

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Κ.Γ. ΚΑΡΡΑΣ - C.C. WOLHUTER

**Συστήματα εκπαίδευσης
επιμόρφωσης
και μετεκπαίδευσης
των εκπαιδευτικών
στον σύγχρονο κόσμο**

GUTENBERG



ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
Κ.Γ. ΚΑΡΡΑΣ – C.C. WOLHUTER



ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Κ.Γ. Καρράς – C.C. Wolhuter

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Αρτεμης Γρίβα

(Σχήμα 20,5×27 εκ., σσ. 951)

Αρ. έκδ. 2858 - Κωδ. κατ. 9557311

ISBN 978-960-01-1656-4



© Copyright 2015

Gutenberg & Κ.Γ. Καρράς

ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ

«ΦΑΣΜΑ» Αφοι Καπένη

ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

Α. Μαζαράκη

ΜΑΚΕΤΑ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ

Χρ. Παρασκευοπούλου

ΕΚΔΟΣΕΙΣ - ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ

Διδότου 37 - 106 80, Αθήνα

Τηλ. 210 3642003 - 210 3641996

210 3611404 - Fax: 210 3642030

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Ιασωνίδου 13 - 546 35

Τηλ. - Fax: 2310 271147

www.dardanosnet.gr – e-mail: info@dardanosnet.gr

e-shop: www.dardanosnet.gr

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η ολική, μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή και μετάδοση έστω και μιας σελίδας του παρόντος βιβλίου, κατά παράφραση ή διασκευή με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό κ.λπ. – Ν. 2121/93, άρθρο 51). Η απαγόρευση αυτή ισχύει και για τις δημόσιες υπηρεσίες, βιβλιοθήκες, οργανισμούς κ.λπ. (άρθρο 18). Οι παραβάτες διώκονται (άρθρο 13) και τους επιβάλλονται κατάχρηση, αστικές και ποινικές κυρώσεις σύμφωνα με το νόμο (άρθρα 64-66).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| Πρόλογος | 11 |
| Πρόλογος των επιμελητών της έκδοσης | 16 |

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

| | |
|--|-----|
| <i>Ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία: Από τον κρατικό έλεγχο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην έμφαση στις ατομικές τους ανάγκες στον κεντρικό πολιτικό σχεδιασμό</i> | 25 |
| Gillian L.S. Hilton | |
| <i>Συνεχής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Αλγερίας</i> | 56 |
| Sassia Ghedjghoudj | |
| <i>Συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών (ΣΚΕ) στην Αυστρία</i> | 73 |
| Irina Andreitz – Florian H. Müller | |
| <i>Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στο γαλλόφωνο Βέλγιο: Η σύνθετη διάρθρωσή της και τα οφέλη για το εκπαιδευτικό σύστημα</i> | 91 |
| Christiane Blondin – Florent Chenu | |
| <i>Εκπαίδευση και συνεχής κατάρτιση στη Δανία</i> | 105 |
| Dot Reinau | |
| <i>Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα</i> | 112 |
| Κ.Γ. Καρράς – Β. Οικονομίδης | |
| <i>Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Ζάμπια</i> | 153 |
| P.C. Manchishi – Dennis Banda | |
| <i>Συνεχής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ιαπωνία: Μεταρρυθμίσεις και προοπτικές</i> | 184 |
| Masashi Urabe – Sherlyne Almonte-Acosta | |
| <i>Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Πολιτική και πρακτικές στην Ινδία</i> | 196 |
| Saroj Pandey | |

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ Η ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Κ.Γ. ΚΑΡΡΑΣ και Β. ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Εισαγωγικά:

Περί εκπαίδευσης και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γενικά

Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ σχετικά με τον τρόπο που θα έπρεπε να καταρτίζονται οι δάσκαλοι των πρωτοβάθμιων σχολείων παίρνει διαφορετικές διαστάσεις. Τα υπάρχοντα μοντέλα εκπαίδευσης και εκπαίδευσης δασκάλων αντικατοπτρίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τον χώρο και τον χρόνο της δικής τους εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και τις υπάρχουσες προσδοκίες. Το ερώτημα σχετικά με το ποια γνώση, ποιες παρουσιάσεις, στάσεις, πεποιθήσεις και δεξιότητες θα πρέπει να κατέχουν οι δάσκαλοι είναι το θέμα διεξοδικών διαλόγων σε πολλές χώρες. Η εκπαίδευση και εκπαίδευση δασκάλων θεωρείται ότι παίζει ρόλο-κλειδί στην εκπλήρωση των κοινωνικο-οικονομικών, πολιτιστικών και τεχνολογικών αναγκών. Υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη σπουδαιότητα που αποδίδεται στους δάσκαλους και την εκπαίδευσή τους και στις προσπάθειες των προηγούμενων ετών να αναπτυχθεί μια εκπαίδευση δασκάλων, έχοντας υπόψη τα νέα καθήκοντα, τις προσδοκίες και τις προκλήσεις. Είναι γεγονός ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην «επαγγελματικοποίηση» των δασκάλων και στην εκπαίδευση δασκάλων καθώς και γενικότερα στον ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, για παράδειγμα, μελέτες σχετικές με την εκπαίδευση δασκάλων στην Ευρώπη υπογραμμίζουν μερικά κρίσιμα ζητήματα που περιλαμβάνουν: «Πολιτική της εκπαίδευσης δασκάλων», «Συνεργασίες μεταξύ της εκπαίδευσης δασκάλων και των σχολείων», «Αναστοχαστική πρακτική στην εκπαίδευση δασκάλων», «Διδακτική/ διδακτική μεθοδολογία ως επιστήμη(-ες) του εκπαιδευτικού επαγγέλματος», «Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικό επάγγελμα» και «Ζητήματα φύλου και εκπαίδευση δασκάλων».

Οι σύγχρονες μελέτες στην εκπαίδευση εστιάζουν στην αξιολόγηση και στην κριτική προσέγγιση των πολιτικο-κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών πλαισίων σε διαφορετικές χώρες, ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης δασκάλων. Άλλωστε, θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της εκπαίδευσης τον 21ο αιώνα (Saha 2009). Η εκπαίδευση δασκάλων αναφέρεται στις πολιτικές και στις διαδικασίες που σχεδιάζονται ώστε να εφοδιαστούν οι δάσκαλοι με τη γνώση, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να εκτελέσουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους στο σχολείο και την τάξη. Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει την περίπτωση της εκπαίδευσης και εκπαίδευσης δασκάλων στην Ελλάδα, τις σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές καθώς και τα προβλήματα και τις προοπτικές (Karras 2008, Καρράς 2015, Ανδρεαδάκης-Καλογιαννάκη-Wolhuter-Καρράς-Αναστασιάδης 2012, Καρράς-Καλογιαννάκη-Wolhuter-Ανδρεαδάκης 2013, Karras-Calogiannakis-Wolhuter-Kontogianni 2015).

Γενικά, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας τις τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζεται από προσπάθειες και αλλαγές προκειμένου να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό σύστημα στις υπάρχουσες ιστορικές, πολιτισμικές, ιδεολογικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Το πρόβλημα των ίσων ευκαιριών υπήρξε ανέκαθεν ιδιαίτερα σημαντικό. Έχει υποστηριχθεί ότι ανάμεσα στους βασικότερους άξονες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αυτής της χώρας είναι αυτός της ενσωμάτωσης στο πανεπιστημιακό σύστημα, των μαθημάτων εκπαίδευσης δασκάλων προσχολικής ηλικίας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Xochellis and Kesidou 2008: 327, Education Research Centre 2003). Οι συζητήσεις, μεταρρυθμίσεις, προκλήσεις και κρίσεις (Kazamias 2009: 239-256) σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Bouzakis-Koustourakis 2002, Kazamias-Roussakis 2003) εστιάζουν κυρίως στα ακόλουθα θέματα: Αρχικά, επικεντρώνονται στο συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα και στο πρόβλημα της πρόσβασης στο τριτοβάθμιο επίπεδο. Επίσης, ασχολούνται με τις ελλείψεις στον σχολικό εξοπλισμό και σε μερικές περιπτώσεις και στα σχολικά κτίρια. Παράλληλα, βασικό ερώτημα αποτελεί η σχολική ποιότητα που σχετίζεται με την αξιολόγηση σχολείων και δασκάλων. Τέλος, θέμα συζητήσεων αποτελεί η ευρωπαϊκή και παγκόσμια διάσταση της εκπαίδευσης, η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η «κοινωνία της γνώσης» κ.λπ. (Makrakis 1997, Damanakis 2005, Pasiadis-Roussakis 2009: 479-495, Anastasiades et al. 2010).

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974, απαίτησε, μεταξύ άλλων, την ενσωμάτωση των σχολών δασκάλων και νηπιαγωγών στα πανεπιστήμια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ιδρυθούν το 1982 στην Ελλάδα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) που αντικατέστησαν τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Τα τμήματα αυτά δημιουργήθηκαν στο Πανεπιστήμιο των Αθηνών, της Θεσσαλονίκης, της Πάτρας, των Ιωαν-

νίνων, της Θράκης και της Κρήτης και άρχισαν να λειτουργούν προοδευτικά το 1984-85. Σταδιακά, ιδρύθηκαν νέα ΠΤΔΕ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Θεσσαλίας και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (με έδρα τη Φλώρινα, που αργότερα ενσωματώθηκε στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Τα παιδαγωγικά τμήματα αποτελούν αυτόνομα πανεπιστημιακά τμήματα. Αυτή η εξέλιξη θεωρείται ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα του πεδίου της εκπαίδευσης δασκάλων (Karras 2007a). Η αποστολή τους περιγράφεται ως εξής: Αρχικά, στόχος τους είναι να καλλιεργούν και να προάγουν τις παιδαγωγικές επιστήμες με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα. Επιπλέον, οφείλουν να παρέχουν στους πτυχιούχους τους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άριστη γνώση τους για την επίτευξη της επιστημονικής και επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Παράλληλα, τα παιδαγωγικά τμήματα επιδιώκουν να συμβάλουν στην αναβάθμιση του επιπέδου και στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά ζητήματα παιδαγωγικής και να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει.

Στα παιδαγωγικά τμήματα στην Ελλάδα γίνονται προσπάθειες για τη δημιουργία προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις μελλοντικές ανάγκες των δασκάλων και στα προσωπικά ενδιαφέροντα. Παραδειγματικά αναφέρουμε την εισαγωγή στις σύγχρονες διαστάσεις της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο υπάρχον κοινωνικο-πολιτικό, πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο. Επίσης, τα συγκεκριμένα προγράμματα αφορούν τη γνώση των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τη συνειδητοποίηση ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το φύλο στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη του πολίτη και οι διεθνείς προσεγγίσεις της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης κ.λπ. Παρ' όλα αυτά, τα υπάρχοντα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα τα παιδαγωγικά τμήματα στην Ελλάδα σχετίζονται με την «ανεπάρκεια» εξειδικευμένου διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού, το οποίο συνεχώς μειώνεται δραματικά, και στην έλλειψη υλικής και τεχνικής υποδομής ενόψει της οικονομικής κρίσης στη χώρα. Η αυξημένη ζήτηση για εισαγωγή φοιτητών στα ΠΤΔΕ, εξαιτίας της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων που υπήρχε στο παρελθόν μειώνεται, ωστόσο η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων αρχίζει πλέον να συνδέεται στενά και με την εκτός σχολείου εργασία (χώροι ευρύτεροι που χρήζουν ιδιαίτερης εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής παρέμβασης).

Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση

Η ανανέωση και η επικαιροποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών θεωρείται επιβεβλημένη ιδιαίτερα στην εποχή μας, όπου οι αλλαγές σε επίπεδο γνώσεων συντελούνται με ιλιγγιώδη ρυθμό, οι μεταβολές στις κοινωνικές συνθήκες υλο-

ποιούνται πολλές φορές απρόβλεπτα, με έντονο τρόπο και με δραματικά αποτελέσματα (καταιγισμός πληροφοριών, ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών - ΤΠΕ, παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμικότητα, αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, καταρράκωση των ανθρώπινων σχέσεων, σχετικοποίηση των ανθρωπιστικών αξιών) (Ξωχέλλης 2006, Χατζηπαναγιώτου 2001, Hargreaves 2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απασχολεί έντονα τόσο τις εκπαιδευτικές αρχές όσο και την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Οι σκοποί, η μορφή, τα περιεχόμενα, ο τρόπος υλοποίησης της επιμόρφωσης, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συνιστούν θέματα μεγάλης σημασίας για την ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης (Βεργίδης κ.ά. 2010α).

Σημαντικό κοινό στοιχείο μεταξύ όλων των φορέων, προγραμμάτων, συντελεστών επιμορφώσεων είναι η παραδοχή της ανάγκης για την παροχή επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς. Βασική θέση είναι ότι η επιμόρφωση προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και θεωρείται συμπλήρωση και εμπλουτισμός της (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Η αρχική ή βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την εξάσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, οι οποίες είναι ανάγκη να διευρυνθούν, να αναπροσαρμοστούν, να ανανεωθούν και να αντιμετωπίζονται κριτικά καθ' όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης 2011). Καθώς οι απαιτήσεις της κοινωνίας και της εκπαίδευσης από τον εκπαιδευτικό αλλάζουν, καθώς η παιδαγωγική και οι άλλες επιστήμες της αγωγής ανακαλύπτουν νέες γνώσεις, καθώς οι συνθήκες στην εκπαίδευση και τα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο γίνονται συνθετότερα και πολυπλοκότερα, είναι προφανές ότι οι γνώσεις που απέκτησε κατά τις αρχικές του σπουδές δεν αρκούν για να τον υποστηρίξουν επαρκώς στο έργο του. Η αναθεώρηση των τρόπων διδασκαλίας (π.χ., διαθεματική προσέγγιση), η εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων (π.χ., εφαρμογή των ΤΠΕ στα επί μέρους σχολικά μαθήματα) και εκπαιδευτικών καινοτομιών (π.χ., η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο), οι νέες επιστημονικές γνώσεις σε όλους τους τομείς και η αντανάκλασή τους στη διδαχτέα ύλη του σχολείου, η διαμόρφωση πρωτόγνωρων μαθητικών ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα αλλά και ανάλογων κοινωνιών, η πολιτιστική και οικονομική παγκοσμιοποίηση, οι νέες δομές των κοινωνιών της πληροφορίας και της γνώσης απαιτούν νέες γνώσεις και ικανότητες από τον εκπαιδευτικό, ώστε να ανταποκριθεί με επάρκεια στον παιδαγωγικό και κοινωνικό του ρόλο, στη διαμόρφωση των νέων ανθρώπων και, μέσω αυτών, στη διαμόρφωση της νέας κοινωνίας που θα πρέπει να θέσει τις ανθρωπιστικές αξίες ως βασικές της συντεταγμένες.

Για να παραμένει λοιπόν επαρκής στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιμορφώνεται συμμετέχοντας σε δράσεις

που οργανώνονται από την Πολιτεία ή άλλους φορείς και να αυτοεπιμορφώνεται αναπτύσσοντας ο ίδιος τα γνωστικά του εφόδια και τις επαγγελματικές του δυνατότητες με προσωπικές επιλογές μαθήσεων, εμπειριών και μόρφωσης (Ξωχέλλης 2011). Με αυτούς τους τρόπους η επιμόρφωση βελτιώνει και ανανεώνει το περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης και συνδέει τη συνεχώς αναπτυσσόμενη επιστημονική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη. Έτσι, η επιμόρφωση συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει τις γνώσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, συμβάλλει στη διδακτική και παιδαγωγική του κατάρτιση και συντελεί στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Day 2003), γι' αυτό και θα πρέπει να αποτελεί μια διαδικασία που θα τον συνοδεύει από τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας του έως και την αφυπηρέτησή του από το σχολείο.

Η επιμόρφωση είναι συνδεδεμένη με τη διά βίου μάθηση και αναγνωρίζεται ως μέγιστης σημασίας δράση προς την πλευρά του εκπαιδευτικού. Παρά τη γενική συμφωνία για τη σημαντικότητά της, όπως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συναντούμε πολλές διαφοροποιήσεις (Karras & Wolhuter 2010), έτσι και στην επιμόρφωσή τους εφαρμόζονται πολλές εναλλακτικές προτάσεις που αφορούν όλο το πλαίσιο της επιμόρφωσης: πληθυσμό-στόχο, αντικείμενο, χρονική διάρκεια, χώρο και χρόνο υλοποίησης, φορείς σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης, μεθόδους και τρόπους επιμόρφωσης, υποχρεώσεις επιμορφωτών και επιμορφωνόμενων, προσόντα και τρόπος επιλογής επιμορφωτών, απαλλαγή των επιμορφωνόμενων από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, παρεχόμενα προνόμια-παροχές στους επιμορφωνόμενους (Χατζηπαναγιώτου 2001, Eraut 1988, Ταρατόρη 2000, Ξωχέλλης 2006). Στη χώρα μας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει τη δική της ιστορική πορεία, χαρακτηριστικά και πραγματώσεις (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000). Όμως σε ένα περιβάλλον με ισχυρές διεθνείς σχέσεις πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η οπτική των υπερεθνικών οργανισμών στους οποίους η χώρα συμμετέχει (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ), των οποίων τις επιδράσεις δέχεται και στον τομέα αυτό (Eurydice 2009, ETUCE 2008, OECD 2005). Το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι έντονο και υλοποιείται μέσω της επιδότησης με ευρωπαϊκά κονδύλια επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ και του ΕΣΠΑ πρόσφατα. Πολλά επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς οργανώθηκαν κατά τα τελευταία έτη στη χώρα μας με ποικίλα αντικείμενα και ποικίλους φορείς υλοποίησής τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - ΟΕΠΕΚ, Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα - ΠΕΚ, πανεπιστήμια, σχολικούς συμβούλους και άλλους φορείς που αποτελούν νομικά πρόσωπα ιδιωτικού ή δημοσίου δικαίου). Κυρίως τρεις μεγάλες θεματικές περιοχές αποτέλεσαν το αντικείμενο των επιμορφωτικών δράσεων: η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η Ειδική Αγωγή και οι εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Αντικείμενα επιμόρφωσης, μεταξύ άλλων, αποτέλεσαν η εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και επί μέρους θέματα (π.χ.,

διδασκτική μαθημάτων, μουσειακή αγωγή). Παράλληλα, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους υλοποιείται από τα ΠΕΚ και το Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Το γεγονός ότι προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε μια πλειάδα αντικειμένων οργανώνονται και υλοποιούνται από διαφορετικούς φορείς χωρίς να υπάρχει κεντρικός σχεδιασμός πολλαπλασιάζει την ποικιλομορφία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα, η έλλειψη αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών σε επίπεδο φορέων και τρόπου υλοποίησης, επάρκειας εκπαιδευτών και προσφοράς στους επιμορφωνόμενους και ευρύτερα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων (Χατζηδήμου & Στραβάκου 2003), δημιουργεί αρκετούς προβληματισμούς για την κατάσταση της επιμόρφωσης στην Ελλάδα.

Στην Ελλάδα, παράλληλα με τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λειτουργούσαν και προγράμματα μετεκπαίδευσης (από το 1985 και μετά) μόνο για τους δασκάλους και νηπιαγωγούς σε διδασκαλεία ενταγμένα στα παιδαγωγικά τμήματα. Από το σχολικό έτος 2010-2011 αναστάλη η λειτουργία των διδασκαλείων. Είναι γεγονός ότι, παρά την προσφορά τους στους εκπαιδευτικούς, τα διδασκαλεία είχαν χάσει ως έναν βαθμό τον προσανατολισμό τους και ουσιαστικά λειτουργούσαν ως επιμορφωτικά προγράμματα (ειδικά οι Κατευθύνσεις Γενικής Αγωγής) και όχι ως προγράμματα μετεκπαίδευσης. Γι' αυτό και ήταν έντονος ο προβληματισμός για την επαναδιατύπωση του ρόλου τους (Χατζηδήμου 2009, Γκότοβος 2009, Οικονομίδης 2009), χωρίς όμως να προτείνεται η διακοπή της λειτουργίας τους.

Παράλληλα, ο θεσμός της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους μελετητές του χώρου της εκπαίδευσης των δασκάλων σε διάφορες ιστορικές περιόδους της εκπαίδευσης γενικότερα.¹ Στο πλαίσιο αυτό αναφέρονται έξι ουσιαστικά διαφορετικές φάσεις μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Η αρχική φάση (1880-1922), όπου πρόκειται για την περίοδο κατά την οποία στην Ευρώπη επιδρούν σημαντικοί παιδαγωγοί, όπως οι Kerschesteiner, Decroly, Dewey κ.ά., ενώ στην Ελλάδα σημαντική επίδραση ασκούν ο εκπαιδευτικός όμιλος και το γλωσσικό ζήτημα. Η καθιέρωση των επιμορφωτικών δράσεων για δασκάλους ορίζεται με σχετικά διατάγματα² και νο-

1. Βλ. Α. Χουρδάκη, Η ίδρυση του πρώτου Διδασκαλείου στην Κρήτη και η επιμόρφωση των δασκάλων κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας. Στο: Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιάδίτης, Α. (επιμ.) (2003). *100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Με-*

τεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός Θεσμού. Πρακτικά Ημερίδας, Ρέθυμνο, 2003, σσ. 33-47.

2. Βλ. σχετικό διάταγμα, 16 Μαρτίου 1881, το οποίο καθιέρωνε υποχρεωτική άσκηση των δασκάλων έξι εβδομάδων στη συνδιδασκτική μέθοδο.

μοθετικές ρυθμίσεις.³ Η δεύτερη φάση (1922-1964), όπου αρχίζει να συστηματοποιείται η μετεκπαίδευση των δασκάλων η οποία αρχικά απευθύνεται σε περιορισμένο αριθμό μετεκπαιδευόμενων (σε δασκάλους του Πανεπιστημίου Αθηνών)⁴ και στόχευε κυρίως στην παραγωγή διοικητικών στελεχών. Αυτή η φάση επηρεάζεται πολύ από τις απαιτήσεις για καλή οργάνωση λαϊκής παιδείας –ιδιαίτερα μετά την εγκατάσταση των προσφύγων της Μικράς Ασίας, καθώς και από τα συνδικαλιστικά αιτήματα των συνδικαλιστών της εποχής τα οποία σχετίζονταν και με την απαλλαγή από την «κηδεμονία» της Μέσης Εκπαίδευσης. Επίσης, σημαντικό ρόλο έπαιξαν στη φάση αυτή ο προβληματισμός για την ανάγκη ουσιαστικής μόρφωσης του δασκάλου καθώς και η ανάγκη μύησης στη γεωργική εκπαίδευση,⁵ η οποία ήταν εξαιρετικά σημαντική για την εποχή. Ωστόσο, η οργάνωση αυτή δέχτηκε αρκετές κριτικές που αφορούσαν τον περιορισμένο και επιλεκτικό αριθμό μετεκπαιδευόμενων δασκάλων, ενώ δεν κάλυπτε τις ανάγκες της μεγάλης μερίδας του κλάδου. Η τρίτη φάση (1964-1967) μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα εντάσσεται στην ευρύτερη μεταρρύθμιση του 1964-65. Για πρώτη φορά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο⁶ αναλαμβάνει τη μετεκπαίδευση των δασκάλων έχοντας ως βασική φιλοσοφία τον εκδημοκρατισμό και την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Προς την κατεύθυνση αυτή ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις ψυχοκοινωνικές σπουδές καθώς και στην οργάνωση ανά γεωγραφικές περιφέρειες της νέας μορφής επιμόρφωσης. Βέβαια, η όλη προσπάθεια αναχαιτίστηκε με τη δικτατορία (τέταρτη φάση, 1967-1972),⁷ η οποία νομοθέτησε την αυτονομία του θεσμού από το πανεπιστήμιο.⁸ Με τη μεταπολίτευση (πέμπτη φάση, 1972-1995) ο θεσμός αναδιοργανώθηκε και από το 1995 μέχρι σήμερα (έκτη φάση) η μετεκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών με τη μορφή που ισχύει σήμερα έχει ενταχθεί στα παιδαγωγικά

3. Βλ. τις νομοθετικές ρυθμίσεις ΓΠΜΘ/1895, 240/1914 και 2145/1920, οι οποίες καθιέρωναν την παρακαλούθηση παιδαγωγικών συνεδρίων («εγκεκριμένων υπό του Υπουργείου») και τη συμπληρωματική επιμόρφωση των δασκάλων από τους επιθεωρητές (παραδόσεις μαθημάτων).

4. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη, πρόκειται για την περίοδο του «ασφυκτικού εναγκαλισμού της μετεκπαίδευσης από τη Φιλοσοφική Σχολή». βλ. Σ. Μπουζάκης, «Διδασκαλεία Δ.Ε.: από τον ασφυκτικό εναγκαλισμό της Φιλοσοφικής Σχολής στο φυσικό παιδαγωγικό τους χώρο». Στο Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιαδίτης, Α. (επιμ.), ό.π., σελ. 80.

5. Νόμοι 3600 και 4397/1929 που εισάγουν τη διετή γεωργική μετεκπαίδευση και νόμος 2145/1930 που εισάγει τη διετή ή τριετή μετεκπαίδευση.

6. Νόμος 4379/64. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη, ό.π., σελ. 80, πρόκειται για «το φιλελεύθερο διάλειμμα του καθυστερουμένου εκσυγχρονισμού που έμεινε μισοστρατός».

7. Περίοδος «του κρατικού (φασιστικού) εναγκαλισμού και της έμμεσης επαναφοράς της μετεκπαίδευσης στη Φιλοσοφική Σχολή», βλ. Σ. Μπουζάκης, ό.π.

8. Ν.Δ. 1222/72. «περί μετεκπαιδύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού Δημοτικής εκπαίδευσως, και αναδιοργανώσεως του Δ.Δ.Ε.».

τμήματα της χώρας όπου –παρά τις αδυναμίες και τις ελλείψεις που κατά καιρούς εντοπίζονται– έμφαση δίνεται στην αποκέντρωση του θεσμού, στην αυτονομία των προγραμμάτων σπουδών, στην ισοτιμία σπουδών και προωθούν ένα σημαντικό για τον δάσκαλο πλαίσιο μετεκπαίδευσής του. Στις παρούσες συνθήκες ο θεσμός φαίνεται να βρίσκεται σε μετάβαση (κατάργηση;), σύμφωνα με τις εξαγγελίες της εκπαιδευτικής πολιτικής, και η πορεία του θα προσδιοριστεί με βάση τις επικείμενες εξαγγελίες για αλλαγή του.

Ωστόσο, μια κριτική προσέγγιση των περιόδων και των προσπαθειών μετεκπαίδευσης των δασκάλων στην Ελλάδα οδηγεί, σύμφωνα με τον Μπουζάκη,⁹ σε ορισμένες βασικές διαπιστώσεις:

1η διαπίστωση: Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης (με εξαίρεση την περίοδο του 1965) δεν συνδέεται με ευρύτερες μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης.

2η διαπίστωση: Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από την εναλλαγή συντηρητικού (το οποίο φαίνεται ότι κυριαρχεί) και φιλελεύθερου πνεύματος.

3η διαπίστωση: Ως ρεύματα επικράτησαν οι συμπεριφοριστές και οι πρακτικιστές (απόρροια του συντηρητικού πνεύματος που κυριάρχησε).

4η διαπίστωση: Εντοπίζεται μια πάλη ανάμεσα στους συντηρητικούς, στους φιλελεύθερους και στους ριζοσπάστες, με βασικά μέτωπα σύγκρουσης το Πανεπιστήμιο Αθηνών, τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και φυσικά τους διανοούμενους της εποχής.

Στο παραπάνω πλαίσιο αναφέρονται και τα ποικίλα «μοντέλα» μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών¹⁰ τα οποία έχουν σαφείς αναφορές και διασυνδέσεις με την «επαγγελματοποίησή» τους.

Πάντως, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όπως και η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωσή τους συνδέονται με την ανάπτυξη του παιδαγωγικού λόγου και σηματοδοτούν ουσιαστικά τις κυριαρχούσες παιδαγωγικές θεωρίες στον χώρο.¹¹

Στο παρόν κείμενο δίνεται κυρίως έμφαση στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Για τον λόγο αυτό θα επιχειρήσουμε: α) να διασαφηνίσουμε τη σχετική ορολογία, β) να περιγράψουμε την ιστορική διαδρομή της επιμόρφωσης στην Ελλάδα, γ) να παρουσιάσουμε την κατάσταση σήμερα, δ) να αναφέρουμε τις απόψεις, στάσεις και θέσεις των εκπαιδευτικών

9. Σ. Μπουζάκης, ό.π. σελ. 85.

10. Μ. Βάμβουκας, «Τα Διδασκαλεία και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Στο: Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης, Α. Πεδιάδης (επιμ.), ό.π., σσ. 147-155.

11. Μ. Δαμανάκης, «Παιδαγωγικός Λόγος και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα». Στο: Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης, Α. Πεδιάδης (επιμ.), ό.π. σσ. 175-184.

και ε) να διατυπώσουμε προτάσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων στην Ελλάδα.

Ορολογία

Στον ευρύτερο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται αρκετοί όροι που προσπαθούν να αποτυπώσουν τις λεπτές ή αδρές διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται μεταξύ των διαφορετικών επιμορφωτικών μορφών, τύπων, προϋποθέσεων και αποτελεσμάτων. Θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε τους όρους που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα, εντοπίζοντας τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις.

Επιμόρφωση νοείται μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη που βαδίζει παράλληλα με την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι η επιμόρφωση ως συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση υπάγεται στο ευρύτερο πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης, απαραίτητης στην κοινωνία της γνώσης (Αραβανής 2011). Η επιμόρφωση είναι συνήθως μικρής διάρκειας, συνεχής και επαναλαμβανόμενη, διεξάγεται ως επί το πλείστον εκτός διδακτικού χρόνου και απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς (Ξωχέλλης 2011, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000).

Η μετεκπαίδευση διαφέρει από την επιμόρφωση ως προς το ότι αφορά μικρό αριθμό μετεκπαιδευομένων που επιλέγονται με εξετάσεις, έχει ευρύ πρόγραμμα, μεγάλη χρονική διάρκεια σπουδών που οδηγεί στην απονομή διπλώματος σπουδών -κατά την παρακολούθησή της οι μετεκπαιδευόμενοι απαλλάσσονται από τα διδακτικά τους καθήκοντα- και αποσκοπεί στην εξειδίκευση των μετεκπαιδευομένων, έτσι ώστε να μπορούν να αλλάξουν θέση ή ρόλο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως να γίνουν στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κ.ά. (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Χατζηπαναγιώτου 2001, Οικονομίδης 2009, Ξωχέλλης 2011, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Έτσι, ο όρος μετεκπαίδευση μπορεί να καλύπτει και τις μεταπτυχιακές σπουδές που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της υπηρεσιακής θητείας του εκπαιδευτικού, αν και συνήθως η μετεκπαίδευση «δεν έχει πάντοτε τα χαρακτηριστικά των ακαδημαϊκού τύπου μεταπτυχιακών σπουδών (αυστηρή επιστημονική εξειδίκευση σε πανεπιστήμιο ή σε ερευνητικά κέντρα, υποβολή πρωτότυπων ερευνητικών εργασιών κ.ά.)» (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Τους ορισμούς αυτούς υιοθετούμε στο κείμενο αυτό. Ο όρος μετεκπαίδευση είναι παλαιότερος από τον όρο επιμόρφωση, όπως θα φανεί παρακάτω στην ιστορική αναδρομή που θα επιχειρήσουμε και προκύπτει από τα ανάλογα έγγραφα (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000), και χρησιμοποιούνταν ως το

1977 για κάθε επίσημη κρατική σχετική δράση και για όλες τις σχετικές δραστηριότητες, ενώ πολλές από αυτές με τα σημερινά δεδομένα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μακράς διάρκειας επιμόρφωση (Καψάλης & Ραπίδης 2006). Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι οι όροι *μετεκπαίδευση* και *επιμόρφωση* ακόμη και σήμερα συναντώνται με ποικίλους τύπους και μορφές και ότι χαρακτηριστικά της μίας (κυρίως της μετεκπαίδευσης) μπορεί να υιοθετούνται και από ορισμένους τύπους ή προγράμματα της άλλης. Γι' αυτό και διαχωρισμός απόλυτα αποδεκτός δεν υπάρχει στη σχετική βιβλιογραφία, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι για να αποδοθούν οι ποικίλων ειδών συμπληρωματικές μορφές κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Και οι δύο όροι μπορούν να υπάγονται στον ευρύτερο όρο *συνεχιζόμενη κατάρτιση ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση* (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011), που περιλαμβάνει τις «επιμορφωτικές δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώκεται η παροχή επιπρόσθετων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε άτομα που εργάζονται ή επιδιώκουν να εργαστούν και παρέχεται είτε από το κράτος και τους διάφορους κοινωνικούς φορείς είτε από επιχειρήσεις» (Ξωχέλλης 2007). Επίσης, ο συναφής όρος *ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση* δηλώνει τις επιμορφωτικές, κυρίως, δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Σύντομη ιστορική διαδρομή της επιμόρφωσης στην Ελλάδα

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των δασκάλων του δημοτικού σχολείου εντοπίζονται ήδη από τα πρώτα έτη της λειτουργίας του ελληνικού ανεξάρτητου κράτους και αποσκοπούν στην επιμόρφωσή τους (μετεκπαίδευση, όπως ονομαζόταν) στις νέες εκπαιδευτικές-διδασκτικές μεθόδους (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000). Πιο οργανωμένη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση γίνεται από την Πολιτεία στη δεκαετία του 1880. Το βάρος των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών σε όλη αυτή τη μακρόχρονη περίοδο αναλαμβάνουν οι επιθεωρητές της εκπαίδευσης. Οι επιθεωρητές διοργανώνουν συναντήσεις, συνέδρια για τους εκπαιδευτικούς των περιφερειών τους, στα οποία παρέχουν οδηγίες κυρίως για τις διδασκτικές μεθόδους (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000). Στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα επιλογής για γυμναστική, τεχνική, ιερατική και γεωργική μετεκπαίδευση. Από το 1910 το ελληνικό κράτος αρχίζει να αποστέλλει στο εξωτερικό εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης για μετεκπαίδευση στην παιδαγωγική (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000), από το 1930 χορηγεί για τον σκοπό αυτό εκπαιδευτικές άδειες, ενώ η λειτουργία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών από το 1951 αποτελεί έναν ακόμα ενισχυτι-

κό παράγοντα για μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Η μεγάλη τομή στη μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα γίνεται με την εφαρμογή της στο πανεπιστήμιο και την ίδρυση των Διδασκαλείων Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης

Το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης (ΔΜΕ) ιδρύθηκε το 1910, μετά από εισήγηση του καθηγητή της παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Ν. Εξαρχόπουλου και άρχισε να λειτουργεί από το σχολικό έτος 1911-12 (Γεωργούντζος 1965, Δημαράς 1993). Κατά τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του, η φοίτηση σε αυτό ήταν προαιρετική και διαρκούσε ένα ακαδημαϊκό έτος. Η επιλογή των εκπαιδευτικών που φοιτούσαν στο ΔΜΕ γινόταν με βάση τις εισηγήσεις των επιθεωρητών. Οι μετεκπαιδευόμενοι στο διδασκαλείο κατέβαλλαν τέλη εγγραφής και ανανέωσης κατά το β' εξάμηνο, αλλά έπαιρναν εκπαιδευτική άδεια με πλήρεις αποδοχές. Για την άσκηση των εκπαιδευτικών προσαρτήθηκε στο ΔΜΕ Πρότυπο Σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης. Το διδακτικό προσωπικό του διδασκαλείου αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα, ενώ ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής έπρεπε να διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα στη φιλολογία και στις θετικές επιστήμες αντίστοιχα, και σπουδές στη Δυτική Ευρώπη (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Το 1915 η λειτουργία του ΔΜΕ εκσυγχρονίστηκε, ιδρύθηκε Βιβλιοθήκη και Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής και καθορίστηκαν: α) Ο αριθμός των εισακτέων μετεκπαιδευόμενων στους πενήντα (50) και β) η υποχρεωτικότητα της φοίτησης των μετεκπαιδευόμενων που επιλέγονταν για μετεκπαίδευση (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Το 1920 δημιουργήθηκαν δύο τμήματα, το Φιλολογικό και το Φυσικομαθηματικό, έγιναν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να συμπληρώνονται και οι ειδικές γνώσεις των καθηγητών των διάφορων ειδικοτήτων (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Το 1951 η διάρκεια της μετεκπαίδευσης αυξήθηκε σε δύο έτη, διαιρέθηκαν περαιτέρω τα ήδη λειτουργούντα τμήματα, ώστε να ενισχυθεί η επιστημονική κατάρτιση των καθηγητών των διάφορων ειδικοτήτων, θεσπίστηκε ως υποχρεωτική η διδασκαλία ξένης γλώσσας, ενισχύθηκε η πρακτική άσκηση των μετεκπαιδευόμενων στα προσαρτημένα σχολεία (Γεωργούντζος 1965, Ανδρέου 1982, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Το 1964 η αρμοδιότητα στη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και επομένως η ευθύνη της λειτουργίας του ΔΜΕ ανατέθηκε στο νεοϊδρυθέν τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά το 1967 με την κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η ευθύνη της λειτουργίας του ΔΜΕ επανέρχεται στη Φιλοσοφική Σχολή

του Πανεπιστημίου Αθηνών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Το 1970 με νομοθετικό διάταγμα αποσαφηνίστηκαν οι όροι *μετεκπαίδευση* και *επιμόρφωση* και έγινε διάκριση μεταξύ εισαγωγικής επιμόρφωσης –όρος που εμφανίζεται για πρώτη φορά–, *μετεκπαίδευσης βραχείας διάρκειας* και *μετεκπαίδευσης μείζονος διάρκειας* (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). «Η εισαγωγική επιμόρφωση αφορούσε τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και αποσκοπούσε στην παιδαγωγική τους προπαρασκευή για την άσκηση του διδακτικού τους έργου. Η μετεκπαίδευση βραχείας διάρκειας οριζόταν ως υποχρεωτική και αποσκοπούσε στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης και στην αύξηση της αποδοτικότητας του διδακτικού προσωπικού και αφορούσε: α) στην ενημέρωση, συμπλήρωση και αναπροσαρμογή των γνώσεων του υπηρετούντος προσωπικού, β) στη μετεκπαίδευση στελεχών στις νέες επιστημονικές απόψεις και μεθόδους διδασκαλίας και γ) στη βραχύχρονη μετεκπαίδευση όσων προάγονταν σε θέσεις Γυμνασιαρχών. Επιθεωρητών ή καταλάμβαναν άλλα εκπαιδευτικά αξιώματα. Η μετεκπαίδευση μείζονος διάρκειας αποσκοπούσε στην κατάρτιση στελεχών για ανώτερες θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, είχε διάρκεια ένα έως δύο έτη και η επιλογή των μετεκπαιδευόμενων γινόταν με εξετάσεις. Στους αποφοίτους της μετεκπαίδευσης μείζονος διάρκειας χορηγούνταν πτυχίο, ενώ σε όσους περάτωναν επιτυχώς την εισαγωγική επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση σύντομης διάρκειας χορηγούνταν βεβαίωση παρακολούθησης» (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Με αυτούς τους όρους λειτούργησε το ΔΜΕ έως το 1985, οπότε καταργήθηκε.

Το ΔΜΕ έδωσε τη δυνατότητα μετεκπαίδευσης σε αρκετούς εκπαιδευτικούς, αλλά στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν έντονα αρνητικές κριτικές για συντηρητικό προσανατολισμό, ελιτίστικη ιδεολογία, εξάρτηση από την εκάστοτε πολιτική εξουσία, αδυναμία ικανοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών του μεγαλύτερου αριθμού των εκπαιδευτικών (καθώς η έδρα του ήταν στην Αθήνα) (Δημαράς 1993, Γεωργιάδης 2004, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Για τους παραπάνω λόγους, η ΟΛΜΕ, ορισμένες πολιτικές δυνάμεις και άλλοι εκπαιδευτικοί παράγοντες ζητούσαν μετά τη μεταπολίτευση την κατάργησή του ΔΜΕ, η οποία και υλοποιήθηκε το 1985, όταν η ελληνική κοινωνία εκφραζόταν πολιτικά από πιο προοδευτικές δυνάμεις. Όμως, με την κατάργηση του ΔΜΕ ουσιαστικά καταργήθηκε και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης, καθώς κανένας θεσμός ή φορέας, και μάλιστα συνδεδεμένος με το πανεπιστήμιο, δεν συνέχισε το έργο του ΔΜΕ, ενώ οι ανάγκες μετεκπαίδευσης των καθηγητών παρέμεναν και αυξάνονταν (Ξωχέλλης 2011, Καλομοίρης 2011). Έτσι, μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών από το 1985 έως και το 2010 παρεχόταν μόνο για τους δασκάλους και νηπιαγωγούς στα Διδακταλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, όπως θα δούμε παρακάτω.

*Η επιμόρφωση των δασκάλων στο πανεπιστήμιο,
τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης
και Νηπιαγωγών*

Το 1922 ξεκινά στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ένα ευρύ πρόγραμμα παιδαγωγικών και μαθημάτων γενικής παιδείας που αποτέλεσε τη βασικότερη μορφή μετεκπαίδευσης των δασκάλων και αποτελούσε βασική προϋπόθεση για την κατάληψη θέσης επιθεωρητή. Δηλαδή, οι απόφοιτοι των προγραμμάτων αυτών ήταν εκείνοι που μπορούσαν να ακολουθήσουν πορεία στελεχών της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000). Η εισαγωγή στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης γινόταν με εξετάσεις, το 1/3 των εισαγομένων έπρεπε να είναι γυναίκες, οι μετεκπαιδευόμενοι έπαιρναν εκπαιδευτική άδεια κατά τη διάρκεια των σπουδών τους που διαρκούσαν δύο έτη, τα μαθήματα περιλάμβαναν πολλά και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με ιδιαίτερη επικράτηση των γνωστικών αντικειμένων της Φιλοσοφικής Σχολής, τα μαθήματα διδάσκονταν στο πανεπιστήμιο από τους καθηγητές του πανεπιστημίου και πολλά μαθήματα οι μετεκπαιδευόμενοι τα διδάσκονταν μαζί με τους φοιτητές, ενώ διευθυντής σπουδών οριζόταν ο καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στα χρόνια που ακολούθησαν υπήρξαν αρκετές τροποποιήσεις στα προγράμματα σπουδών της μετεκπαίδευσης (όπως προσθαιρέσεις μαθημάτων, καθορισμός κύκλων σπουδών, διάκριση υποχρεωτικών και επιλεγόμενων) με κυριότερη την εισαγωγή των Διδακτικών Ασκήσεων στα Πειραματικά Σχολεία των Φιλοσοφικών Σχολών των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000). Γενικά, φαίνεται ότι επρόκειτο για προγράμματα που διακρίνονταν από το πνεύμα του εγκυκλοπαιδισμού, από το παραδοσιακό πνεύμα της Φιλοσοφικής Σχολής και δεν επρόκειτο για προγράμματα μαθημάτων επικεντρωμένων στις Επιστήμες της Αγωγής (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000), οι οποίες, βέβαια, δεν είχαν ακόμη αναπτυχθεί επαρκώς στην Ελλάδα. Ωστόσο, είναι η πρώτη φορά που η επαγγελματική επανακατάρτιση των δασκάλων αποκτά πανεπιστημιακού επιπέδου αναγνώριση, στοιχείο που έχει τη δική του σημασία, αν σκεφτούμε ότι η εκπαίδευση με πανεπιστημιακού τύπου σπουδές επιτυγχάνεται μόλις το 1984.

Το 1964 η αρμοδιότητα στη μετεκπαίδευση των δασκάλων στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης ανατέθηκε στο νεοϊδρυθέν τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η μετεκπαίδευση μεταφέρεται από τους χώρους της Φιλοσοφικής στην Πάντειο Σχολή και συντάσσεται νέο πρόγραμμα μαθημάτων στοχευμένο στις Επιστήμες της Αγωγής (παιδαγωγική, διδακτική, ψυχολογία, ειδικά μαθήματα) και τη διδασκαλία αναλαμβάνουν κατά κύριο λόγο παιδαγωγοί με μεταπτυχιακές σπουδές, αλλά μη πανεπιστημιακοί. Το 1967 με την κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου συστήνεται το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) που αναλαμβάνει τη μετεκπαίδευση των δασκάλων. Σκοπός της

διετούς αυτής μετεκπαίδευσης ορίζονται τόσο η συμπλήρωση και ο εκσυγχρονισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών όσο και η προπαρασκευή στελεχών της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000). Ουσιαστικά η οργάνωση της μετεκπαίδευσης των δασκάλων επανήλθε στη Φιλοσοφική Σχολή (και αυτό φαίνεται και από το πρόγραμμα μαθημάτων), ενώ το μεγαλύτερο μέρος των διδασκόντων αποτελείται από καθηγητές πανεπιστημίων (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000).

Το 1969 ιδρύεται τμήμα εξάμηνης μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή του οποίου οι μετεκπαιδευόμενοι θα εργάζονταν σε ειδικά σχολεία. Το 1972 η διάρκεια της μετεκπαίδευσης αυτής αυξήθηκε στο ένα έτος και αποφασίστηκε να μετεκπαιδευόνται και νηπιαγωγοί και το 1975 η διάρκεια των σπουδών αυξήθηκε σε διετή, όπως και οι υπόλοιπες σπουδές στο ΔΔΕ (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000).

Το 1972 ιδρύθηκε το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΔΔΕ), το οποίο είχε διοικητική αυτονομία και δικούς του χώρους με εργαστήρια, σπουδαστήρια και βιβλιοθήκη, και λειτουργούσε δύο τμήματα: Γενικής Αγωγής –το οποίο αποσκοπούσε στην κατάρτιση στελεχών της εκπαίδευσης– και Ειδικής Αγωγής. Το Τμήμα Γενικής Αγωγής δεχόταν πλέον και νηπιαγωγούς με πρόγραμμα σπουδών που περιλάμβανε μαθήματα κοινά με τους δασκάλους και άλλα σχετικά με την εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Στο ΜΔΔΕ προσαρτήθηκαν δημοτικά σχολεία και ειδικό σχολείο για την πρακτική εξάσκηση των μετεκπαιδευομένων. Η εισαγωγή συνεχίζεται να γίνεται κατόπιν εξετάσεων που προκηρύσσονται από το Υπουργείο Παιδείας και οι μετεκπαιδευόμενοι θεωρούνται ότι βρίσκονται σε απόσπαση κατά τη διάρκεια της μετεκπαίδευσής τους (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Μπάκας 2011). Ιδιαίτερα αρνητικό στοιχείο όλης της προηγούμενης περιόδου είναι το γεγονός ότι η έδρα των διδασκαλείων στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη απέτρεπε το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών της υπόλοιπης Ελλάδας από τη μετεκπαίδευση λόγω των οικονομικών και άλλων προφανών δυσκολιών που συνεπαγόταν. Όμως, από τη στιγμή που η φοίτηση στα διδασκαλεία στοχεύει στην προετοιμασία στελεχών της εκπαίδευσης είναι κατανοητή η ελιτίστικη αυτή διάστασή της, η οποία βεβαίως δεν είναι αποδεκτή υπό την οπτική της ισότητας ευκαιριών.

Από την έναρξη της λειτουργίας των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων τετραετούς φοίτησης αναδύθηκε και το αίτημα της ανάληψης της επιμόρφωσης δασκάλων και νηπιαγωγών από τα παιδαγωγικά τμήματα. Το αίτημα αυτό υλοποιήθηκε το 1995 με την ένταξη του ΜΔΔΕ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και τη δυνατότητα ίδρυσης διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης και νηπιαγωγών στις έδρες των αντίστοιχων παιδαγωγικών τμημάτων. Έκτοτε, τα διδασκαλεία αποτέλεσαν παραρτήματα των παιδαγωγικών τμημάτων, διδάσκοντες ήταν κυρίως καθηγητές πανεπιστημίου ή ειδικοί επιστήμονες που διέθεταν πανεπιστημιακές

σπουδές (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000) και ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε διδασκαλείου παρεχόταν κατεύθυνση σπουδών και στην ειδική αγωγή. Έτσι, Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) και Διδασκαλεία Νηπιαγωγών (ΔΝ) λειτούργησαν (με διαφορετικές χρονολογίες έναρξης της λειτουργίας τους στα Πανεπιστήμια Αθηνών (ΔΔΕ, ΔΝ), Θεσσαλονίκης (ΔΔΕ, ΔΝ), Ιωαννίνων (ΔΔΕ, ΔΝ), Πατρών (ΔΔΕ), Αιγαίου (ΔΔΕ, ΔΝ), Κρήτης (ΔΔΕ, ΔΝ), Θράκης (ΔΔΕ), στα αντίστοιχα παιδαγωγικά τμήματα, αποκεντρώνοντας την παροχή μετεκπαίδευσης από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη σε όλα σχεδόν τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, δίδοντας τη δυνατότητα μετεκπαίδευσης σε πολλούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στα σχολεία τους, χωρίς κατ' ανάγκη να καταλαμβάνουν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Το 2010, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο δεν προχώρησε στην προκήρυξη διαγωνισμού εξετάσεων για την εισαγωγή δασκάλων και νηπιαγωγών στα διδασκαλεία, ανεστάλη η λειτουργία τους. Ωστόσο, ήδη είχαν διατυπωθεί αρκετοί προβληματισμοί για το πλαίσιο της λειτουργίας αυτής. Ενώ από τον νόμο που διέπει τη λειτουργία των διδασκαλείων προβλέπεται ότι «σκοπός του Διδασκαλείου είναι η μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» φαίνεται ότι εξειδίκευση αποκτούσαν μόνον όσοι/ες μετεκπαιδευόταν στην κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής των Διδασκαλείων (και στον βαθμό που τα προγράμματα σπουδών ήταν στοχευμένα και εξειδικευμένα στην Ειδική Αγωγή). Αντίθετα, όσοι/ες μετεκπαιδευόταν στην κατεύθυνση της Γενικής Αγωγής των Διδασκαλείων δεν εξειδικεύονταν σε κάποιον τομέα, αλλά μάλλον παρακολουθούν μια επιμόρφωση μακράς διάρκειας (δύο ετών) (Οικονομίδης 2009), στοιχείο που επανέφερε το ερώτημα σχετικά με τον ρόλο και την ταυτότητα της μετεκπαίδευσης στο διδασκαλείο (Τρούλης 2003, Γκότοβος 2009). Την επιμορφωτική διάσταση των διδασκαλείων επισημαίνει και ο Χατζηδήμου (2007), υποστηρίζοντας ότι η μετεκπαίδευση, όπως γινόταν στο διδασκαλείο, θα μπορούσε να ενταχθεί σε μια από τις πολλές υπάρχουσες μορφές επιμόρφωσης. Η λειτουργία των διδασκαλείων (ειδικά στις Κατευθύνσεις Γενικής Αγωγής) θα έπρεπε να επαναπροσδιοριστεί ώστε να συνιστά μετεκπαίδευση και όχι επιμόρφωση, αλλά η αναστολή της λειτουργίας τους όχι μόνο δεν αποτελεί λύση, αλλά δημιουργεί και προβλήματα: α) Σε πρακτικό επίπεδο από την κατάρτιση της μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή (και τη συνακόλουθη άγθηση χρηματοδοτούμενων με δίδακτρα από τους εκπαιδευτικούς προγραμματικών βραχείας και αμφισβητούμενης επιμόρφωσης ή ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή) σε μια εποχή που προάγεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο, β) σε συμβολικό επίπεδο, αφού το Υπουργείο, και μάλιστα το 2010, υπό τον τίτλο Υπουργείο Παιδείας, Διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, καταργεί τη σημαντικότερη μορφή της διά βίου μάθησης των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας αντιφατικά με τον ίδιο του τον τίτλο και αντίθετα με όσα πρεσβεύουν

οι αρχές και οι ανάγκες για συνεχόμενη επιμόρφωση, μετεκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη.

Σχολές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ)

Η θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η διάχυση της επιμόρφωσης σε μεγαλύτερους αριθμούς εκπαιδευτικών εμφανίζεται μετά τη μεταπολίτευση, στο γενικότερο πλαίσιο εκδημοκρατισμού της ελληνικής Πολιτείας, ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, πίεσης από τις κοινωνικοοικονομικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις (Γεωργιάδης 2004, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Το 1977 ιδρύθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ), που ανέλαβε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω της ίδρυσης σχολών επιμόρφωσης σε διάφορες περιοχές της χώρας, με στόχο να καταστεί δυνατή η βελτίωση της κατάρτισης όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών και να ωφεληθούν εκπαιδευτικοί πέραν όσων κατοικούσαν και μπορούσαν να παρακολουθούν τη μετεκπαίδευση στα διδασκαλεία της Αθήνας (Γεωργιάδης 2004, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Έτσι, άρχισαν να ιδρύονται από το 1977 Σχολές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) –για καθηγητές– και από το 1979 Σχολές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) –για δασκάλους και νηπιαγωγούς–, οι οποίες είχαν έδρα σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Λάρισα, Τρίπολη, Ηράκλειο, Ιωάννινα, Πάτρα, Καβάλα, Λαμία και Κοζάνη και σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Αλεξανδρούπολη, Ηράκλειο, Ιωάννινα, Λάρισα, Τρίπολη, Μυτιλήνη, Πάτρα, Λαμία (έδρες των παιδαγωγικών ακαδημιών), αντίστοιχα (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Γεωργιάδης 2004, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Μπάκας 2011). Αποστολή της ήταν: α) Η συμπλήρωση της μόρφωσης των εκπαιδευτικών (ιδιαίτερα στο αντικείμενο της ειδικότητάς τους), β) η ενημέρωσή τους στις σύγχρονες κατευθύνσεις των επιστημών της αγωγής και τάσεις της παιδαγωγικής και των διδακτικών μεθόδων, γ) η προσαρμογή των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας προς τα δεδομένα της εκάστοτε διαμορφούμενης στη χώρα εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Γεωργιάδης 2004, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ προσέφεραν τέσσερις τύπους επιμόρφωσης: α) Επιμόρφωση των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών διάρκειας ενός διδακτικού έτους, β) επιμόρφωση των εκάστοτε νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών διάρκειας δύο έως έξι μηνών, γ) επιμόρφωση των εκάστοτε νεοδιοριζόμενων σε θέσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων, γυμνασιαρχών, λυκειαρχών, επιθεωρητών, κα-

θώς και άλλων στελεχών της εκπαίδευσης διάρκειας δύο μηνών, δ) επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών διάρκειας δύο έως τριών μηνών. Οι διαφορές στη χρονική διάρκεια ορισμένων τύπων επιμόρφωσης υπήρχαν μεταξύ ΣΕΛΔΕ και ΣΕΑΜΕ. Στις μορφές αυτές έγιναν, με μεταγενέστερα διατάγματα, κάποιες τροποποιήσεις, χωρίς να αλλάξουν ουσιαστικά ο σκοπός και οι τρόποι της επιμόρφωσης (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Γεωργιάδης 2004, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Από τους τύπους που αναφέρθηκαν προηγουμένως (στους οποίους αργότερα υπήρξαν μικρές τροποποιήσεις) αυτός ο οποίος λειτούργησε συστηματικά ήταν η επιμόρφωση μονοετούς διάρκειας στην οποία τελικά συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί που δεν ήταν νεοδιόριστοι (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Το διδακτικό προσωπικό των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΑΜΕ ήταν καθηγητές ΑΕΙ, σύμβουλοι του ΚΕΜΕ, διευθυντές παιδαγωγικών ακαδημιών, κατά περίπτωση.

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης καταρτιζόταν από τους διευθυντές των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΑΜΕ, σύμφωνα με το ισχύον ενιαίο πλαίσιο επιμόρφωσης, και εγκρινόταν από τον υπουργό Παιδείας, μετά από γνωμοδότηση του ΚΕΜΕ, και περιλάμβανε κατά σχολή επιμόρφωσης: α) Κοινό κορμό μαθημάτων κυρίως εστιασμένων στις Επιστήμες της Αγωγής τα οποία παρακολουθούσαν όλες οι ειδικότητες (των καθηγητών στις ΣΕΑΜΕ, των δασκάλων και νηπιαγωγών στις ΣΕΛΔΕ) και β) χωριστά μαθήματα για κάθε ειδικότητα. Με την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης οι επιμορφωνόμενοι εξετάζονταν σε έναν αριθμό μαθημάτων από τα κοινά ή της ειδικότητας ή δίδασκαν και όσοι επιτύγχαναν αποκτούσαν σχετικό τίτλο σπουδών (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Γεωργιάδης 2004, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Η επιλογή των υποψηφίων για επιμόρφωση γινόταν τα πρώτα χρόνια με βάση την αξιολόγησή τους από τους επιθεωρητές, τον συνολικό χρόνο υπηρεσίας τους, ενώ από το 1983 η επιλογή γινόταν με κλήρωση μεταξύ όσων υπέβαλλαν αιτήσεις για συμμετοχή στην επιμόρφωση. Ο αριθμός των κατ' έτος εισακτέων σε κάθε σχολή επιμόρφωσης καθοριζόταν από το υπουργείο και η φοίτηση των επιμορφωνόμενων ήταν υποχρεωτική (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Γεωργιάδης 2004, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Η λειτουργία των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΑΜΕ έδειξε ότι ήταν δυνατόν να οργανωθεί επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης 2007, 2011) με στόχο την επικαιροποίηση των γνώσεών τους και όχι αποκλειστικά την προετοιμασία στελεχών της εκπαίδευσης. Ωστόσο, και η προσπάθεια αυτή είχε αρκετές αδυναμίες:

- Η λειτουργία των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΑΜΕ δεν μπόρεσε να ικανοποιήσει το αίτημα για μαζική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Οι ΣΕΑΜΕ με έδρα σε επαρχιακές πόλεις δέχονταν για επιμόρφωση 40 εκπαιδευτικούς ετησίως, ενώ οι ΣΕΑΜΕ της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης δέχονταν 100 εκ-

παιδευτικούς η καθεμιά (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Επομένως, αυτός ήταν ένα πολύ αργός ρυθμός για να μπορέσουν να επιμορφωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, όπως ήταν το πάγιο αίτημά τους. Επίσης, αν και η αποκέντρωση των σχολών επιμόρφωσης και η ίδρυσή τους σε επαρχιακές πόλεις έδωσε τη δυνατότητα επιμόρφωσης σε περισσότερους και όχι μόνο στους περίξ της Αθήνας εκπαιδευτικούς, εντούτοις, η πλειονότητα των επιμορφωνόμενων προερχόταν κυρίως από τις έδρες των σχολών επιμόρφωσης. Έτσι, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών από εκτεταμένες γεωγραφικές περιοχές για οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους (π.χ., έξοδα μετακίνησης, οικογενειακές υποχρεώσεις) αδυνατούσε να παρακολουθήσει την επιμόρφωση. Επομένως δεν είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί πρόσβαση στην επιμόρφωση (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Ξωχέλλης 2007, 2011, Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000).

- Η επιμόρφωση αυτής της μορφής συνεπαγόταν μεγάλο κόστος για το κράτος, όχι μόνο για τη λειτουργία όλων αυτών των σχολών επιμόρφωσης, αλλά και για την πρόσληψη εκπαιδευτικών που θα αναπλήρωναν στα διδακτικά καθήκοντα όσους επιμορφώνονταν. Το υψηλός κόστος είναι και ένας από τους παράγοντες που δεν επέτρεπε τη σημαντική αύξηση του αριθμού των επιμορφωνόμενων (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Ξωχέλλης 2007, 2011).
- Η επιμόρφωση στις σχολές επιμόρφωσης θεωρήθηκε ότι είχε ακαδημαϊκό χαρακτήρα, δεν ήταν επαρκώς συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη και την καθημερινή σχολική ζωή και η άσκηση των επιμορφωνόμενων στα σχολεία παρουσίαζε δυσχέρειες (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000).
- Ιδιαίτερη δυσκολία αποτελούσε η έλλειψη κατάλληλων επιμορφωτών στις επαρχιακές πόλεις, κυρίως στις ΣΕΛΜΕ. Η έλλειψη αυτή αντιμετωπιζόταν με τη μετακίνηση επιμορφωτών κυρίως από την Αθήνα με όλα τα προβλήματα που δημιουργούνταν στην επαφή και τη συνεργασία μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφωνόμενων και αύξηση του κόστους της επιμόρφωσης (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Ξωχέλλης 2007, 2011).
- Ο καθορισμός του προγράμματος και ο γενικότερος τρόπος λειτουργίας των σχολών απέπνεε συγκεντρωτισμό, υπέρμετρο κρατικό έλεγχο (λήψη απουσιών-παραουσιών, γραπτές εξετάσεις), δεν επέτρεπε την προσαρμογή των προγραμμάτων και της επιμόρφωσης στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών κάθε περιοχής (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Υφαντή & Βοζαίτης 2011, Ξωχέλλης 2007, 2011, Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000).

Με τους τρόπους αυτούς, τις συνθήκες και τα προβλήματα που εντοπίστηκαν παραπάνω η λειτουργία των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ συνεχίστηκε έως και το

σχολικό έτος 1991-1992. Ο εντοπισμός των παραπάνω αρνητικών στοιχείων από τη λειτουργία των σχολών αυτών οδήγησε την Πολιτεία στην ανάγκη διαμόρφωσης περισσότερο ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Έτσι, η πρώτη αυτή μορφή διευρυμένης γεωγραφικά και ποσοτικά επιμόρφωσης εκπαιδευτικών έδωσε τη θέση της στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), που λειτουργούν έως σήμερα.

Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)

Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) θεσμοθετήθηκαν το 1985 με τον νόμο 1566, ο οποίος διέκρινε την επιμόρφωση, την οποία αναλάμβαναν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα ΠΕΚ, από τη μετεκπαίδευση, που οριζόταν ως παρεχόμενη μόνο από το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και από τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα ΠΕΚ λειτουργήσαν από το 1992 και έκτοτε. Τόσο κατά την επταετία μη λειτουργίας τους (1985-1992) όσο και κατά τη διάρκεια της λειτουργίας τους διατυπώθηκαν από αρμόδιες επιτροπές αρκετές διαφορετικές απόψεις σχετικές με τις μορφές και τους τρόπους επιμόρφωσης, την οργάνωση και λειτουργία των ΠΕΚ. Τα ΠΕΚ εποπτεύονταν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο επανιδρύθηκε, έχουν έδρα σε μεγάλες επαρχιακές πόλεις, αλλά εξακτινώνονται με τη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων και σε μικρότερες, ώστε να μη μετακινούνται σε μεγάλες αποστάσεις οι επιμορφωνόμενοι, και ως διδακτικό προσωπικό απασχολούνται καθηγητές ΑΕΙ, σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα. Οι μορφές επιμόρφωσης που εφαρμόζουν τα ΠΕΚ είναι: α) Υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιοριζόμενων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, β) επιμόρφωση των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών, γ) περιοδικές επιμορφώσεις για νέα διδακτικά αντικείμενα ή για νέους ρόλους των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Απευθύνονται σε όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών (μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης) αποτελώντας κοινό φορέα επιμόρφωσης. Λειτουργούν δεκαέξι ΠΕΚ σε όλη τη χώρα (τα τέσσερα από αυτά στην Αττική) και καθένα αναλαμβάνει την ευθύνη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε καθορισμένη γεωγραφική περιφέρεια (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000).

Κατά την περίοδο αυτή το πρόγραμμα των ΠΕΚ ήταν κεντρικά καθορισμένο, οι επιμορφωνόμενοι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονταν από τα διδακτικά τους καθήκοντα, μετακινούνταν προς την έδρα του ΠΕΚ για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000).

Κύρια αρνητικά στοιχεία της λειτουργίας των ΠΕΚ αυτής της περιόδου ήταν: α) Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης, ο οποίος ανάγκαζε

τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς που επιλέγονταν να μετακινούνται από τον τόπο κατοικίας τους στις έδρες λειτουργίας των ΠΕΚ, β) ο τρόπος αξιολόγησης των επιμορφωνόμενων με γραπτές εξετάσεις στο τέλος του προγράμματος, γ) ο κεντρικός έλεγχος στο πρόγραμμα μαθημάτων, δ) το υψηλό κόστος που προέκυπτε από την αναπλήρωση των επιμορφωνόμενων από άλλους εκπαιδευτικούς στα σχολεία κ.λπ. Πολύ θετικό σημείο ήταν η αύξηση του αριθμού των επιμορφωνόμενων σε σύγκριση με τον αριθμό των επιμορφωνόμενων στις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Υφαντή & Βοζαΐτης 2011, Ξωχέλλης 2011, Καλομοίρης 2011) και οι αρκετά θετικές απόψεις των επιμορφωνόμενων για τα επιμορφωτικά προγράμματα (Χατζηδήμου & Στραβάκου 2003).

Από το σχολικό έτος 1995-96 τα ΠΕΚ απέκτησαν λειτουργική αυτονομία και άρχισε η εφαρμογή ευέλικτων επιμορφωτικών προγραμμάτων σύντομης διάρκειας (40 ώρες), τα οποία παρακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τον ελεύθερο χρόνο τους και κοντά στους τόπους εργασίας τους. Η επιλογή των επιμορφωνόμενων σε αυτού του τύπου τα επιμορφωτικά προγράμματα γινόταν με κλήρωση (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Κύρια θετικά στοιχεία του νέου τύπου επιμόρφωσης ήταν: α) Το μικρότερο κόστος της, β) η ευελιξία και ο πλούτος που υπήρχε στις επιμορφωτικές δραστηριότητες και γ) η προσπάθεια εξακτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, αλλά η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων συχνά θεωρήθηκε ανεπαρκής για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Η μοναδική επιμορφωτική δράση η οποία αποτελεί και σήμερα την πλέον σταθερή και κύρια επιμορφωτική δράση όλων των ΠΕΚ είναι η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η συνολική διάρκειά της είναι 100 ώρες (Βαλμάς κ.ά. 2010, Νάσαινας 2010) και χωρίζεται σε τρεις φάσεις: α) Την πρώτη, διάρκειας 60 ωρών, που περιλαμβάνει θεωρητική διδασκαλία, η οποία αφορούσε ψυχοπαιδαγωγικά, κυρίως, αντικείμενα και διδακτικές μεθόδους, β) τη δεύτερη, διάρκειας 30 ωρών, που περιλαμβάνει παρακολούθηση και πραγματοποίηση δειγματικών διδασκαλιών στα σχολεία και γ) την τρίτη, διάρκειας 10 ωρών, που αφορά κυρίως την αξιολόγηση της επιμορφωτικής δραστηριότητας. Ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία τους οι νεοδιοριζόμενοι παρακολουθούν λιγότερες ή περισσότερες φάσεις εισαγωγικής επιμόρφωσης. Για κάθε ειδικότητα διαμορφώνεται σε κάθε ΠΕΚ ξεχωριστό πρόγραμμα σπουδών (κυρίως όταν πρόκειται για την εισαγωγική επιμόρφωση), αλλά και κοινά μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί κατά την υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση λαμβάνουν μια μικρή αποζημίωση όταν μετακινούνται από την έδρα του σχολείου τους προς την έδρα του ΠΕΚ ή της εξακτίωσής του (Βαλμάς κ.ά. 2010). Τα μαθήματα ειδικά της εισαγωγικής επιμόρφωσης αρχικά διεξάγονταν απογευματινές ώρες μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου και πλέον διεξάγονται Σαββατοκύριακα.

Παράλληλα συνεχίζεται η υλοποίηση και άλλων επιμορφωτικών προγραμμάτων σύντομης διάρκειας από τα ΠΕΚ ανάλογα με τις εκάστοτε δυνατότητές τους και τις κατευθύνσεις που τους δίνονται από τους εποπτεύοντες φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΠΕΚ, ΥΠΠΑΙΘ).

Τα κυριότερα ευρήματα ερευνών σχετικών με την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι:

- Οι επιμορφωνόμενοι δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από την εισαγωγική επιμόρφωση όσον αφορά το περιεχόμενο, τον τρόπο διεξαγωγής, τα αποτελέσματα (Βαλμάς & Βεργίδης 2011, Βεργίδης κ.ά. 2010γ, Καζαντζής 2007, Χατζηδήμου & Στραβάκου 2003, Καλογιαννάκης & Παπαδάκης 2011, Νάσαινας 2010).
- Δεν λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά των επιμορφωνόμενων (κίνητρα, εμπειρίες, προσδοκίες) και δεν ακολουθεί τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Καζαντζής 2007, Γεωργιάδης 2004, Φραγκούλης & Βαλκάνος 2011).
- Το πρόγραμμα κυρίως στην πρώτη φάση έχει έντονα ακαδημαϊκό χαρακτήρα (Καζαντζής 2007, Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Γεωργιάδης 2004).
- Οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών για να παρακολουθούν την επιμόρφωση στην έδρα ή στις εξακτινώσεις κάθε ΠΕΚ επιφέρει οικογενειακή αναστάτωση, απώλεια χρόνου και χρημάτων, κόπωση των επιμορφωνόμενων (Γεωργιάδης 2004, Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Νάσαινας 2010). Οι αρνητικές αυτές κρίσεις ήταν εντονότερες παλαιότερα, αλλά έχουν μειωθεί τα τελευταία έτη λόγω των περισσότερων εξακτινώσεων των ΠΕΚ και της επιλογής του Σαββατοκύριακου για χρόνο επιμόρφωσης.
- Οι επιμορφωτές δεν είναι πάντα οι κατάλληλοι και οι επαρκέστεροι για το έργο που τους έχει ανατεθεί (Γεωργιάδης 2004).

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, η εισαγωγική επιμόρφωση δεν αποτελεί μέχρι σήμερα μια αξιόπιστη και αποτελεσματική λύση στο διαχρονικό πρόβλημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαΐτης 2011). Μια σειρά από οργανωτικές αδυναμίες (π.χ., έλλειψη μόνιμου προσωπικού, αδυναμία ικανοποίησης των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών) οδηγούν στην ανάγκη επανακαθορισμού του ρόλου και της λειτουργίας των ΠΕΚ.

Άλλοι φορείς επιμόρφωσης

Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δραστηριοποιούνται διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, πολλοί φορείς. Παρακάτω θα αναφέρουμε εκείνους τους φορείς που μπορούν να οργανώνουν και να υλοποιούν επιμορφωτικές δράσεις ποικίλων μορφών.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπως αναφέρθηκε και σε άλλα σημεία της εργασίας αυτής, είχε ταραχώδη ιστορία ίδρυσης, κατάργησης, επανίδρυσης και επανακατάργησης (2011). Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του είχε αναλάβει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Διαχειρίστηκε πολλά προγράμματα με τελευταίο το μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010), το οποίο λόγω και της επελθούσας οικονομικής κρίσης δεν ολοκληρώθηκε.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ)

Το 2002 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ο οποίος ανέλαβε τον συντονισμό όλων των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για τους εκπαιδευτικούς όλων των τύπων σχολείων. Έργο του είναι ο συντονισμός, ο σχεδιασμός, η κατάρτιση, η ανάθεση προς υλοποίηση, η διαχείριση οικονομικών κονδυλίων και η πιστοποίηση φορέων και τίτλων επιμόρφωσης (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Ο ΟΕΠΕΚ ανέπτυξε μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους φορείς ποικίλες δραστηριότητες από το 2003 και εξής, υπό μορφή επιμορφωτικών σεμιναρίων, ερευνητικών εργασιών με αντικείμενα τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και άλλα συναφή θέματα. Ανέθεσε, επίσης, την παραγωγή επιμορφωτικού υλικού, τη συγγραφή μελετών και την πραγματοποίηση και άλλων παρόμοιων δραστηριοτήτων. Προέβη, τέλος, στην προκήρυξη διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων, στην αξιολόγηση των σχετικών προτάσεων και στην ανάθεση των αντίστοιχων έργων (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του περιήλθε και το επιμορφωτικό έργο των ΠΕΚ.

Η κριτική που του ασκείται είναι ότι η ανεπαρκής στελέχωσή του αλλά και η επικάλυψη των αρμοδιοτήτων του με το αρμόδιο Τμήμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (έως το 2010) δεν βοήθησε στην ανάπτυξη των δράσεων που αναμένονταν από αυτόν (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Υφαντή & Βοζαίτης 2011, Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Καλομοίρης 2011).

Πανεπιστημιακά ιδρύματα

Στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται κυρίως μέσα από την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων και όχι από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Είναι προφανές ότι τα τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό επάγγελμα θα έπρεπε να αναπτύσσουν σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα (Καλομοίρης 2011).

Σχολικοί σύμβουλοι

Οι σχολικοί σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και για τις επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της περιφέρειάς τους. Έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, αλλά το γεγονός ότι δεν συμμετέχουν στον κεντρικό καθορισμό των εκπαιδευτικών δράσεων από τους αρμόδιους φορείς οδηγεί σε μια ασυνέχεια στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων και το γεγονός ότι δεν υποστηρίζονται διοικητικά με το αναγκαίο προσωπικό εμποδίζει την ανάληψη επιτυχημένων επιμορφωτικών δράσεων (Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000). Οι δυνατότητες των σχολικών συμβούλων να ασκήσουν επιμορφωτικές δράσεις κατάλληλα στοχευμένες στους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις κάθε περιφέρειας ή και κάθε σχολείου είναι με βάση το νομικό πλαίσιο ευρείες, αλλά και οι δυσκολίες που προκύπτουν (αρκετές φορές και από την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προς τις ενέργειές τους αυτές) είναι πολλές (Σταμέλος & Μπαρτζάκη 2011).

Στελέχη εκπαίδευσης

Στελέχη της εκπαίδευσης που θα μπορούσαν να ασκούν επιμορφωτικό έργο, όπως οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, δεν φαίνεται να αξιοποιούν αυτή τη δυνατότητά τους ούτε μέσα από την οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης ούτε μέσα από τη δημιουργία δικτύων σχολείων και εκπαιδευτικών. Άλλα στελέχη όμως, όπως οι υπεύθυνοι των γραφείων αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικών θεμάτων, των κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των Γραφείων Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οργανώνουν μικρές επιμορφωτικές δράσεις προς τους εκπαιδευτικούς για να τους υποστηρίξουν στην εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Συνδικαλιστικοί σύλλογοι, επιστημονικές ενώσεις

Οι φορείς αυτοί οργανώνουν ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια, αλλά και μεγαλύτερης διάρκειας εκπαιδευτικά προγράμματα για τα μέλη τους και για εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για την εκάστοτε θεματολογία.

Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ)

Ορισμένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης εκπονούν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την εκπαίδευση και με αποδέκτες εκπαιδευτικούς.

Σχολικές μονάδες

Οι σχολικές μονάδες μέσω των διευθυντών τους μπορούν να συστήσουν δίκτυα σχολείων και εκπαιδευτικών, να διαμορφώσουν κοινότητες μάθησης και σε συνεργασία με σχολικούς συμβούλους, ειδικούς επιστήμονες να οργανώσουν ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα, ενημερωτικές συναντήσεις κ.ο.κ. (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Δημόσιοι, δημοτικοί και ιδιωτικοί φορείς

Αρκετοί φορείς μη τυπικής μάθησης μπορούν να αναπτύσσουν επιμορφωτικές δράσεις που απευθύνονται και σε εκπαιδευτικούς. Στους φορείς αυτούς ανήκουν κατεξοχήν τα μουσεία, άλλοι χώροι πολιτισμού ή και φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Μπορεί επίσης να εντάσσονται και ιδιωτικοί φορείς (π.χ., εταιρείες) οι οποίοι ενδέχεται να συνεργάζονται με άλλους (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Τύποι επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αναπτύχθηκαν κυρίως πέντε τύποι επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς (Κατσαρού & Δεδούλη 2008):

α) Ταχύρρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα:

Σε αυτό τον τύπο προγραμμάτων εντάσσεται η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι επιμορφώσεις σχετικά με τα νέα βιβλία, τα αναλυτικά προγράμματα και τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις (για αντικείμενα δηλαδή που αφορούν το καθημερινό εκπαιδευτικό έργο) και τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται στα στελέχη της εκπαίδευσης, είτε πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους είτε κατά τη διάρκειά της (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

β) Ταχύρρυθμα ή μέσης διάρκειας προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα:

Πρόκειται για μια ποικιλία προγραμμάτων όπως αυτά που οργανώθηκαν από τα ΠΕΚ (διάρκειας 40 ωρών), όπως το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης με επιστημονικά υπεύθυνους τον Π. Ξωχέλλη και τη Ζ. Παπαναούμ (Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000), προγράμματα για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού για την Κοινωνία της Πληροφορίας, για τη διαχείριση προβλημάτων της σχολικής τάξης, για θέματα Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη συμπερίληψή τους στη διδασκαλία, ημερίδες, σεμινάρια για το ολοήμερο σχολείο, την αγωγή υγείας, την ολυμπιακή παιδεία κ.ά. (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

γ) Ειδικά καινοτόμα πιλοτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

Εδώ εντάσσονται η ίδρυση του Κόμβου Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας που παρέχει μια κατάλληλα διαμορφωμένη ηλεκτρονική πύλη κυρίως στους

φιλολόγους και τους υποστηρίζει στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, και η ίδρυση του κέντρου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μέσω του οποίου υποστηρίζονταν οι εκπαιδευτικοί στην αυτοεκπαίδευση, στη συνεργατική μάθηση, στη δημιουργία εικονικής τάξης (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

δ) Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα:

Σε αυτό τον τύπο κατατάσσονται όλα εκείνα τα προγράμματα που ο εκπαιδευτικός επιλέγει να παρακολουθήσει με βάση τις δικές του ανάγκες και ενδιαφέροντα. Μπορούμε να πούμε ότι είναι τα περισσότερο ελεύθερα από το σχολικό πρόγραμμα προγράμματα, αν και το περιεχόμενό τους αφορά δράσεις που υλοποιούνται μέσα στο σχολείο. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων προωθούνται εναλλακτικά μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, δημιουργούνται δίκτυα εκπαιδευτικών, ανανεώνεται η σχολική πράξη και η σχολική ζωή. Εδώ ανήκουν τα προγράμματα εκπαιδευτικών πειραματισμών (ολοήμερο σχολείο, αγωγή υγείας, κυκλοφοριακή αγωγή, ενισχυτική διδασκαλία, διδακτική γνωστικών αντικειμένων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, επαγγελματικός προσανατολισμός, τα προγράμματα για τα Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης - ΣΕΠΕ), τα πολιτιστικά προγράμματα, όπως το πολύ γνωστό «Πρόγραμμα Μελίνα», που αξιοποιούσε τις τέχνες αναδεικνύοντας την αισθητική διάσταση της εκπαίδευσης, τα περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

ε) Επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Εξομοίωση):

Πρόκειται για το γνωστό πρόγραμμα της εξομοίωσης των αποφοίτων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τις διετούς διάρκειας παιδαγωγικές ακαδημίες και σχολές νηπιαγωγών με τους συναδέλφους τους δασκάλους και νηπιαγωγούς που είχαν αποφοιτήσει από τα τετραετούς διάρκειας σπουδών πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα. Τα προγράμματα αυτά οργανώθηκαν από ορισμένα παιδαγωγικά τμήματα και προέβλεπαν διαφορετικού περιεχομένου και χρονικής διάρκειας επιμόρφωση για τους επιμορφωνόμενους/εξομοιούμενους ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία (Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Νάσαιννας 2010).

Άλλες επιμορφώσεις στο πλαίσιο των ΕΠΕΑΕΚ και ΕΣΠΑ

Σημαντικός αριθμός προγραμμάτων επιμόρφωσης υποστηρίχθηκε από ευρωπαϊκά κονδύλια μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης & Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) και ιδιαίτερα από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Διά Βίου Μάθηση» ώστε με τη συγχρηματοδότηση του Ευρω-

παϊκού Κοινωνικού Ταμείου χρηματοδοτήθηκαν έργα που αφορούσαν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ αναπτύχθηκαν δράσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση σύγχρονων μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων σε θέματα όπως: α) Η εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων (π.χ., ομαδικές εργασίες, ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης, «projects», παιχνίδια ρόλων, προσομιώσεις, εκπαίδευση μέσα απ' την τέχνη κ.ά., β) η σύνδεση του σχολείου με τις διαδικασίες της διά βίου μάθησης, γ) η ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης καθώς και των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών (δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργατικότητα, προγραμματισμός ενεργειών, εξοικείωση με τις τέχνες, ανάληψη πρωτοβουλιών, ικανότητα του «μαθαίνω να μαθαίνω») και δ) παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στη σχολική τάξη (ΕΠΕΑΕΚ 2014). Υπήρξε συνδυασμός μορφών επιμόρφωσης (διά ζώσης και εξ αποστάσεως) και προβλεπόταν η συνεχής υποστήριξη του επιμορφωμένου εκπαιδευτικού (ΕΠΕΑΕΚ 2014) (ΕΠΕΑΕΚ I, 1994-1999, ΕΠΕΑΕΚ II, 2000-2006 και ΕΣΠΑ 2007-2013).

Θέσεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απασχολεί πρώτιστα τους ίδιους, γι' αυτό και έχουν διατυπώσει τις θέσεις τους σε επίπεδο συνδικαλιστικών φορέων. Είναι σημαντικό ότι οι διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους περιλαμβάνονται πάντοτε στο πλαίσιο των διεκδικήσεών τους για θεσμικά ζητήματα. Παρακάτω αναφέρονται οι βασικές θέσεις των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Οι θέσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ)

Οι βασικές θέσεις της ΔΟΕ για την επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών είναι οι παρακάτω:

α) Η επιμόρφωση πρέπει να έχει τρεις μορφές (ΔΟΕ 2010):

- Εισαγωγική ετήσια επιμόρφωση, με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, η οποία θα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται για πρώτη φορά.
- Περιοδική επιμόρφωση που θα στοχεύει στη διαρκή βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και θα εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους (τρίμηνης, εξάμηνης, ετήσιας διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα).
- Ενδοσχολική επιμόρφωση που θα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας με σκοπό να επιμορφώσει και να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- β) Βασικά σημεία για την καλύτερη οργάνωση της επιμόρφωσης για τη ΔΟΕ είναι τα εξής:
- Την ευθύνη του προγράμματος να έχει ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) στον οποίο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικές ομοσπονδίες και δημιουργήθηκε γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο.
 - Η επιμόρφωση να είναι προαιρετική και να διεξάγεται στον εργάσιμο χρόνο των εκπαιδευτικών.
 - Η επιμόρφωση να αναφέρεται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, όπως αυτά θα προκύπτουν από προηγούμενη σχετική έρευνα.
 - Οι επιμορφωτές να προέρχονται, κυρίως, από τον χώρο της μάχιμης εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα κ.λπ.), έτσι ώστε η επιμόρφωση να μην εξαντλείται στα γνωστά θεωρητικά μαθήματα, αλλά στη διδακτική της πράξης.
 - Να υπάρχει πλήρης διαφάνεια σε όλες τις διαδικασίες της επιμόρφωσης (μητρώο επιμορφωτών, αμοιβές κ.λπ.).
 - Να καλύπτονται όλα τα έξοδα κίνησης των επιμορφωνόμενων (οδοιπορικά, έξοδα διαμονής κ.λπ.) και να προβλεφθεί αποζημίωση ανάλογα με τις ώρες συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.
 - Να επαναφερθεί και να οργανωθεί σε νέα πλαίσια η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Οι θέσεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ)

Οι βασικές θέσεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) για την επιμόρφωση των καθηγητών είναι οι παρακάτω (Καλομοίρης 2011):

- Περιοδική επιμόρφωση ετήσιας διάρκειας όλων των εκπαιδευτικών, με ταυτόχρονη απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα, που θα πραγματοποιείται με τη συνεργασία των ΑΕΙ και με ενεργό συμμετοχή των επιμορφωνόμενων εκπαιδευτικών.
- Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης δεν θα αναφέρεται μόνο στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και στην παιδαγωγική και διδακτική γνώση καθώς και στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.
- Η όλη διαδικασία θα πρέπει να αναδεικνύει την αναγκαιότητα και τη σημασία της αυτομόρφωσης του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής του ανάπτυξης.
- Να επιμορφώνονται τουλάχιστον 5.000 καθηγητές ετησίως, ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα να επιμορφωθεί το σύνολο των εκπαιδευτικών και κάθε εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται τουλάχιστον μια φορά κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του.
- Υπάρχει η ανάγκη πολύμορφων προγραμμάτων βραχύχρονης επιμόρφωσης, τον Σεπτέμβριο ή τον Ιούνιο, σε περίοδο που δεν γίνονται μαθήματα στα

σχολεία, ή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σε χρονικό πλαίσιο που θα ορίζεται ως «ημέρες επιμόρφωσης».

- Η εισαγωγική επιμόρφωση, για να είναι ουσιαστική, πρέπει να παρέχεται από τον Μάρτιο του προηγούμενου διδακτικού έτους, να πραγματοποιείται σε στενή συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται και στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Κατά τη διάρκειά της ο επιμορφωνόμενος εκπαιδευτικός θα παρακολουθεί μαθήματα πιο έμπειρων συναδέλφων του, δεν θα αναγκάζεται να μετακινείται σε μεγάλες αποστάσεις και δεν θα έχει ακόμα διδακτικά καθήκοντα.
- Να εξασφαλιστεί η δυνατότητα των εκπαιδευτικών για μεταπτυχιακές σπουδές και να παρέχονται δυνατότητες για προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο διδακτορικού, μέσω χορήγησης εκπαιδευτικών αδειών.
- Θεσμοθέτηση της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σύνδεσή της με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με φορέα τα ΑΕΙ και επιλογή των υποψηφίων με αξιοκρατικές και αδιάβλητες διαδικασίες.
- Παροχή κινήτρων τόσο για τους μετεκπαιδευόμενους όσο και για τους διδάσκοντες και επιβλέποντες καθηγητές της ΟΛΜΕ.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει να περιλαμβάνει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αναγκαιότητα, το περιεχόμενο, τον τρόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης και να καταλήγει στην αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών από τους επιμορφωτές, σχεδιαστές, υποστηρικτές και κυρίως από τους επιμορφωνόμενους, ώστε να υπάρχει η κατάλληλη ανατροφοδότηση κάθε επί μέρους επιμορφωτικής προσπάθειας αλλά και αυτών που θα ακολουθήσουν. Στην Ελλάδα η πλειονότητα των ερευνών που έχουν δημοσιευτεί είτε αφορούν τις κρίσεις των εκπαιδευτικών μετά τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις είτε αφορούν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, συνήθως διεξάγονται χωρίς να συνδέονται με τον σχεδιασμό ή και την αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος και στην πλειονότητα των περιπτώσεων στηρίζονται στην προσωπική πρωτοβουλία των ερευνητών και όχι σε κάποια οργανωμένη προσπάθεια ενός φορέα επιμόρφωσης.

Όσον αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα δεν οδηγούν στα ίδια αποτελέσματα λόγω προφανώς των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης στις οποίες υπηρετούν, των διαφορετικών ειδικοτήτων, των διαφορετικών σπουδών (Πατούνα κ.ά. 2005),

των διαφορετικών προσωπικών γνώσεων, εμπειριών και αναγκών των εκπαιδευτικών (Βεργίδης κ.ά 2010β), των διαφορετικών εμπειριών τους από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα (Φώκιαλη & Ράπτης 2008).

Βασικά ευρήματα ερευνών σε Έλληνες εκπαιδευτικούς σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες είναι τα παρακάτω:

- Θετικό στοιχείο σε όλες σχεδόν τις έρευνες είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται θετικά προς την επιμόρφωσή τους θεωρώντας τη στρατηγικής σημασίας και αναγκαία για την αντιμετώπιση των παιδαγωγικών τους ελλείψεων και την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών τους, αλλά και για τη συμπλήρωση των ελλειπών ψυχοπαιδαγωγικών γνώσεων που έλαβαν κατά τις βασικές σπουδές τους. Υποστηρίζουν ότι μέσω της επιμόρφωσης θα καλύψουν τις παιδαγωγικές τους ελλείψεις και θα μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο τους και στις προκλήσεις της σχολικής ζωής (Τρούλης 1985, Παπαναούμ 2003, Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου 2006, Φώκιαλη & Ράπτης 2008, Υφαντή & Καραντζής 2007, Βιτσιλάκη κ.ά. 2007, Χατζηδήμου & Στραβάκου 2003, Ταρατόρη 2000, Νάσαινας 2010).
- Οι επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει θεωρούν είτε ότι τους έχουν βοηθήσει λίγο ως προς το έργο τους, αλλά όχι στον μέγιστο βαθμό που θα επιθυμούσαν κάτι τέτοιο, είτε δεν τους έχουν βοηθήσει καθόλου (Φώκιαλη & Ράπτης 2008, Βιτσιλάκη κ.ά. 2007, Υφαντή & Καραντζής 2007, Βεργίδης κ.ά. 2010α, 2010β, Χατζηδήμου & Στραβάκου 2003). Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια περισσότερο έντονη κριτική στάση απέναντι στην επιμόρφωση από τα στελέχη της εκπαίδευσης (Βεργίδης κ.ά. 2010β). Δηλαδή, ουσιαστικά, φαίνεται ότι οι επιμορφωτικές δράσεις που έχουν αναπτυχθεί μέχρι στιγμής στην Ελλάδα δεν έχουν αποδώσει το μέγιστο δυνατό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που τις έχουν παρακολουθήσει, καθώς οι τελευταίοι φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις από την επιμόρφωση (Βεργίδης κ.ά. 2010β, Νάσαινας 2010).
- Περισσότερο επείγουσα θεωρούν την επιμόρφωσή τους σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, ψυχολογίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης και ακολουθώς σε θέματα επιμόρφωσης στα επί μέρους γνωστικά αντικείμενα. Σημαντική επίσης αναδεικνύεται η διάθεσή τους για επιμόρφωση σε θέματα σχολικής ζωής και συνεργασίας με τους γονείς, αντιμετώπισης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικές ανάγκες, ένταξης των ΤΠΕ στην παιδαγωγική διαδικασία (Παπαναούμ 2003, Ταρατόρη 2000, Βαλμάς & Βεργίδης 2011, Χατζηγιάννη κ.ά. 2008, Βιτσιλάκη κ.ά. 2007, Χατζηδήμου & Στραβάκου 2003, Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Ταρατόρη 2000, Νάσαινας 2010). Ανάλογα με την ειδικότητα, τη βαθμίδα διδασκαλίας και τα έτη υπηρεσίας τους σημειώνονται επί μέρους διαφοροποιήσεις των

εκπαιδευτικών στο γενικότερο αυτό εύρημα που αφορά την επιθυμητή θεματολογία της επιμόρφωσης.

- Υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει:
 - α) Να είναι συνδεδεμένη με τη σχολική πράξη (Πατούνα κ.ά. 2005, Νάσαινας 2010).
 - β) Να εμπλέκει ενεργά τους επιμορφωνόμενους στις διαδικασίες προγραμματισμού, υλοποίησης και αξιολόγησής της και να αξιοποιούνται οι εμπειρίες, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου 2006, Μαυρογιώργος 2011) ακολουθώντας τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης (Υφαντή & Καραντζής 2007, Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Κόκκος 2005).
 - γ) Να είναι προαιρετική (Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Νάσαινας 2010).
 - δ) Να παρέχεται σε ποικιλία προγραμμάτων και γνωστικών αντικειμένων (Πατούνα κ.ά. 2005, Νάσαινας 2010).
 - ε) Να διεξάγεται εντός του σχολικού ωραρίου (Πατούνα κ.ά. 2005, Βεργίδης κ.ά. 2010α, Νάσαινας 2010).
 - στ) Να παρέχει σχετική βεβαίωση παρακολούθησης ή πιστοποιητικό στους επιμορφωνόμενους (Πατούνα κ.ά. 2005, Φώκιαλη & Ράπτης 2008, Βεργίδης κ.ά. 2010α).
 - ζ) Να ασκείται από επαρκείς επιμορφωτές ποικίλων χαρακτηριστικών: πανεπιστημιακούς, ειδικούς, σχολικούς συμβούλους, εκπαιδευτικούς με εμπειρία (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου 2006, Φώκιαλη & Ράπτης 2008).
 - η) Να είναι καλά οργανωμένη (Φώκιαλη & Ράπτης 2008) χρησιμοποιώντας σύγχρονες μορφές, όπως το μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης που αποτελείται από ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών και επιλέγοντας ως κύρια μορφή την ενδοσχολική επιμόρφωση (Βεργίδης κ.ά. 2010α, Νάσαινας 2010).

Βασικές διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Από όσα εκτέθηκαν παραπάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα:

- Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών απασχολεί έντονα την ελληνική Πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να έχουν κατά καιρούς διαμορφωθεί ποικίλοι φορείς, δράσεις και προγράμματα για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα αυτό (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2000, Γεωργιάδης 2004, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

- Παρά τις ποικίλες μορφές οργάνωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων, τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να είναι απολύτως ικανοποιητικά, όπως προκύπτει από έρευνες που έδειξαν ότι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί δεν ήταν πολύ ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που είχαν λάβει (Φώκιαλη & Ράπτης 2008, Βιτσιλάκη κ.ά. 2007, Υφαντή & Καραντζή 2007, Βεργίδης κ.ά. 2010α, 2010β, Χατζηδήμου & Στραβάκου 2003).
- Η έλλειψη σταθερής και μακροχρόνιας επιμορφωτικής πολιτικής αποτελεί βασική αδυναμία για την εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου επιμόρφωσης. Η ασυνέχεια σε θέματα κρατικής πολιτικής επιμόρφωσης, οι συχνές αλλαγές των επιμορφωτικών προσανατολισμών με βάση τις αλλαγές των προσώπων στο Υπουργείο Παιδείας δημιουργούν συγκυριακές και όχι σταθερές συνθήκες για τη διαμόρφωση πλαισίου επιμόρφωσης (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Υφαντή & Βοζαίτης 2011), ακόμα και στο οργανωτικό πλαίσιο, όπως φάνηκε από τις ιδρύσεις, καταργήσεις, επανιδρύσεις, επανακαταργήσεις φορέων επιμόρφωσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), τις συμπτώσεις αρμοδιοτήτων μεταξύ παράλληλων ή επάλληλων φορέων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΟΕΠΕΚ) που είδαμε παραπάνω.
- Οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών, κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, παιδαγωγική συγκρότηση και διδακτική κατάρτιση από τις βασικές τους σπουδές (Πατούνα κ.ά. 2005, Καλομοίρης 2011, Παπαναούμ 2003) μετέτρεπε την εισαγωγική επιμόρφωση σε βασική κατάρτιση, δεν πρόσφερε στέρεο υπόβαθρο για την επιμόρφωση και δυσκόλευε τη ροή επιμορφωτικών προγραμμάτων που θεωρούσαν ως κατακτημένες βασικές παιδαγωγικές γνώσεις στις οποίες θεμελιώνονταν (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).
- Το κόστος της επιμόρφωσης οδήγησε στον χρονικό περιορισμό της εισαγωγικής επιμόρφωσης με αρνητικά αποτελέσματα για τους επιμορφωνόμενους (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Η οικονομική κρίση την οποία βιώνει η χώρα έχει οδηγήσει έως και στη διακοπή επιμορφωτικών προγραμμάτων (π.χ., Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης). Επομένως, η ανάγκη καλύτερης αξιοποίησης των σχετικών ευρωπαϊκών κονδυλίων (ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ) αποτελεί βασικό υποστηρικτικό άξονα για την οργάνωση της επιμόρφωσης.
- Ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντανakλάται και στην επιμορφωτική πολιτική (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Υφαντή & Βοζαίτης 2011). Όπως παρουσιάσαμε παραπάνω, τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ήταν κεντρικά σχεδιασμένα, πανομοιότυπα για όλη τη χώρα ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού και δεν άφηναν ελευθερίες αναπροσαρμογής τους στους κατά τόπους φορείς επιμόρ-

φωσης (π.χ., ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ και αρχικά στα ΠΕΚ). Έτσι, δεν λαμβάνονται υπόψη ούτε οι κατά τόπους ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες και πολύ περισσότερο δεν λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα πολλά από αυτά τα προγράμματα να αντανακλούν ένα τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης (Υφαντή & Βοζαίτης 2011).

- Ο κατά κύριο λόγο ακαδημαϊκός χαρακτήρας πολλών προγραμμάτων επιμόρφωσης (με κύρια ακόμα και σήμερα την εισαγωγική επιμόρφωση) δεν επέτρεψε την αμεσότερη σύνδεση της επιμόρφωσης με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και τα προβλήματά της (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Πατούνα κ.ά. 2005). Το στοιχείο αυτό είναι ένα από εκείνα που οδηγούν τους επιμορφωμένους να έχουν χαμηλή εκτίμηση για τα οφέλη που κέρδισαν από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (Φώκιαλη & Ράπτης 2008, Βιτσιλάκη κ.ά. 2007, Υφαντή & Καραντζής 2007, Βεργίδης κ.ά. 2010α, 2010β, Χατζηδήμου & Στραβάκου 2003).
- Η επάρκεια των επιμορφωτών δεν ήταν πάντοτε η ενδεδειγμένη για την υποστήριξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Κατσαρού & Δεδούλη 2008). Σε πολλές περιπτώσεις σε επιμορφώσεις στην επαρχία λείπουν οι κατάλληλοι επιμορφωτές, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η έννοια της καταλληλότητας του επιμορφωτή είναι αρκετά συζητήσιμη: Ο πανεπιστημιακός ενδέχεται να μην μπορεί να συνδέσει τη θεωρία με τη σχολική πράξη, ο έμπειρος εκπαιδευτικός ενδέχεται να περιορίζεται στον εμπειρισμό του. Έτσι εξηγούνται τόσο τα αλληλοσυγκρουόμενα ευρήματα όπου οι εκπαιδευτικοί προτιμούν διαφορετικού προφίλ επιμορφωτές, όσο και η λογική θέση ότι χρειάζονται διαφορετικοί επιμορφωτές για διαφορετικά καθήκοντα και έργα επιμόρφωσης (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου 2006, Φώκιαλη & Ράπτης 2008, ΔΟΕ).
- Η μη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί μια ιδιαίτερη αδυναμία, αφού έτσι η επιμόρφωση δεν μπορεί να αξιοποιήσει δημιουργικά τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου 2006, Μαυρογιώργος 2011), όπως πρεσβεύει η εκπαίδευση ενηλίκων και η διά βίου μάθηση (Υφαντή & Καραντζής 2007, Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Μαυρογιώργος 2011, Κόκκος 2005).
- Ένα πρόβλημα που ιδιαίτερα εμφανίστηκε στους επιμορφωτικούς φορείς της περιφέρειας είναι οι δυσκολίες που προέκυπταν τόσο από τις ανάγκες μετακίνησης των επιμορφωνόμενων (Καλομοίρης 2011) όσο και από την ελλιπή υποδομή των χώρων διεξαγωγής της επιμόρφωσης (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011). Το πρώτο πρόβλημα συνεχίζει να παραμένει σε μικρότερο βαθμό στις μέρες μας, ενώ το ζήτημα των υποδομών έχει

βελτιωθεί με τα χρόνια. Τέλος, το ζήτημα της πρόσβασης σε πηγές γνώσης μάλλον αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση του διαδικτύου.

- Η έλλειψη της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ως το πρώτο βήμα πριν από τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί την κύρια διαπίστωση με ελάχιστες εξαιρέσεις (Βαργίδης κ.ά. 2010α, 2012β). Επομένως, τα προγράμματα σχεδιάζονται, όπως αναφέραμε παραπάνω, με συγκεντρωτικό και τεχνοκρατικό πνεύμα (Υφαντή & Βοζαΐτης 2011). Ενώ πρώτα έπρεπε να διερευνηθούν οι ανάγκες επιμόρφωσης (σε περιεχόμενα, οργανωτικά πλαίσια κ.ά.) των εκπαιδευτικών και ακολούθως να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται τα επιμορφωτικά προγράμματα.
- Για πολλά χρόνια δεν υπήρχε ούτε η πρόβλεψη για την αξιολόγηση από τους επίσημους φορείς της επιμόρφωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχαν εφαρμοστεί. Ακόμα και σήμερα οι περισσότερες αξιολογήσεις που διαθέτουμε προέρχονται από την πρωτοβουλία των ερευνητών και λιγότερες προέρχονται από τους φορείς επιμόρφωσης (Βεργίδης κ.ά. 2010γ, Φώκιαλη & Ράπτης 2008). Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι αναγκαία διότι θα εντοπίσει λάθη και αβλεψίες που πρέπει να αποφευχθούν από μελλοντικούς σχεδιασμούς και υλοποιήσεις, αλλά και επιτυχημένες ιδέες που θα πρέπει να επαναληφθούν με τον ίδιο ή με παρεμφερή τρόπο. Το γεγονός ότι για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων δαπανώνται σημαντικά χρηματικά ποσά σε μια δύσκολη οικονομικά εποχή αυξάνει την ανάγκη για κοινωνική λογοδοσία των προγραμμάτων αυτών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Προτάσεις για τη βελτίωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Όσα εκτέθηκαν στο προηγούμενο μέρος του άρθρου αυτού σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μάς οδηγούν στη διατύπωση κάποιων βασικών προτάσεων που θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη τους η Πολιτεία και οι φορείς που αναλαμβάνουν το έργο αυτό:

- Είναι αναγκαία η διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου για τον σχεδιασμό, τον συντονισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση όλων των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς (Ξωχέλλης 2011). Το πλαίσιο αυτό μπορεί να αποτελεί έναν αυτοδύναμο φορέα που θα έχει διάρκεια ζωής, ικανό προϋπολογισμό, και να είναι στελεχωμένο με το κατάλληλο διοικητικό και επιστημονικό προσωπικό για την επίτευξη των στόχων του. Είναι ανάγκη να σταματήσουν οι πειραματισμοί με την ίδρυση,

την κατάργηση φορέων και τις ανακατανομές των ευθυνών και να επιλεγεί ένα σχήμα με μακροπρόθεσμο ορίζοντα δράσης. Η ποικιλία των φορέων επιμόρφωσης είναι αναγκαία και βαίνει αυξανόμενη, αλλά η ύπαρξη ενός βασικού φορέα συντονισμού τους είναι απαραίτητη (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

- Η επιμόρφωση ως γενική έννοια πρέπει να πραγματώνεται με πολλές και ποικίλες μορφές και με αρκετούς τύπους όσον αφορά τον χρόνο υλοποίησής της (εισαγωγική ή περιοδική), τη χρονική διάρκειά της (βραχείας και μακράς διάρκειας), την ποικιλία των περιεχομένων της, την σκοποθεσία της (π.χ., προετοιμασία εκπαιδευτικών για την ανάληψη θέσεων ευθύνης ή νέων ρόλων στο εκπαιδευτικό σύστημα) καθώς πρέπει να ανταποκρίνεται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφορετικών εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Ξωχέλλης 2011, Κατσαρού & Δεδούλη 2008). Χρειάζεται δηλαδή πολυμορφία, πολυτυπία και ευελιξία στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Χωρίς να χάνεται η δυναμική της ομάδας μεταξύ των επιμορφωνόμενων και του επιμορφωτή, η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις (Μπίκος 2014).
- Η επιμόρφωση είναι ανάγκη να στηρίζεται στην κατάλληλη παιδαγωγική συγκρότηση και διδακτική κατάρτιση που θα πρέπει να αναπτύσσεται κατά τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης 2011, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Πατούνα κ.ά. 2005), διαφορετικά δεν μπορεί να αποδώσει. Αυτό σημαίνει ότι βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα ενιαίο όλον (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011) που υλοποιείται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.
- Η επιμόρφωση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια συνεχής διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Αυτό συνεπάγεται αφενός ότι πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες επιμόρφωσης σε όλους τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου ότι κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να συμμετέχει σε αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα. Είναι προφανές ότι υπό την παραπάνω έννοια χρειάζεται να προσφέρονται πολλά επιμορφωτικά προγράμματα και πολλές θέσεις σε αυτά, ώστε με γοργό ρυθμό να επιμορφώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί σε διάφορα θέματα και να λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές για τους άλλους.
- Πέρα από την εισαγωγική επιμόρφωση και άλλα επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με νέα μαθήματα, βιβλία και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που χρειάζεται να παραμείνουν υποχρεωτικά, τα όποια άλλα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να είναι προαιρετικά και οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν την παρακολούθησή τους με κριτήριο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Νάσαινας 2010).

- Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί είναι έμπειροι ενήλικες επαγγελματίες και χρειάζεται να αξιοποιούνται οι εμπειρίες τους, να διαγνώσκονται τα ενδιαφέροντά τους και να απαντώνται οι ανάγκες τους. (Υφαντή & Καραντζής 2007, Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Μαυρογιώργος 2011, Κόκκος 2005, Ξωχέλλης 2011). Έτσι θα θεωρούν ότι κερδίζουν και βελτιώνονται από την επιμόρφωση και ως εκπαιδευτικοί και ως πρόσωπα.
- Για να πραγματοποιηθεί η παραπάνω πρόνοια χρειάζονται αφενός ερευνητικές δράσεις για να εντοπίζονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πριν από τον σχεδιασμό οποιουδήποτε επιμορφωτικού προγράμματος, αλλά και η ενεργός συμμετοχή τους κατά τον σχεδιασμό και τον ανασχεδιασμό του (Μαυρογιώργος 2011). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ιδιαίτερα ενεργός και κατά την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Είναι άλλωστε εντελώς αντιφατικό να θέλουμε τον μαθητή ενεργό συνοδοιπόρο κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, αλλά τον εκπαιδευτικό παθητικό συμμετέχοντα κατά τη διαδικασία της επιμόρφωσης.
- Τα επιμορφωτικά προγράμματα χρειάζεται να επιχειρούν τη σύνδεση της θεωρίας με τη σχολική πράξη και ζωή (Υφαντή & Βοζαίτης 2011) και να βρουν τη χρυσή ισορροπία μεταξύ του ακαδημαϊσμού και του εμπειρισμού. Μπορούν να ικανοποιούν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού, αλλά και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερα φαίνεται να προσφέρει ο σχολειοκεντρικός προσανατολισμός της επιμόρφωσης, όπως εφαρμόζεται κυρίως μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση, όπου μπορούν να συνδυαστούν τα παραπάνω αντιθετικά ζεύγη (Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000).
- Χρειάζεται να πιστοποιούνται με σχετικούς τίτλους και να μοριοδοτούνται οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα και να χρησιμοποιούνται ως πολλαπλασιαστές των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν, αναλαμβάνοντας και αυτοί επιμορφωτικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό.
- Η ανάπτυξη δικτύων σχολείων, εκπαιδευτικών, ιδρυμάτων και φορέων επιμόρφωσης (π.χ., πανεπιστήμια) θα λειτουργήσει πολύ συνεκτικά μεταξύ των διάφορων συντελεστών της επιμορφωτικής διαδικασίας και θα οδηγήσει σε καλύτερα και ανθεκτικότερα στον χρόνο αποτελέσματα (Υφαντή & Βοζαίτης 2011).
- Λυδία λίθος για την επιτυχία κάθε επιμορφωτικού προγράμματος είναι η καταλληλότητα των επιμορφωτών. Αν και είναι απαραίτητο οι επιμορφωτές να έχουν τα ελάχιστα εκείνα ακαδημαϊκά εχέγγυα για τον ρόλο που πρόκειται να επιτελέσουν (Κατσαρού & Δεδούλη 2008, Νάσαινας 2010), είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η καταλληλότητα και η επάρκεια είναι

ανάλογη και του περιεχομένου της επιμόρφωσης. Έτσι, ανάλογα με το περιεχόμενο μπορούν να εμπλέκονται επιμορφωτές ποικίλων επαγγελματικών ταυτοτήτων (π.χ. πανεπιστημιακοί, καλλιτέχνες, γιατροί, ειδικοί επιστήμονες, έμπειροι εκπαιδευτικοί κ.ά.) και στο ίδιο πρόγραμμα να εμπλέκονται διαφορετικών ιδιοτήτων επιμορφωτές, αναλαμβάνοντας τις ανάλογες με την ιδιότητά τους δράσεις του προγράμματος. Βασικό σημείο είναι οι επιμορφωτές να γνωρίζουν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, να έχουν μια ελάχιστη κοινή εικόνα για το επιμορφωτικό πρόγραμμα που εφαρμόζουν και να συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τους επιμορφωνόμενους.

- Η αξιολόγηση κάθε επιμορφωτικού προγράμματος κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του (αν είναι μακράς διάρκειας) και οπωσδήποτε μετά τη λήξη του με τη συμμετοχή όλων των συντελεστών του (σχεδιαστών, επιμορφωτών, επιμορφωνόμενων, υποστηρικτών) είναι απαραίτητη για τους λόγους που ήδη έχουν αναφερθεί και πρέπει να αποτελεί βασική φάση κάθε προγράμματος επιμόρφωσης.

Είναι προφανές ότι ο δρόμος της επιμόρφωσης τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες είναι μακρύς και οδηγεί σε πολλές κατευθύνσεις. Είναι επίσης σαφές ότι η επιμόρφωση με όλες της τις μορφές θα αποτελεί στο μέλλον μια συνεχώς αυξανόμενη πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό προσωπικά και για το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Λύσεις απόλυτες, μοναδικές και τελικές δεν υπάρχουν, αλλά ανάλογα με τα δεδομένα της εποχής και στηριγμένοι σε βασικές επιστημονικές θέσεις θα πρέπει να προσεγγίζουμε τις ανάγκες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, επιχειρώντας και μέσα από αυτή την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Αντί επιλόγου

Στις μέρες μας γίνεται ολοένα και περισσότερο φανερό ότι υπάρχει ανάγκη για ένα επαγγελματικό σύστημα εκπαίδευσης και επανεκπαίδευσης δασκάλων, για τον εμπλουτισμό του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού των παιδαγωγικών τμημάτων. Εξάλλου, κρίνεται αναγκαία και η ίδρυση περισσότερων εκπαιδευτικών/παιδαγωγικών εργαστηρίων, για την ανάμειξη των φοιτητών σε ερευνητικά προγράμματα και καινοτόμες δραστηριότητες. Επίσης, οι αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πολιτικές και η διεξαγωγή διεθνούς έρευνας στην εκπαίδευση και εκπαίδευση δασκάλων, η οποία συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του επαγγέλματός τους στο μέλλον, θα εμπλουτίσουν τη συζήτηση σε αυτό τον τομέα.

Γενικά, υποστηρίζεται ότι στο πλαίσιο των νέων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν η εκπαίδευση δασκάλων και το επάγγελμα, η σύγχρονη εκπαιδευτι-

κή έρευνα για τις στάσεις των δασκάλων προς την κατάρτισή τους και το επάγγελμα μπορεί να προσφέρει πολλά στην κατανόηση των κύριων προβλημάτων, των προκλήσεων και των ζητημάτων στο πεδίο. Εξάλλου, είναι γενικά αποδεκτό ότι η μελέτη της εκπαίδευσης δασκάλων και της στάσης προς το επάγγελμα κρίνεται σήμερα ιδιαίτερα σημαντική. Άλλωστε, χρειάζεται να γίνει κατανοητό ότι η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις μοντέρνες κοινωνίες. Παράλληλα, κρίνεται αναγκαίο να εξεταστούν οι συνέπειες των κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών. Από αυτή τη σκοπιά η εκπαίδευση των δασκάλων στην Ευρώπη επιτάσσει ποιοτική και κοινωνική ανάπτυξη.

Εξάλλου, έτσι ορίζεται από τις διαφορετικές εθνικές και κοινοτικές εκπαιδευτικές πολιτικές που διαμορφώνονται από τις νέες συνθήκες. Σε αυτές το εκπαιδευτικό επάγγελμα προβάλλει ως αυτό που αποκαλούμε «κοινωνία της γνώσης» και «παγκοσμιοποίηση». Ο ρόλος και οι στάσεις των δασκάλων μέσα καθώς και έξω από το σχολείο αποτελούσαν πάντα ένα σημαντικό θέμα για έρευνα στον τομέα. Σε αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση δασκάλων και το επάγγελμα θεωρείται ζωτικής σημασίας. Πρόσφατες μελέτες από διαφορετικές χώρες (και την Ελλάδα) για τις στάσεις των δασκάλων προς την κατάρτισή τους και το επάγγελμα υπογραμμίζουν το γεγονός ότι οι δάσκαλοι κρίνονται ως οι «κύριοι δράστες». Ταυτόχρονα, θεωρούνται οι «σημαντικοί αποδέκτες των εκπαιδευτικών πολιτικών, αφού ο ρόλος τους σχετίζεται με την ποιότητα καθώς επίσης και με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης γενικά». Στην Ελλάδα η πρόοδος της εκπαίδευσης καθοριζόταν συνήθως από κάποιους βασικούς παράγοντες όπως η εγκαθίδρυση της δημοκρατίας στη χώρα, ενώ έχει χαρακτηριστεί από έναν αριθμό μεταρρυθμίσεων και αλλαγών. Ως συνέπεια, η εκπαίδευση στην Ελλάδα και αλλού επαναξιολογείται, λαμβάνοντας υπόψη τους παγκόσμιους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς μετασχηματισμούς. Τα ζητήματα προτεραιότητας έχουν σχέση με τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, στην πολυπολιτισμικότητα καθώς και με τις πρακτικές που σχετίζονται με την εκπαίδευση και εκπαίδευση δασκάλων. Επομένως, οι θεμελιώδεις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές του 21ου αιώνα συνοψίζουν την ανάγκη για εκπαιδευτικές αλλαγές, εναλλακτικές εκπαιδευτικές πολιτικές και καινοτομία στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης δασκάλων σε έναν σύγχρονο κόσμο (Καρράς 2014, Calogiannakis-Karras-Wolhuter-Chiang-Tendo 2015).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Ν., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C.C., Καρράς, Κ., Αναστασιάδης Π. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Σύγχρονες Τάσεις και Ζητήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Ίων.
- Βαλμάς, Θ. κ.ά. (2010). *Οδηγός επιμορφούμενου. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιοριστων δασκάλων. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 746-762). Αθήνα: Πεδίο.
- Βάμβουκας, Μ. (2003). «Τα Διδασκαλεία και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Στο: Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιαδίτης, Α. (επιμ.), 100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός Θεσμού, Πρακτικά Ημερίδας (σσ. 147-155). Ρέθυμνο.
- Βεργίδης, Δ. κ.ά. (2010α). *Συγκριτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών. 6ο Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Βεργίδης, Δ. κ.ά. (2010β). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. 7ο Μέρος* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Βεργίδης, Δ. κ.ά. (2010γ). *Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιοριστούς και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010. Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιοριστούς και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010»*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χρ. κ.ά. (2007α). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Γεωργιάδης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γκότοβος, Αθ. (2009). Διδασκαλεία και πανεπιστημιακό περιβάλλον: Σκέψεις για μια ακαδημαϊκή αξιολόγηση. Στο: Ε. Ταρατόρη (επιμ.), Πρακτικά του επιστημονικού συνεδρίου «Διδασκαλεία: Παρόν, παρελθόν και μέλλον» (σσ. 57-64). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). Παιδαγωγικός Λόγος και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης, Α. Πεδιαδίτης (επιμ.), ό.π. σσ. 175-184.
- ΔΟΕ (2010). *Επιμόρφωση*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 2014 από http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=6652
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

- Καλογιαννάκης, Μ. & Παπαδάκης, Στ. (2011). Απόψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην εισαγωγική επιμόρφωση στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ) Κρήτης. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 776-788). Αθήνα: Πεδίο.
- Καλομοίρης, Γρ. (2011). Οι θέσεις της Ο.Α.Μ.Ε. για την αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 1131-1145). Αθήνα: Πεδίο.
- Καρράς, Κ. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική. Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο*, Joan Wink. California State University. Εκδόσεις Ίων.
- Καρράς, Κ. (2015). *Η Παιδαγωγική Επιστήμη άλλοτε και τώρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Καρράς, Κ., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C.C., Ανδρεαδάκης, Α. (επιστημ. επιμέλεια) (2013). *Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στον Κόσμο. Πρακτικά Συμποσίου*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ.
- Karras, K., Calogiannakis, P., Wolhuter, C.C., Kontogianni, D. (επιμ.) (2015). *Teachers Education in Modern World*. Cambridge Publishers (under press).
- Κατσαρού, Ελ. & Δεδούλη, Μ. (2008α). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καφάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 3, 257-273.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπάκας, Θ. (2011). Η διαχρονική εξέλιξη της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 706-715). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-158.
- Μπίκος, Κ. (2014). Η εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια καινοτομία που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 95-124). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. – Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η Επιμόρφωση & η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδακταλιστών & των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2003). *Διδασκαλεία Δ.Ε.: από τον ασφυκτικό εναγκαλισμό της Φιλοσοφικής Σχολής στο φυσικό παιδαγωγικό τους χώρο*. Στο: Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιαδίτης, Α. (επιμ.), ό.π.
- Νάσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ειδική έκδοση ΕΠΕΑΕΚ.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα. φορείς και μορφές. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 593-601). Αθήνα: Πεδίο.
- Οικονομίδης, Β. (2009). Κίνητρα και προσδοκίες των νηπιαγωγών για τη μετεκπαίδευσή τους. Στο: Ε. Ταρατόρη (επιμ.), *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου «Διδασκαλεία: Παρόν, Παρελθόν και Μέλλον»* (σσ. 17-32). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Πατούνα, Α. κ.ά. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π.: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 263-275). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Μπαρτζάκη, Μ. (2011). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: πραγματικότητα και δυνατότητες. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 789-800). Αθήνα: Πεδίο.
- Ταρατόρη, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τρούλης, Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τρούλης, Γ. (2003). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων: Ιστορικο-κριτική προσέγγιση και προοπτικές. Στο: Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης* (67-78). Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.
- Υφαντή, Α. & Καραντζής, Ι. (2007). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 23-44.
- Φραγκούλης, Ι. & Βαλκάνος, Ευθ. (2011). Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επιμόρφωσής τους στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ) Πάτρας. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 763-775). Αθήνα: Πεδίο.
- Φώκιαλη, Π., Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηγιάννη, Α. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΚΚΕ-Κέδρος
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (451-454). Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2009). Τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης σήμερα: μία εκπαιδευτικο-πολιτική προσέγγιση. Στο: Ε. Ταρατόρη (επιμ.), *Πρακτικά του Επιστημο-*

- νικού Συνεδρίου «Διδασκαλεία: Παρόν, Παρελθόν και Μέλλον» (43-56). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού & Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Χουρδάκης Α. (2003). Η ίδρυση του πρώτου Διδασκαλείου στην Κρήτη και η επιμόρφωση των δασκάλων κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας. Στο: Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιαδίτης, Α. (επιμ.), *100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός Θεσμού*. Ρέθυμνο: Πρακτικά Ημερίδας.
- Day, Chr. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης* (μτφρ.: Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2008). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (μτφρ.: Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκη.
- Neave, N. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ.: Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ξενογλώσση

- Calogiannakis P., Karras, K., Wolhuter, C.C., Chiang Tien-Hui, Tendo, M. (επιμ.) (2015). *Crisis in Education. Modern Trends and Issues* (under publication), HMStudies and Publishing, Nicosia, Cyprus.
- Eraut, M. (1988). Inservice teacher education. Στο: M. Dunkin (επιμ.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (730-743). NY: Pergamon.
- Eurydice (2009) *Key Data on Education in Europe*. Brussels.
- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of Insecurity*. London: Teacher College Press.
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 175-194.
- Karras, K., (2008). Teachers Education in Greece: The case of Pedagogical Department of Primary Teachers Education of the University of Crete. Στο: *Comparative Education, Teacher Training. Education Policy and Social Inclusion*, τ. 6 (N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Kysilka, J. Ogunleye eds.), Bureau for Educational Services, 2008, σσ. 100-111.
- Karras, K. & Wolhuter, C.C. (επιμ.) (2010). *International handbook of teacher education*. Athens: Atrapos.
- OECD (2005). *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.