

Το έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό το φως των σύγχρονων συζητήσεων

Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης

1. Αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών και νεότερες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες ενισχύθηκαν στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι συζητήσεις για την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Σε αυτό συνέβαλαν τα πορίσματα της επαναλαμβανόμενης διεθνούς μελέτης PISA (*Programme for International Student Assessment*), τα οποία δεν ήταν και δεν είναι ικανοποιητικά για κάποιες ευρωπαϊκές χώρες. Συνέβαλαν επίσης σε μεγάλο βαθμό οι σημαντικές κοινωνικές αλλαγές και οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις που σημειώθηκαν κατά το χρονικό αυτό διάστημα και έχουν τα εξής κυρίως γνωρίσματα.

Ένα πρώτο γνώρισμα των κοινωνικών αλλαγών είναι η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών και ο πλουραλισμός πεποιθήσεων και αξιών. Αυτό ήταν βέβαια σε κάποιο βαθμό και παλαιότερα δεδομένο, ενισχύθηκε όμως τα τελευταία χρόνια λόγω των αθρόων μετακινήσεων προσφύγων και οικονομικών μεταναστών από τη Μέση Ανατολή, την Ασία και την Αφρική προς τις ευρωπαϊκές χώρες. Συνέπεια της κατάστασης αυτής είναι η εμφάνιση πολλών οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων, τα οποία μάλιστα έχουν οξυνθεί το τελευταίο διάστημα και απαιτούν άμεση αντιμετώπιση.

Ένα άλλο γνώρισμα είναι η παγκοσμιοποίηση στην οικονομία και σε πολλούς άλλους τομείς των κοινωνιών. Στο περιβάλλον αυτό έχουν διαμορφωθεί σχέσεις αλληλεξάρτησης των διαφόρων χωρών με ταυτόχρονη διάχυση διεθνών προτύπων και πρακτικών στον οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα. Η διεθνοποίηση αυτή στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικότερα είναι π.χ. ιδιαίτερα σαφής στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός ενιαίου χώρου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο τη διευκόλυνση της διακίνησης των φοιτητών μέσω της καθιέρωσης του συστήματος των ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation*), καθώς και κοινών κύκλων και τίτλων σπουδών (*Bachelor και Master*) σύμφωνα με το σχήμα 3+2.

Ένα τρίτο βασικό γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών είναι η δημογραφική τους εξέλιξη. Δηλαδή αφενός η υπογεννητικότητα και αφετέρου η διεύρυνση στην κορυφή της πληθυσμιακής πυραμίδας με την αυξημένη συμμετοχή ατόμων μεγάλων ηλικιών. Η δημογραφική αυτή κατάσταση έχει σημαντικές επι-

πτώσεις στις εθνικές και οικονομικές παραμέτρους μιας χώρας, αλλά επιδρά επίσης στα δομικά και ποσοτικά μεγέθη (π. χ. με δυσχέρειες στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό), καθώς και στις ουσιαστικές πτυχές της εκπαίδευσης.

Στις περιγραφείσες αλλαγές των κοινωνικών συνθηκών πρέπει να προστεθούν οι νεότερες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, ιδιαίτερα στους τομείς της Γενετικής, των Νέων Τεχνολογιών και της Επιστήμης των Υπολογιστών και Ψηφιακών Συστημάτων, που δικαιολογούν τον συχνά χρησιμοποιούμενο σήμερα χαρακτηρισμό «τέταρτη βιομηχανική επανάσταση». Πρόκειται γενικά για αξιοθαύμαστα επιτεύγματα, τα οποία έχουν δημιουργήσει ευοίωνες προοπτικές για τη ζωή, τη δραστηριότητα και την υγεία των ανθρώπων, όπως είναι π.χ. η τεχνητή νοημοσύνη και οι εφαρμογές της, οι δυνατότητες για δημιουργία ιστών και οργάνων στο εργαστήριο, οι βλαστοκυτταρικές θεραπείες και η Ρομποτική Ιατρική. Οι εξελίξεις αυτές έχουν όμως και αρνητικές όψεις, που δημιουργούν ηθικά διλήμματα και απειλούν την ανθρώπινη ελευθερία, το περιβάλλον και την ειρήνη. Σχετικά παραδείγματα είναι η κλωνοποίηση, με παρεμβάσεις στον γενετικό κώδικα των ζώντων οργανισμών, ο λεγόμενος «μεγάλος αδελφός», η κλιματική αλλαγή, καθώς και η προσπάθεια επίλυσης κρίσεων ανάμεσα σε λαούς με «έξυπνα» οπλικά συστήματα.

2. Αλλαγές στην εκπαίδευση και στους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών

Υπό την επίδραση των παραπάνω εξελίξεων άρχισαν να αλλάζουν πολλά πράγματα στην εκπαίδευση. Δηλαδή μεταβάλλονται οι παραδοσιακές δομές της, όπως είναι π.χ. οι γνωστοί κύκλοι σπουδών και σχολικοί τύποι, η εκπαίδευση γίνεται πολύμορφη, τυπική και άτυπη, αντλεί από πολλές πηγές πληροφοριών και το κέντρο βάρους της μετακινείται από την ποσότητα στην ποιότητα. Το σχολείο δεν αποτελεί πια το μοναδικό ίδρυμα παροχής γνώσεων, ενώ στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης υποχωρεί ο τομέας παροχής γνώσεων και προέχει η καλλιέργεια των λεγόμενων δεξιοτήτων-κλειδιών. Πρόκειται π.χ. για την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη ψηφιακή δεξιότητα, τη δεξιότητα επικοινωνίας (γλωσσομάθεια) και την ετοιμότητα για συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες, από την ομαδική εργασία στο σχολείο έως τη διαμόρφωση συλλογικών αποφάσεων και την εκδήλωση πρωτοβουλιών στις κοινωνίες των πολιτών.

Αλλάζουν επίσης οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει απλώς τη γνώση αλλά οργανώνει κυρίως διαδικασίες μάθησης, ενισχύοντας τις πρωτοβουλίες και τη δραστηριότητά του μαθητή, ο οποίος μαθαίνει να αυτενεργεί και να ερευνά. Στο πλαίσιο αυτό αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική επάρκεια (operational competency) του εκπαιδευτικού, η

οποία προϋποθέτει πολλές ικανότητες και δεξιότητες, όπως είναι: η επαρκής γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και η δεξιότητα για οργάνωση διαδικασιών μάθησης, η ικανότητα αξιολογητή/κριτή και επομένως διαγνωστικές και συμβουλευτικές δεξιότητες, η δεξιότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και των προβλημάτων της και η επικοινωνιακή δεξιότητα για συνεργασία εντός του σχολείου και με κοινωνικούς φορείς και θεσμούς.

Έχουν μεταβληθεί εξάλλου ο τρόπος προσέγγισης και τα κοινωνιολογικά κριτήρια του επαγγέλματος γενικά. Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά, το επάγγελμα αποτελούσε μια αυστηρά οριοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα, η οποία προϋπέθετε μακροχρόνιες και εξειδικευμένες σπουδές, πιστοποιημένες επίσημα από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή άλλον εντεταλμένο για το σκοπό αυτό φορέα, σημαντικό βαθμό αυτονομίας, «πελατειοκεντρική προσέγγιση», υψηλό κοινωνικό κύρος και κώδικα δεοντολογίας. Κατά την άποψη αυτή το έργο του εκπαιδευτικού ειδικότερα δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στα παραπάνω κριτήρια και επομένως δεν αποτελούσε επάγγελμα (*profession*) αλλά «*ημιεπάγγελμα*» (*Semi-profession*), δηλαδή μια υποβαθμισμένη και με χαμηλό κοινωνικό κύρος δραστηριότητα.

Στο μεταξύ έχουν όμως έχουν αλλάξει τα κοινωνιολογικά δεδομένα, καθώς και η προσέγγιση για την εκπαίδευση, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Έτσι, έχει μετατοπισθεί το κέντρο βάρους από τα παραδοσιακά στατικά κριτήρια του επαγγέλματος στην επαγγελματική εξέλιξη, η οποία επηρεάζεται, εκτός από τις σπουδές, και από άλλες σημαντικές παραμέτρους, όπως είναι, στην προκειμένη περίπτωση, οι επαγγελματικές εμπειρίες και η επαγγελματική βιογραφία του εκπαιδευτικού, καθώς και η ενδοϋπηρεσιακή του εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό αποκτά επίσης ιδιαίτερη σημασία η *αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου γενικά* και επικρατεί γενικά η τάση να αποδίδεται έμφαση στην αποτίμηση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ποιοτικά κριτήρια και σε συνάρτηση με τη βελτίωση του σχολείου.

Λόγω της συσχέτισης του έργου του εκπαιδευτικού με τη βελτίωση του σχολείου ένα σημαντικό ζήτημα είναι ο έλεγχος της καταλληλότητας και ο τρόπος επιλογής των εκπαιδευτικών για την πρόσληψή τους στην εκπαίδευση. Η επιλογή των εκπαιδευτικών για το διορισμό τους στην εκπαίδευση στηρίζεται διεθνώς, πέρα από τις τυπικές προϋποθέσεις (σπουδές, πτυχία), στον έλεγχο των γνωστικών εφοδίων τους, των σχετικών με τα αντικείμενα και την οργάνωση διδασκαλίας και μάθησης, την παιδαγωγική και ψυχολογική τους κατάρτιση, καθώς και τις διδακτικές τους δεξιότητες και εμπειρίες. Τα στοιχεία αυτά ελέγχονται συνήθως κατά τη διάρκεια μιας δοκιμαστικής περιόδου στη σχολική πράξη.

Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό χωρίς

το σκέλος σπουδών που αφορά την παιδαγωγική-διδασκτική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση. Για πρώτη φορά το 1997 καταβλήθηκε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το θέμα αυτό επί Υπουργού Παιδείας Γεράσιμου Αρσένη μέσω του νόμου 2525, που περιείχε τη διάταξη για το «Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας». Ο νόμος αυτός φαλκιδεύτηκε όμως στη συνέχεια με τρεις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις. Δηλαδή με το νόμο 3027/2002 του Υπουργού Παιδείας Π. Ευθυμίου ορίστηκε ότι το 25% των προσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών θα είναι εκτός διαγωνισμού, με το νόμο 3255/2004 της Υπουργού Παιδείας Μ. Γιαννάκου το ποσοστό αυτό έγινε 40% και τέλος ο νόμος 3687/2008 του Υπουργού Παιδείας Ε. Στυλιανίδη έδωσε γενικά προτεραιότητα στους έχοντες προϋπηρεσία και έτσι καταργήθηκε ουσιαστικά το καθεστώς του διαγωνισμού.

Βέβαια με τον νόμο 3848/2010 της Υπουργού Παιδείας Α. Διαμαντοπούλου ορίστηκε πάλι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα διορίζονται μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ με ταυτόχρονη μοριοδότηση των υπόλοιπων προσόντων τους. Δεν έχουν όμως έως σήμερα διευθετηθεί πλήρως και οριστικά οι όροι και προϋποθέσεις για την απόκτηση του πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και έτσι οι σχετικές διατάξεις μένουν στην ουσία στα χαρτιά με ευθύνη κυρίως της πολιτείας αλλά και των ιδρυμάτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

3. Προτάσεις για βελτιωτικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι πολλές απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό και το έργο του καθιστούν επιτακτική την *ανάγκη για βελτιωτικές παρεμβάσεις και γενικότερες αλλαγές στην εκπαίδευσή του*. Η προσπάθεια αυτή πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να ξεκινήσει από την αντιμετώπιση των υφιστάμενων δομικών και συγκυριακών προβλημάτων που πλήττουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τα δομικά προβλήματα αφορούν πρώτα το γεγονός ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική κατά σχολική βαθμίδα, αν και η κύρια αποστολή των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση κοινή, και είναι χωρισμένη σε δύο φάσεις (βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση) χωρίς ενιαία σύλληψη, σύνδεση και συνέπεια. Θεωρείται επίσης σε πολλές περιπτώσεις ανεπαρκής ως προς την παιδαγωγική-διδασκτική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση και χαρακτηρίζεται από πλημμελή σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Εκτός από τις δομικές αυτές αδυναμίες η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει και συγκυριακά προβλήματα. Πρόκειται π.χ. για το συχνά εμφανιζόμενο πρόβλημα της ανεργίας, το πρόβλημα της υπερβολικής επιγυναί-

κωσης του διδακτικού προσωπικού σε κάποιες εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς και αυτό της γήρανσης του εκπαιδευτικού σώματος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες λόγω της αναφερθείσας αρνητικής δημογραφικής εξέλιξης. Σε αυτά προστίθεται και το διεθνώς γνωστό πρόβλημα της έντονης επαγγελματικής επιβάρυνσης ή εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (*burnout*).

Πέρα όμως από την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών απαιτούνται επιλογές και ενέργειες από την εκπαιδευτική πολιτική για τον γενικό εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στον τομέα αυτόν επιβάλλονται, κατά τη γνώμη μου, οι εξής τουλάχιστον αλλαγές.

α) *Απαιτείται πρώτα ένας συστηματικός προβληματισμός σε ό,τι αφορά τον γενικό προσανατολισμό ή το μοντέλο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με άλλα λόγια μια σαφής απάντηση στο ερώτημα τι εκπαιδευτικό θέλουμε. Στη συγκεκριμενοποίηση του ζητήματος αυτού μπορούν, νομίζω, να συμβάλουν τα υπάρχοντα στοιχεία στη βιβλιογραφία που σκιαγραφούν δύο προφίλ ή δύο τύπους εκπαιδευτικού με τις αντίστοιχες κοινωνικές προσδοκίες για το έργο τους.*

Από τον πρώτο τύπο εκπαιδευτικού, που αντιστοιχεί στην παραδοσιακή άποψη και πρακτική, αναμένει κανείς να μεταδίδει όσο γίνεται πιο πιστά και σύμφωνα με το επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας την προκαθορισμένη διδακτέα ύλη και να τηρεί τις οδηγίες και εντολές των προϊσταμένων υπηρεσιών. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή κρίνεται από το βαθμό επίτευξης των απαιτήσεων αυτών. Αν ο βαθμός εκπλήρωσής τους δεν θεωρηθεί ικανοποιητικός, πιστεύεται ότι μπορούν να διαπιστωθούν οι αιτίες και να αναπτυχθεί, μέσω επιμορφωτικών δράσεων, η ικανότητά του αυτή στον απαιτούμενο βαθμό. *Τα γνωρίσματα αυτά χαρακτηρίζουν το προφίλ του λεγόμενου εντολοδόχου εκπαιδευτικού, που εξακολουθεί να επικρατεί ακόμη σε σημαντικό βαθμό στην εκπαιδευτική πράξη.*

Ενόψει όμως των σύγχρονων συνθηκών δεν αρκούν οι προϋποθέσεις αυτές για το προφίλ του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός σήμερα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται άμεσα τις απαιτήσεις της κοινωνίας και του σχολείου, καθώς και τις ανάγκες των μαθητών, και να καθορίζει, με αυτοτέλεια και αίσθημα ευθύνης για το μέλλον της νέας γενιάς, πώς μπορούν να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες και απαιτήσεις και ποιες παρεμβάσεις είναι απαραίτητες. *Τα γνωρίσματα αυτά χαρακτηρίζουν το προφίλ του «στοχαζόμενου εκπαιδευτικού» και σε αυτό το μοντέλο απαιτείται να προσανατολίζεται σήμερα και στο άμεσο μέλλον η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.*

β) *Επιβάλλεται επίσης ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στις σχετικές συζητήσεις τονίζεται η ανάγκη για περιορισμένου εύρους και εκσυγχρονισμένα από άποψη περιεχομένου, καθώς και με σπονδυλωτή άρθρωση (moduls) από δομική άποψη προγράμματα σπουδών. Είναι επίσης ευρύτερα αποδεκτό ότι τα προγράμματα αυτά πρέ-*

πει να καλύπτουν τους εξής τρεις τομείς σπουδών με τις απαραίτητες σήμερα εξειδικεύσεις.

Ο πρώτος τομέας σπουδών, *οι σπουδές ειδικότητας*, επιβάλλεται να γίνει σήμερα πιο ευέλικτος, ώστε να μην αποκλείεται η δραστηριότητα του υποψηφίου εκπαιδευτικού και σε άλλα επαγγελματικά πεδία κοινωνικού ή κοινωνικο-παιδαγωγικού χαρακτήρα. Στον δεύτερο, συχνά παραμελημένο τομέα σπουδών, *που αφορά την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών*, απαιτείται σήμερα μεγαλύτερη βαρύτητα και περισσότερη συγκεκριμενοποίηση. Στον *τρίτο τέλος τομέα σπουδών, την πρακτική άσκηση*, που τονίζεται σήμερα διεθνώς, επιβάλλεται να ασκούνται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε ευρύ φάσμα εμπειριών και με συνεχείς αναφορές στην πραγματικότητα της σχολικής πράξης και στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο. Απαιτείται επίσης ιδιαίτερη φροντίδα για την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους. Για τον λόγο αυτόν εφαρμόζεται σε πολλές χώρες το σύστημα των «μεντόρων» και στο πλαίσιο αυτό θεωρείται πολύ σημαντική η συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία και τα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Στο τομέα της πρακτικής άσκησης τίθενται επίσης και απαιτούν απαντήσεις πολλά επιμέρους ερωτήματα. Ένα πρώτο ερώτημα αφορά το *πότε πρέπει να διεξάγεται η πρακτική άσκηση*. Μια εκδοχή είναι η έναρξή και παροχή της ταυτόχρονα με την έναρξη των σπουδών και η διασπορά της σε όλο το εύρος τους, ώστε να επιτυγχάνεται η έγκαιρη ευαισθητοποίηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών για το μελλοντικό επαγγελματικό τους έργο. Μια άλλη εκδοχή είναι η έναρξη της πρακτικής άσκησης μετά την ολοκλήρωση των σπουδών ειδικότητας σε μια χωριστή δεύτερη φάση σπουδών, γιατί πιστεύεται ότι έτσι μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή η σημασία της. Η ευθύνη για την επιλογή μιας από τις συζητούμενες εκδοχές ανήκει στην πολιτεία και στα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Ένα δεύτερο ερώτημα αφορά την *ποσοτική αναλογία της πρακτικής άσκησης σε σύγκριση με τις θεωρητικές σπουδές*, δηλαδή πόση θεωρία και πόση πράξη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το ερώτημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η προετοιμασία των οποίων διεξάγεται σε πρωτίστως θεωρητικά προσανατολισμένο πανεπιστημιακό επίπεδο και μειωμένη την πρακτική άσκηση.

Ένα ακόμη ερώτημα αφορά τις *μορφές της πρακτικής άσκησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών*. Μια πρώτη, παραδοσιακή μορφή αποτελεί η άσκηση των υποψηφίων κοντά σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, δηλαδή ένα είδος «*μαθητείας*». Στην περίπτωση αυτή αναμένεται από τους «*μαθητευόμενους*» η απομίμηση των χειρισμών έμπειρων εκπαιδευτών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, η

οποία αντιμετωπίζεται ως ενιαίο σύνολο. Ένας άλλος τρόπος είναι η άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω της προηγηθείσας επιστημονικής ανάλυσης της διδακτικής διαδικασίας και η εφαρμογή των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής από τους ασκούμενους. Τέλος, είναι διεθνώς γνωστό το σύστημα της μικροδιδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο η διδακτική διαδικασία κατακερματίζεται σε επιμέρους μικρές δεξιότητες, τις οποίες μαθαίνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, παρατηρώντας τον εαυτό τους σε επανειλημμένες μαγνητοσκοπήσεις της δραστηριότητάς τους με την παρουσία και την εποικοδομητική συνεισφορά των συμφοιτητών τους, που αποτελούν ένα είδος εικονικής σχολικής τάξης.

Ο τρόπος σύνδεσης των τριών τομέων σπουδών έχει δύο κυρίως μορφές: Αφενός το λεγόμενο *μονοφασικό ή ταυτόχρονο μοντέλο*, δηλαδή την παράλληλη παροχή και των τριών τομέων σπουδών σε μια ενιαία φάση, και αφετέρου το *διφασικό ή διαδοχικό μοντέλο*, που σημαίνει την ολοκλήρωση πρώτα των σπουδών ειδικότητας και σε μια δεύτερη φάση τη διεκπεραίωση των παιδαγωγικών σπουδών και της πρακτικής άσκησης. Η συνηθέστερη μορφή στην Ευρώπη, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι το διφασικό μοντέλο. Η Ελλάδα αφίσταται από την εικόνα αυτή, αν και θα είχε την ευκαιρία να επιλύσει το μνημονευθέν παραπάνω πρόβλημα της πλημμελούς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης μέσω της εφαρμογής του διφασικού μοντέλου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

γ) Πέρα από τις προτεινόμενες παραπάνω δύο βασικές αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επιβάλλεται επίσης η δημιουργία μιας στενής και σταθερής σχέσης ανάμεσα στην αρχική ή βασική και την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι σήμερα γνωστό και ευρύτερα αποδεκτό ότι η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού προετοιμάζεται ως υποδομή μέσω των βασικών του σπουδών, αλλά αναπτύσσεται σταδιακά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης και μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσής του. Αυτό επιβάλλει την ανάπτυξη μιας δέσμης επαναλαμβανόμενων επιμορφωτικών δράσεων σε όλη την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού, από την είσοδό του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του.

Ως προς τους στόχους της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης υπάρχουν διαφορετικές απόψεις από τις οποίες αναφέρω τις ακόλουθες τρεις: α) Η επιμόρφωση θεωρείται ότι πρέπει να έχει αντισταθμιστικό χαρακτήρα, δηλαδή να συμπληρώνει την ελλιπή αρχική ή βασική εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών (είναι η παραδοσιακή άποψη που δεν είναι σπάνια και σήμερα ακόμη, π.χ στην Ελλάδα). β) Ως επιμόρφωση εννοείται ο κατά τακτά χρονικά διαστήματα εκσυγχρονισμός των γνωστικών αποσκευών (της ειδικότητας) του εν ενεργεία εκπαιδευτικού. γ) Η επιμόρφωση θεωρείται ότι πρέπει να συνοδεύει τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του στην εκπαίδευση. Η τρί-

τη αυτή εκδοχή είναι, κατά τη γνώμη μου, η απαιτούμενη σήμερα και αποβλέπει στη *σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του στην εκπαίδευση.*

Υπάρχουν επίσης πολλές μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως η εισαγωγική, η περιοδική, τα ad hoc επιμορφωτικά προγράμματα, η εξ αποστάσεως και η ενδοσχολική επιμόρφωση, οι οποίες διαφέρουν ως προς την υποχρεωτικότητα ή μη, τη διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων, καθώς και ως προς τον τόπο διεξαγωγής τους (δηλαδή σε τοπικό, περιφερειακό ή κεντρικό επίπεδο). Ως γενική αρχή ισχύει ότι επιλέγεται κάθε φορά η καταλληλότερη με κριτήριο τις συγκεκριμένες συνθήκες και τις υφιστάμενες ανάγκες.

Τα προβλήματα που διαπιστώνονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι τα ακόλουθα: Η ελλιπής σύνδεση της επιμόρφωσης με την αρχική ή βασική εκπαίδευση, η ασυνέχεια και ασυνέπεια στη διεξαγωγή της επιμόρφωσης, οι ανεπάρκειες των επιμορφωτών, η πλημμελής σύνδεση της επιμόρφωσης με τη σχολική πραγματικότητα και η έλλειψη προσανατολισμού της επιμόρφωσης στις αρχές και τις διαπιστώσεις της Ψυχολογίας Μάθησης των ενηλίκων. Πρέπει να επισημανθεί πάντως γενικά στο σημείο αυτό ότι, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία και την έρευνα, τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης αλλά και της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένα σε ό,τι αφορά την αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Διαφορετική είναι βέβαια η κατάσταση σε ό,τι αφορά την ευκολότερα εφικτή αλλαγή στάσεων, ιδιαίτερα όταν η διαδικασία αυτή συνδέεται με τη απόκτηση πρακτικών εμπειριών στο πλαίσιο μιας μεθοδευμένης πρακτικής άσκησης. Γενικά πάντως για την επιτυχή και αποτελεσματική διεξαγωγή της επιμόρφωσης είναι απαραίτητες οι παρακάτω πολύ βασικές προϋποθέσεις:

α) Η επιμόρφωση πρέπει να οικοδομείται στη βάση μιας στέρεης αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Δηλαδή η αρχική ή βασική και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ή επιμόρφωση πρέπει να αποτελούν δύο σκέλη μιας ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας, η οποία να αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και να ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την ενεργό υπηρεσία.

β) Η επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία της τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να προσανατολίζεται στην εξής βασική αρχή: να καθίστανται οι υποψήφιοι και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ικανοί να προσλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν τα εκάστοτε αιτήματα και προβλήματα και να συμβάλουν στη διαπαιδαγώγηση ενός πολίτη ο οποίος θα είναι σε θέση να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της εποχής του.

γ) Πέρα από αυτά είναι απαραίτητο να δοθούν στη σχολική μονάδα και στον εκπαιδευτικό από την πλευρά της πολιτείας μεγαλύτερα περιθώρια, για την ερ-

μηνεία και επιτέλεση του ρόλου τους (αυτό που ονομάζεται «αυτονομία της σχολικής μονάδας»). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί γενικά με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα με αλλαγές στη δομή των επίσημων προδιαγραφών της διδασκαλίας και μάθησης. Χωρίς την εκπλήρωση των προϋποθέσεων αυτών δεν είναι δυνατό να ευδοκιμήσουν, σε σταθερή βάση και με ευρύ χρονικό ορίζοντα, οι όποιες επιμορφωτικές παρεμβάσεις, όσο καλά μεθοδευμένες και οργανωμένες και αν είναι.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. κ.ά. (επιμ.). (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις και ζητήματα*. Αθήνα: Ιων.
- Αντωνίου, Χρ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (eds.). (2011). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. New York: Routledge.
- Βρυνιώτη, Κ. (2017). *Διεθνής διακυβέρνηση της εκπαίδευσης. Όραμα και πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρράς, Κ. (2011). Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Κουλαϊδής, Β., Παπαδάκης, Ν., & Δημόπουλος, Κ. (2006). Πρόγραμμα PISA. Αποτίμηση και προκλήσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση*, 6, 33-57.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2003). *Lehrerbildung in der Diskussion*. Opladen: Leska & Budrich.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2018). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- OECD. The Teacher Today (1990). Paris: OECD.
- OECD (2014). *Results. An International Perspective on Teacher and Learning*. Paris: OECD.
- Οικονομίδης, Β. Δ. (επιμ.). (2011). *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναούμ, Ζ., & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Access-Γραφικές Τέχνες.
- Terhart, E. u. a. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Auflage. Münster/ New York: Waxmann.

Χατζηδήμου, Δ., & Χατζηδήμου, Κ. (2019). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Zeitschrift für Pädagogik, (44/1998). Θεματικό τεύχος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Abstract

Dieser Artikel besteht aus drei Teilen. Der erste Teil versucht die Frage zu beantworten warum in den letzten Jahren die Diskussion über die Aufgabe und die Ausbildung der Lehrer so akut geworden ist. Außer den nicht befriedigenden Befunden der internationalen Studien, wie z. B. der alle drei Jahre wiederholenden Untersuchung PISA, ein wichtiger Grund sind nach der Auffassung des Verfassers die neueren sozialen, wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen, die kurz aufgeführt und bewertet werden. Der zweite Teil des Artikels betrifft die unter dem Einfluss der oben genannten Entwicklungen stattfindenden Veränderungen in der Bildung der jungen Generation und in den Rollen des Lehrers und des Schülers, die ebenfalls benannt und kommentiert werden. Der dritte Teil des Aufsatzes beinhaltet die Vorschläge des Verfassers, die zur Verbesserung der Lehrerbildung führen können.

Key-words: Education Today, Teacher and Pupil-Task, Teacher Education

Παναγιώτης Δ. Ξοχέλλης
Ομότιμος Καθηγητής, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.
Ηγηλόχου 35, 542 50 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310-306252
E-mail: xochelis@edlit.auth.gr