην ανανέωση και στην ενδυνάμωση της συζήτησης για το ευρύ θέμα που πραγματεύεται. Είναι άλλωστε προφανές ότι αυτή η συζήτηση πρέπει να είναι συνεχής, όπως συνεχείς είναι οι κοινωνικές, επιστημονικές και εκπαιδευτικές αλλαγές στις οποίες οφείλει να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός, κατάλληλα εκπαιδευόμενος και συστηματικά επιμορφωνόμενος. Ο τόμος απευθύνεται κυρίως σε σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών και επιμόρφωσης, εκπαιδευτικούς, φοιτητές και σε όποιον ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ISBN 978-960-9552-71-4



9 789609 552714