

ΣΑΛΤΕΡΗΣ ΝΙΚΟΣ: «Ο ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗΣ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: ΕΠΙΛΟΓΗ, ΠΡΟΦΙΛ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (Euricon, 2007) το 99% των ερωτούμενων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επάρκειά και καταλληλότητα των επιμορφωτών είναι σημαντική ως εξαιρετικά σημαντική για την επιτυχία οποιασδήποτε επιμορφωτικής διαδικασίας, κατατάσσοντας, ταυτόχρονα, την επάρκεια τους ανάμεσα στους τέσσερις παράγοντες (περιεχόμενο, σαφήνεια των στόχων, σχέση θεωρίας- πρακτικής, επάρκεια επιμορφωτών) που ευθύνονται για επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ε.π.).

Αξιοποιώντας την επαγγελματική εμπειρία της συμμετοχής στη Διοίκηση ενός Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (Π.Ε.Κ.) όσο και αυτή του επιμορφωτή εκπαιδευτικών, δεν θα ήταν υπερβολή να σημειώσουμε ότι το περιεχόμενο, οι στόχοι και πολύ περισσότερο η σχέση θεωρίας-πρακτικής κάθε ε.π. είναι παράγοντες που- σε όποιο βαθμό κι αν καθοριστούν από τους σχεδιαστές του- διαμεσολαβούνται στους επιμορφούμενους πρωτίστως από τους επιμορφωτές. Με άλλα λόγια, ο επιμορφωτής αποτελεί την καρδιά οποιασδήποτε επιμορφωτικής διαδικασίας και, κατ' αναλογία με το δάσκαλο της τάξης, εμπνέει ή αποκαρδιώνει τους επιμορφούμενους.

Οι προηγούμενες παρατηρήσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, όταν σκοπός ενός προγράμματος ορίζεται η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, όπως συμβαίνει στην Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Δηλαδή, επιχειρεί να τους βοηθήσει να καλύψουν το κενό μεταξύ θεωρητικής κατάρτισης που έλαβαν στο πανεπιστήμιο και πρακτικής άσκησης του επαγγέλματος, ζήτημα που απασχολεί έντονα τη διεθνή βιβλιογραφία τις τελευταίες δεκαετίες (Argyris-Schön 1974).

Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις εγείρονται ορισμένα ερωτήματα όπως: ποιο είναι σήμερα και ποιο οφείλει να είναι το προφίλ του Επιμορφωτή της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, ποιες οι διαδικασίες επιλογής του και πώς αυτές θα μπορούσαν ενδεχομένως να βελτιωθούν, αν μπορεί και πρέπει να αξιολογείται το προσφερόμενο επιμορφωτικό του έργο και ποιοι είναι σε θέση και οφείλουν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Βεβαίως, τα ερωτήματα αυτά δεν είναι δυνατό να απαντηθούν, αν προηγουμένως δεν επιχειρηθεί ο προσδιορισμός του χαρακτήρα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (ε.ε.) και δεν περιγραφεί κριτικά η πραγματικότητα του προγράμματος αυτού στο εθνικό περιβάλλον, έτσι ώστε να αναζητηθούν στη συνέχεια οι προϋποθέσεις που μπορούν να οδηγήσουν στην διαφοροποίηση της υπάρχουσας κατάστασης, καθώς και οι καλές πρακτικές που εφαρμόζονται σήμερα και δείχνουν την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να προσανατολιστούν οι όποιες αλλαγές.

Η ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Η ε.ε. των εκπαιδευτικών απευθύνεται σε *Ενήλικες*. Δηλαδή, σε άτομα κοινωνικά ώριμα που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως τέτοια και έχουν πρόσφατα καταλάβει - για πρώτη φορά - μια υπεύθυνη κοινωνική θέση, αυξημένων επιστημονικών, επαγγελματικών και κοινωνικών απαιτήσεων, όπως είναι αυτή του εκπαιδευτικού. Πρωταρχικά, λοιπόν, αποτελεί μορφή *Εκπαίδευσης* ενταγμένη στο ευρύτερο κύκλο της *Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Βεργίδης 1990, Jarvis 1983). Το γεγονός αυτό υπαγορεύει και συνεπάγεται την εφαρμογή, κατά την υλοποίησή της, ανάλογων τεχνικών και μεθόδων προσφοράς του επιμορφωτικού έργου, καθώς και την προεξέχουσα υποχρέωση, από τη μεριά του προγράμματος και των επιμορφωτών, ανταπόκρισης στις ανάγκες των επιμορφούμενων και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Αντίστοιχα, οι επιμορφούμενοι έχουν την υποχρέωση να συμμετάσχουν ενεργά στην επιμορφωτική διαδικασία, παρουσιάζοντας συστηματικά και οργανωμένα τόσο τα προβλήματα που συναντούν στα πρώτα βήματα άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος όσο και τις αδυναμίες, προσωπικές και θεσμικές, που έχουν ήδη επισημάνει στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του.

Είναι αναμφισβήτητο ότι η ε.ε. αποτελεί μορφή *Εκπαίδευσης*, δηλαδή είναι μια σχεδιασμένη σειρά περιστατικών, που έχει ανθρωπιστική βάση και στοχεύει στη μάθηση και στην κατανόηση από την πλευρά των συμμετασχόντων, η οποία λαμβάνει χώρα εντός των ορίων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα υλοποιείται στα Π.Ε.Κ., θεσμό του Υπουργείου Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ. επιφορτισμένο με την παροχή επιμόρφωσης ενδοϋπηρεσιακού τύπου στους εκπαιδευτικούς της Γενικής Εκπαίδευσης (Ν. 2009/92). Με την έννοια αυτή, *οφείλει να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς ώστε «να κάνουν αυτό που θέλουν»*. Στην προκειμένη περίπτωση, δηλαδή, να καταστούν αυτόνομοι, χειραφετημένοι επαγγελματίες, που ασκούν επάγγελμα το οποίο απαιτεί επιστημονικές ικανότητες, απολαμβάνοντας όρους σχετικής ακαδημαϊκής αυτονομίας (Dussel 2001, Ματσαγγούρας 2003, Σαλτερής 2006). Από διαφορετική οπτική σκοπιά να τους προετοιμάσει ώστε αναστοχαζόμενοι διαρκώς και εφ' όρους επαγγελματικής ζωής το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί να ισορροπούν το κανονιστικό με το ερμηνευτικό μέρος αυτού (Perrenoud 1998, Schön 1994, Σαλτερής 2008).

Από την άλλη μεριά, η ε.ε., ως μορφή αρχικής επιμόρφωσης χρηματοδοτούμενη από το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι υποχρεωμένη να ανταποκριθεί *στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος*, δηλαδή αποκτά και χαρακτήρα *Κατάρτισης*, με την έννοια ότι επιχειρεί να εξοπλίσει τους επιμορφούμενους με βασικές επαγγελματικές και εκπαιδευτικές δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς *«να κάνουν αυτό που πρέπει»* (Μαυρογιώργος 1986, Jarvis 2003). Παράλληλα, παρέχοντας τίτλο επαγγελματικά αξιοποιήσιμο (η Βεβαίωση Παρακολούθησης αποτελεί προϋπόθεση για την μονιμοποίηση του Εκπαιδευτικού) και όντας υποχρεωτική σύμφωνα με την εκάστοτε Υ.Α., συγκεντρώνει στοιχεία που την εντάσσουν στην κατηγορία της

Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης (Egaut 1990), που παρέχεται σε σύντομο χρονικό διάστημα (60 ή 100 ώρες).

Τέλος, ως προς τον ειδολογικό χαρακτήρα της, η ε.ε. ενσωματώνει στοιχεία τόσο από τη Συνεχιζόμενη όσο και απ' την Επαναλαμβανόμενη Εκπαίδευση (Bengtsson 1990), αφού προσφέρεται εκτός ωραρίου εργασίας (μόνο δύο φορές πραγματοποιήθηκε εντός με σημαντικά όμως προβλήματα), και η πραγματοποίησή της καθίσταται δυνατή χάρη στην ύπαρξη και υλοποίηση Τεχνικών Δελτίων, τα οποία αντλούν κονδύλια από Ευρωπαϊκά Προγράμματα, ενώ δεν ακολουθείται, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, από άλλες μορφές οργανωμένης επιμορφωτικής στήριξης. Τέλος, το κόστος συμμετοχής των επιμορφούμενων σ' αυτήν μεταφέρεται προσωρινά στους ίδιους, για να αποζημιωθούν στη συνέχεια για τα έξοδα μετακίνησης, διατροφής και διαμονής που πραγματοποίησαν, αλλά χωρίς να αμειφθούν για το χρόνο συμμετοχής τους σ' αυτήν, ως μορφή εργασία παρεχόμενη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Με βάση τα προηγούμενα, η ε.ε. αποτελεί υβρίδιο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ενταγμένη στον ευρύτερο κύκλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, υποχρεωμένη να ισορροπεί μεταξύ Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Ενσωματώνει στοιχεία τόσο από την συνεχιζόμενη όσο και από την επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση και καθίσταται δυνατή λόγω άντλησης κονδυλίων από Ευρωπαϊκή Προγράμματα, άρα υλοποιούμενη με όρους εκτέλεσης Τεχνικού Δελτίου, γεγονός που επιδρά καθοριστικά στους κατά καιρούς όρους πραγμάτωσής της, αλλά, παράλληλα - και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό - καθιστά δυνατή την παροχή της.

Επιπλέον, ως αποτέλεσμα και αλλά και σε συνδυασμό με την αδυναμία ανάπτυξης ενός διακριτού, σταθερού και εύρωστου δικτύου ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα (Σαλτερής 2006), η ε.ε. αδυνατεί, μέχρι σήμερα, να παρουσιάσει δείγματα συνέχειας και συσώρευσης επιμορφωτικής τεχνογνωσίας, τόσο σε κεντρικό όσο σε περιφερειακό επίπεδο. Στο τελευταίο συμβάλουν αποφασιστικά και η ανά διετία αλλαγή των διοικήσεων του Π.Ε.Κ., η μη αποκλειστική ενασχόληση των διοικήσεων τους με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και η υλοποίησή της κάθε φορά – και για διαφορετικούς λόγους - κάτω από πιεστικές συνθήκες και στενά χρονικά περιθώρια.

ΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΕΣ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Α. ΕΠΙΛΟΓΗ Σε αυτό το πλαίσιο, η έλλειψη συνέχειας και συσώρευσης επιμορφωτικής εμπειρίας που καταγράφηκε, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τους επιμορφωτές της ε.ε., αποτυπώνεται ανάγλυφα στην ανυπαρξία αντίστοιχου μητρώου πιστοποιημένων και ειδικά επιμορφωμένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων- Εκπαιδευτικών επιμορφωτών.

Η έλλειψη αυτή αντιμετωπίζεται από τις εκάστοτε Υ.Α., το νόμο για τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. (Ν. 2009/92) και τα προβλεπόμενα για τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, ως στελεχών επιφορτισμένων με το επιμορφωτικό έργο (Ν. 1304/82, Υ.Α. Φ.Ε.Κ. 1340/02). Έτσι, ομάδες από όπου αντλούνται, ανά έτος, οι επιμορφωτές, είναι: οι Καθηγητές Πανεπιστημίων, τα στελέχη του Π.Ι., οι Σχολικοί Σύμβουλοι, καθώς και πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί με αυξημένα τυπικά προσόντα και επιστήμονες - ιδιώτες.

Με λίγα λόγια, τα μέλη του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν, εν δυνάμει να επιλεγούν ως επιμορφωτές, χωρίς περιορισμούς ακαδημαϊκού χαρακτήρα, ιδιότητας ή ετών επαγγελματικής εμπειρίας. Ο διευρυμένος χώρος στρατολόγησης επιμορφωτών, εκ πρώτης όψεως φαίνεται να διευκολύνει στην πράξη, όμως τίθενται δύο, τουλάχιστον, ζητήματα: α) σε συνθήκες περιορισμένου χρόνου η ευρύτατη δεξαμενή στρατολόγησης επιμορφωτών οδηγεί συχνά σε λάθη και παραλείψεις και β) το βιογραφικό παρέχει *σχετική* εικόνα του βιογραφούμενου, η οποία συμπληρώνεται μόνο με την ζωντανή επαφή και συνέντευξη μαζί του, υποχρέωση, όμως, που θεσμικά απουσιάζει.

Επιπλέον, η συχνή εναλλαγή Διοικήσεων στα Π.Ε.Κ., τα ελάχιστα ως ανύπαρκτα υλικά κίνητρα (ασήμαντη ωριαία αποζημίωση, μη μοριοδότηση της διδασκαλίας σ' αυτά), καθώς και η ασαφής σχέση Σχολικών Συμβούλων - Π.Ε.Κ. λειτουργούν σε πολλές περιπτώσεις, και ιδιαίτερα όταν υπάρχει ανάγκη εξακτινωμένων Τμημάτων σε απομονωμένες περιοχές, αρνητικά, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να παρουσιάζονται προβλήματα. Έτσι, ενώ αρχικά φαίνεται ευρύ το πεδίο άντλησης επιμορφωτών στην πραγματικότητα είναι *αρκετά έως πολύ περιορισμένο*, γεγονός που οδηγεί πολλές φορές σε «αναγκαστικού τύπου» επιλογές.

Στην πράξη τις δυσκολίες αυτές αντιμετωπίζουν *άτυπα δίκτυα σχέσεων και γνωριμιών* που διαθέτουν κατά περίπτωση οι Υποδιευθυντές Π.Ε. & Δ.Ε. των Π.Ε.Κ., με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την επιτυχή ή μη επιλογή επιμορφωτών.

Η πράξη δείχνει ότι οι επιλογές επιμορφωτών είναι επιτυχείς, όταν οι Σχολικοί Σύμβουλοι βρίσκονται κοντά και συνεργάζονται με τις Διοικήσεις των Π.Ε.Κ., έτσι ώστε συμμετέχουν στη συγκρότηση του προγράμματος, αναλαμβάνουν άτυπα την ευθύνη ενός ή περισσότερων τμημάτων και προτείνουν ένα άτυπο κατάλογο ικανών και πεπειραμένων εκπαιδευτικών της Περιφέρειας ευθύνης τους, των οποίων γνωρίζουν το έργο και οι οποίοι ενισχύουν την επιμορφωτική ομάδα. Δηλαδή, όταν Διοίκηση του Π.Ε.Κ. και Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με την τοπική εκπαιδευτική κοινότητα.

Ακόμα και τότε, όμως, *ο παρών τρόπος επιλογής δεν εξασφαλίζει τη συνέχεια επικοινωνίας επιμορφωτών-επιμορφούμενων, τόσο και στις τρεις φάσεις της ε.ε. όσο και κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών της εργασίας των δευτέρων στη σχολική τάξη.*

Β. ΠΡΟΦΙΛ Με βάση έρευνες, στοιχεία από εξωτερικές αξιολογήσεις της ε.ε. αλλά και την ανάγνωση των αξιολογήσεων των επιμορφούμενων διαφαίνεται ότι η προτίμησή τους στρέφεται στις ομάδες επιμορφωτών που βρίσκονται «πιο κοντά» στη σχολική τάξη και ιδιαίτερα σε όσους από αυτούς έχουν προσωπική ικανότητα να μετουσιώνουν τη θεωρία σε πρακτική. Χωρίς οι αξιολογήσεις τους να αποτελούν ασφαλές κριτήριο, ενισχύουν την θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος, σύμφωνα με την οποία είναι σχεδόν αυτονόητο, ότι οποιοδήποτε πρόγραμμα ε.ε. σε επάγγελμα οφείλει να στηρίζεται στους καταξιωμένους επαγγελματίες του πεδίου και μάλιστα σε όσους από αυτούς έχουν άριστη και ασφαλή γνώση της μορφής που αυτό λαμβάνει, τόσο κεντρικά όσο και στο συγκεκριμένο περιφερειακό επίπεδο (Argyris- Schön 1974).

Το ζήτημα, λοιπόν, που τίθεται, μετά την προηγούμενη παραδοχή, είναι: με ποιο τρόπο το όποιο σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης διαθέτουμε σήμερα στη χώρα εξασφαλίζει τη βεβαιότητα ότι οι αναγνωρισμένοι επαγγελματίες (Σχολικοί Σύμβουλοι, πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί), που διαθέτουν ήδη υψηλά τυπικά προσόντα και έξωθεν καλή μαρτυρία, έχουν αντίστοιχα ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων; Η απάντηση είναι μία και μοναδική: εξασφαλίζοντας ένα μίνιμουμ επαγγελματικών γνώσεων στους επιμορφωτές, διαμέσου προηγούμενης εξειδικευμένης επιμόρφωσή τους, από τους παλαιότερους και πλέον πεπειραμένους επαγγελματίες του χώρου, εκτός, βέβαια, από την παράλληλη και συνεχή αξιολόγησή τους, διαδικασία που σε κάθε περίπτωση αποτελεί αδύναμο σημείο του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Σ' αυτή την κατεύθυνση, κατά το παρόν σχολικό έτος υπήρξε σημαντική βελτίωση της κατάστασης, με δύο καλές πρακτικές που αναπτύχθηκαν από τον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. Η πρώτη αφορούσε τις ημερίδες εργασίας-επιμόρφωσης των Διοικήσεων των Π.Ε.Κ. και τις διευκρινίσεις που δόθηκαν σε αυτές σχετικά με τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο της ε.ε., πληροφόρηση που στη συνέχεια μεταφέρθηκε στους τους επιλεχθέντες επιμορφωτές και η δεύτερη με την έκδοση οδηγιών για επιμορφωτές και επιμορφούμενους.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Η αξιολόγηση των Επιμορφωτών πραγματοποιείται άτυπα από τις Διοικήσεις των Π.Ε.Κ., την ευρύτερη ομάδα των επιμορφωτών αλλά και τους επιμορφούμενους. Η άτυπη αυτή όμως αξιολόγηση δεν είναι δυνατό να αξιοποιηθεί από το σύστημα και να σωρευτεί ως μορφή επιμορφωτικής εμπειρίας. Επιπλέον, όπως όλοι γνωρίζουν, στη χώρα μας η κουλτούρα άρνησης κάθε μορφής αξιολόγησης σε συνδυασμό με την ανυπαρξία εκπαιδευτικής πολιτικής επιβολής της εμποδίζουν, στις παρούσες συνθήκες, αν δεν καθιστούν αδύνατη και ενδεχομένως επικίνδυνη την αξιολόγηση των επιμορφωτών από τις Διοικήσεις των Π.Ε.Κ.

Από την άλλη μεριά, η παραπομπή του προβλήματος της αξιολόγησης των επιμορφωτών αποκλειστικά στους επιμορφούμενους είναι επιστημονικά έωλη, αφού η ε.ε. δεν αποτελεί προαιρετική μορφή επιμορφωτικού προγράμματος αλλά ενδοϋπηρεσιακή υποχρέωση με συγκεκριμένες απαιτήσεις τόσο για τους επιμορφούμενους όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα. Μπορεί, λοιπόν, η αξιολόγηση των επιμορφωτών από τους επιμορφούμενους να είναι αναγκαία, αλλά δεν μπορεί να είναι η μόνη.

Έτσι, σε κάθε περίπτωση, η μετακίνηση από την υπάρχουσα κατάσταση άτυπης και ως εκ τούτου πολλές φορές άδικης αξιολόγησης των επιμορφωτών, απαιτεί σειρά αλλαγών τόσο στο πλαίσιο υλοποίησης της ε.ε. όσο και στην εκπαιδευτική κουλτούρα. Αλλαγές που θα μπορούσαν να ξεκινήσουν από μορφές αυτο-αξιολόγησης των επιμορφωτών, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο πλαίσιο της επιμορφωτικής ομάδας όπου αυτοί θα εντάσσονται, η οποία και θα αναλάβει θεσμικά την ευθύνη της υλοποίησης του Προγράμματος σε συγκεκριμένο Τμήμα ή ομάδα Τμημάτων.

Επιπλέον προϋποθέσεις για τη μελλοντική αναζήτηση τρόπων αξιολόγησης των επιμορφωτών αποτελούν η πρότερη ενημέρωσή τους σχετικά με το προφίλ και τις ανάγκες των επιμορφούμενων και η εξασφάλιση συνέχειας στην σχέση που δημιουργούν με τους επιμορφούμενους, πέρα από τα περιορισμένα χρονικά όρια της ε.ε. και για ένα ή δύο σχολικά έτη.

ΑΝΤΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ Ως κατακλείδα μπορεί κανείς να σκεφτεί ότι η μετακίνηση από τον παρόντα τρόπο ορισμού των επιμορφωτών, στα πλαίσια της προσπάθειας βελτίωσης του επιπέδου της παρεχόμενης ε.ε., με βάση τις μέχρι σήμερα επιτυχημένες και ταυτόσημες καλές πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί στα Π.Ε.Κ. της χώρας, μπορεί και πρέπει να συμβεί, εφόσον:

- Το Πρόγραμμα απαλλαγεί από συνθήκες έκτακτης υλοποίησης, όπως συμβαίνει εδώ και δεκαετίες (έγκαιρη οργάνωση με σταθερό τρόπο).
- Οι όροι υλοποίησής του ενισχύουν το όποιο δίκτυο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και ιδιαίτερα τα υπάρχοντα Π.Ε.Κ. (σεβασμός του ενδοϋπηρεσιακού χαρακτήρα).
- Οι Διοικήσεις των Π.Ε.Κ. τοποθετούνται για χρονικό διάστημα ίσο και ταυτόσημο με τη θητεία των Σχολικών Συμβούλων (εξασφάλιση σχετικής συνέχειας).
- Οι μετέχοντες στις Διοικήσεις των Π.Ε.Κ. Σχολικοί Σύμβουλοι ασχολούνται αποκλειστικά με την επιμόρφωση (συγκέντρωση στο επιμορφωτικό έργο).
- Δοθούν συγκεκριμένα κίνητρα για τη συμμετοχή επιμορφωτών στην ε.ε. (θετική αποτίμηση του προσφερόμενου επιμορφωτικού έργου).
- Εξασφαλιστεί η θεσμική σχέση Διοικήσεων Π.Ε.Κ. – Σχολικών Συμβούλων - εκπαιδευτικής κοινότητας (σταθεροποίηση άτυπων δικτύων και καλών πρακτικών).
- Εξασφαλιστεί θεσμικά η γνώση εκ μέρους των επιμορφωτών των αναγκών και του προφίλ των επιμορφούμενων, αλλά και η απαίτηση προετοιμασίας των επιμορφούμενων για τη συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία (σεβασμός στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων).
- Ανατεθεί θεσμικά η ευθύνη κάθε Τμήματος επιμορφούμενων σε συγκεκριμένο Σχολικό Σύμβουλο και συγκεκριμένη επιμορφωτική ομάδα.
- Δημιουργηθεί μητρώο επιμορφωτών ανά Π.Ε.Κ., όπου θα ενταχθούν αυτόματα οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι προτεινόμενοι από αυτούς πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί (δημιουργία μητρώων επιμορφωτών, χωρίς γραφειοκρατία και με σεβασμό στην κείμενη νομοθεσία). Το μητρώο

αυτό θα επισημοποιήσει τους υπάρχοντες δεσμούς Σχολικών Συμβούλων με ομάδες πεπειραμένων και αυξημένων προσόντων εκπαιδευτικών της πράξης, ώστε να αξιοποιούνται αυτοί τόσο στην ε.ε. όσο και σε άλλες μορφές επιμόρφωσης. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συνδεθεί με τη θεσμοθέτηση του μέντορα και τη σύνδεσή του με την ε.ε.

- Προβλεφτεί η επιμόρφωση των επιμορφωτών, αρχική και περιοδική, και ενταχθεί στα Τεχνικά Δελτία υλοποίησης της ε.ε. (ενίσχυση της τεχνογνωσίας στην επιμόρφωση ενηλίκων).
- Επεκταθεί η καλή πρακτική παραγωγής Οδηγών Επιμορφωτών και Επιμορφούμενων και η ενημέρωση των διοικήσεων Π.Ε.Κ. από τον Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Παραχθεί ποικίλο επιμορφωτικό υλικό με ευθύνη του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. και των Π.Ε.Κ., αφού εξασφαλιστεί η οργανωτική τους στήριξη.
- Διερευνηθούν μορφές αυτοαξιολόγησης της επιμορφωτικής ομάδας και αξιολόγησης του παρεχόμενου επιμορφωτικού έργου από τους επιμορφούμενους και τις Διοικήσεις των Π.Ε.Κ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Euricon Ε.Π.Ε. (2007) Ανίχνευση Επιμορφωτικών αναγκών στην Α/θμια Εκπαίδευση. Αθήνα: www.oepk
2. Bengtsson, J. (1990) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
3. Bengtsson, J. (1990) Επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
4. Βεργίδης, Δ. (1990) Επιμόρφωση (ή εκπαίδευση) ενηλίκων, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
5. Eraut, M. (1990) Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
6. Jarvis, P. (2003) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Αθήνα: Μεταίχιμο,
7. Ματσαγγούρας, Η. Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχιμο.
8. Μαυρογιώργος, Γ. (1986) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.) Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
9. Σαλτερής, Ν. (2006) Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία. Αθήνα: Ταξιδευτής.
10. Σαλτερής, Ν. (2008) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Στο Πρακτικά Συμποσίου ΕΕΜΑΠΕ, Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της Σχολικής

Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική (δίγλωσση έκδοση). Αθήνα: Διάπλαση

11. Argyris, C. Schön, D. (1974) *Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness*. N. York: Jossey-Bass.
12. Dussel, I. (2001) *Normalisation et Professionnalisation: Deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants*. *Recherche et Formation*, No 38, σσ. 63-78.
13. Jarvis, P. (1983) *Professional Education*. London: Croom Helm.
14. Perrenoud, Ph. (2001) *Développer la pratique reflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
15. Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les éditions Logiques.