

# Συζητώντας για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών βαθμίδων στη χώρα μας

Δημήτρης Χρ. Χατζηδήμου ■

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια οριοθέτησης της επιμόρφωσης, τεκμηριώνεται η αναγκαιότητά της, παρουσιάζονται τα είδη της καθώς και η κατάσταση που επικρατούσε και επικρατεί σήμερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας συγχρόνως προβλήματα που δημιουργούνται και τις επακόλουθες συνέπειες που έχουν στο έργο των εκπαιδευτικών. Επίσης, κατατίθενται ορισμένες σκέψεις που αφορούν το παρόν και το μέλλον του θεσμού της επιμόρφωσης, οι οποίες θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποτελέσουν όχι μόνο αφετηρία για προβληματισμό και συζήτηση σε όσους εμπλέκονται και ασχολούνται με το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και να λειτουργήσουν δυναμικά, ενισχυτικά και αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός μόνιμου, και χωρίς παλινδρομήσεις πλέον, φορέα επιμόρφωσης..

---

## Εισαγωγικά

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως θεσμός με πολλές και διαφορετικές συνιστώσες και πτυχές, εκλαμβάνεται, κατά κοινή ομολογία των ειδικών, ως σύμφυτη με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1994) και θεωρείται ήδη από την καθιέρωση της υποχρεωτικής δημόσιας εκπαίδευσης απαραίτητη και αναγκαία για την ποιοτική αναβάθμιση του έργου των διδασκόντων, της σχολικής μονάδας και της εκπαίδευσης εν γένει (Δούκας κ.ά., 2007). Ιδιαίτερα στη σύγχρονη και ραγδαίως μεταβαλλόμενη και συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2006) κρίνεται απαραίτητη περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο.

Η επιμόρφωση αποτελούσε μέχρι την τελευταία σχεδόν πενηκονταετία, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σήμερα, αντικείμενο μόνο θεωρητικής μελέτης παιδαγωγών (απουσίαζαν, δηλαδή, εμπειρικές έρευνες) καθώς και πολιτικών αποφάσεων ιθυνόντων της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς, ωστόσο, να λαμβάνονται υπόψη τις περισσότερες φορές οι προτάσεις των διαφόρων μελετητών. Στις μέρες μας θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι αποτελεί, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, και αντικείμενο εμπειρικών εργασιών (ερευνών) παιδαγωγών (Ματθαίου, 1999, Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000, Ταρατόρη, 2000, Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005, Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, Φώκιαλη & Ράπτης, 2008, Τριανταφύλλου, 2010), καθώς και αντικείμενο των περισσότερων, αν όχι όλων, των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων<sup>1</sup>, με αποτέλεσμα να γίνεται άξονας συζήτησεων και αντεγκλήσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στο υπό συζήτηση αντικείμενο. Γι' αυτούς τους λόγους, αλλά και γι' άλλους που θα επισημανθούν στη συνέχεια, επιχειρείται στην παρούσα εργασία με ευσύνοπτο αλλά σαφή τρόπο να σκιαγραφηθεί και να συζητηθεί το ζήτημα της επιμόρφωσης από ιστορική, ιδιαίτερα όμως από συγχρονική και μελλοντική σκοπιά, υποβάλλοντας συγχρόνως κάποιες συγκεκριμένες προτάσεις που μπορεί να φανούν χρήσιμες σε όλους όσοι ασχολούνται με το ζήτημα αυτό, κατά πρώτο λόγο στους ιθύνοντες της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

## Εννοιολογική προσέγγιση της επιμόρφωσης

Για τους μελετητές και ερευνητές του ζητήματος της επιμόρφωσης – στην κατηγορία αυτή των ερευνητών εντάσσονται πρωτίστως οι επιστήμονες παιδαγωγοί<sup>2</sup>, ο εννοιολογικός προσδιορισμός της επιμόρφωσης αποτέλεσε και αποτελεί, ιδιαίτερα στις μέρες μας, κομβικό σημείο επιχειρηματολογίας, αναλύσεων και αναθεωρήσεων σχετικά με το φιλοσοφικό υπόβαθρο, τον σκοπό, τον χρόνο, τη διάρκεια, το είδος, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση κλπ. των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όμως, εξαιτίας των ποικίλων διαστάσεων της επιμόρφωσης, των πολλών φορέων που εμπλέκονται στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίησή της, και εξαιτίας της αδυναμίας εξεύρεσης μιας διαχρονικής στρατηγικής, είναι δύσκολο να καταλήξει κανείς σ' έναν ενιαίο και πλήρως αποδεκτό ορισμό. Αν στους προαναφερθέντες λόγους προσθέσει μάλιστα κάποιος τον ίδιο τον δυναμικό και αντισταθμιστικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης, το γενικότερο αίτημα της σύγχρονης κοινωνίας που επιτάσσει την άμεση και στενή σύνδεσή της με την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Γκότοβος, 1982, Fullan & Hargreaves, 1992, Ξωχέλλης, 2005), την ελλιπή παρεχόμενη αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα πανεπιστημια-

κά τμήματα, ιδίως στους τομείς της παιδαγωγικής, διδακτικής και ψυχολογικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2010), καθώς και το πολυπολιτισμικό, περιβαλλοντικό, κοινωνικό, τεχνολογικό και οικονομικό διαφοροποιημένο σημερινό γίνεσθαι, το εγχείρημα για μία ολιστική οριοθέτηση της επιμόρφωσης γίνεται ακόμη δυσκολότερο.

Έχοντας ως αφετηρία αυτούς τους προβληματισμούς καθώς και το γεγονός ότι η επιμόρφωση χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκος, σύνθετος, πολύπτυχος κλπ. θεσμός καθώς και ως θεσμός συνεχώς μεταβαλλόμενος και δυναμικός που αφενός επηρεάζεται και καθορίζεται από τις επιταγές της εκάστοτε επιχειρούμενης επίσημης επιμορφωτικής πολιτικής και αφετέρου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, μπορεί κανείς να οδηγηθεί στον ακόλουθο γενετικό και συνθετικό ορισμό: Η επιμόρφωση είναι μία σειρά προγραμματισμένων ή άτυπων δραστηριοτήτων οι οποίες αποβλέπουν, μεταξύ των άλλων, στον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς και στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και την κάλυψη των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσής τους (Ξωχέλλης, 2005, Χατζηδήμου, 2010β, Τριανταφύλλου, 2010). Έτσι, η επιμόρφωση θα μπορούσε να νοηματοδοτηθεί ως μία συνεχιζόμενη εκπαιδευτική διαδικασία, *αφετηρία* της οποίας αποτελεί η ανάληψη των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και *κατάληξή της* η αφυπηρέτησή τους. Το πλέγμα αυτό αποκτά, ωστόσο, σημασία όταν οι προσπάθειες ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκομένους, ιδιαίτερα ανάμεσα στην πολιτεία και στους εκπαιδευτικούς, διακρίνονται από συστηματικό συντονισμό και όχι από βιασύνη και προχειρότητα.

## Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από σχολική βαθμίδα και ειδικότητα, διαμορφώνονται με την πάροδο του χρόνου, καθώς ένα πλήθος παραγόντων επιδρούν στην αλλαγή και στην επανατοποθέτησή τους. Οι κυριότεροι, ωστόσο, λόγοι που καθιστούν απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα και μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- α) Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, κυρίως της δευτεροβάθμιας, διακρίνεται από πολλές ελλείψεις. Συγκεκριμένα, τα προγράμματα σπουδών των τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών εναποθέτουν το βάρος τους είτε στην κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο γνωστικό τους αντικείμενο (αυτό παρατηρείται, για παράδειγμα, στο φιλολογικό, ιστορικό, φυσικό, μαθηματικό κλπ. τμήμα) είτε στην παι-

δαγωγική θωράκιση των αποφοίτων τους (γεγονός που ισχύει για τα τμήματα φιλοσοφίας και παιδαγωγικής, φιλοσοφίας, παιδαγωγικής και ψυχολογίας). Και στα δύο προγράμματα σπουδών των τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ο τομέας της πρακτικής άσκησης παραμένει σε μεγάλο βαθμό παραγκωνισμένος. Αν σ' αυτήν τη δυσάρεστη πραγματικότητα προσθέσει κανείς και τον χρόνο που μεσολαβεί ανάμεσα στη λήψη του πτυχίου και στον διορισμό των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση καθίσταται σήμερα όλο και πιο αναγκαία.

- β) Οι ραγδαίες εξελίξεις οι οποίες συντελούνται σ' όλες τις εκφάνσεις του επαγγελματικού βίου των διδασκόντων και οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα συγκροτούν τον δεύτερο λόγο για τον οποίο η επιμόρφωση κρίνεται απαραίτητη. Η διείσδυση, για παράδειγμα, των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αλλαγή σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού σε πολιτισμικό, γλωσσικό κλπ. επίπεδο, οι συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές, τα νέα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και οι κοινωνικές, περιβαλλοντικές και οικονομικές μεταβολές αποτελούν αναντίρρητα βασικό λόγο για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και βασικούς τομείς πάνω στους οποίους οφείλει και επιβάλλεται να στηριχθεί ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η υλοποίηση των διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στη σύγχρονη εποχή επιβάλλεται και από το σημερινό παιδαγωγικό ιδεώδες (της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας), στόχος του οποίου είναι να καταστεί το άτομο ικανό να αντεπεξέλθει στις αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας καθώς και στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις των μαθητών, των γονιών, των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων ομάδων αναφοράς.
- γ) Η φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αποτελεί εξίσου σημαντικό λόγο που καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση. Ο εκπαιδευτικός σήμερα, ανεξάρτητα από βαθμίδα και ειδικότητα, δεν μπορεί, για παράδειγμα, να μην καθοδηγεί, να μη συμμετέχει και να μην εμψυχώνει τους μαθητές του στη διαδικασία απόκτησης και παραγωγής της γνώσης με γνώμονα τον ατομικό ρυθμό μάθησης του μαθητή και να μένει ικανοποιημένος με τον ρόλο του απλού μεταδότη των γνώσεων και του εντολοδόχου. Ο συνεχής εκσυγχρονισμός των γνώσεων, των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών και η θεώρηση της επιμόρφωσης ως βασικής επαγγελματικής υποχρέωσης του εκπαιδευτικού οφείλουν να αποτελούν σήμερα μέλημα όλων όσοι εμπλέκονται σε ζητήματα επιμόρφωσης, ιδιαίτερα της πολιτείας και του κάθε εκπαιδευτικού (Χατζηδήμου, 2010, Τριανταφύλου, 2010).

## Είδη επιμορφωτικών προγραμμάτων

Η επιμόρφωση, από όσα επισημάνθηκαν προηγουμένως, νοηματοδοτείται *αφενός* ως μία εκπαιδευτική διαδικασία εγγενώς δυναμική και μεταβαλλόμενη μέσα στο χωρο-χρονικό πλαίσιο που μελετάται και εφαρμόζεται και *αφετέρου* ως μία διαδικασία άμεσα συνυφασμένη με εκπαιδευτικούς, παιδαγωγικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς κλπ. σκοπούς. Τα κριτήρια των επιμορφωτικών προγραμμάτων (το φιλοσοφικό υπόβαθρο σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος, η εισαγωγή καινοτομιών, ο χρόνος, η διάρκεια, ο τόπος, η δεσμευτικότητα), οι συνιστώσες των οποίων είναι *θεωρητικές* και *πρακτικές*, οδηγούν σε διάφορες και διαφορετικές τυπολογίες<sup>3</sup>.

Οι τυπολογίες αυτές είναι:

- α) η προσέγγιση του ελλείμματος (defect approach), της ανάπτυξης (growth approach), της αλλαγής (change approach) και της επίλυσης προβλημάτων (problem-solving approach) (Eraut, 1987) – η κατηγορία αυτή ανακύπτει με βάση το κριτήριο του φιλοσοφικού υποβάθρου, στο οποίο στηρίζεται ο οργανωτικός σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος,
- β) το μοντέλο «έρευνα-ανάπτυξη-διάχυση-υιοθέτηση», η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η επίλυση του προβλήματος (Fullan, 1997) – η κατηγορία αυτή έχει ως βάση το κριτήριο της εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση,
- γ) οι ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (νεοδιοριζόμενων, αναπληρωτών, υπηρετούντων) καθώς και η προσφορά και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τα στελέχη εκπαίδευσης (Κωστίκα, 2004) – η κατηγορία αυτή σχετίζεται με το κριτήριο των αποδεκτών της επιμορφωτικής διαδικασίας,
- δ) η ενδοσχολική και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ευθυμίου & Βιτσιλάκη, 2007, Τριανταφύλλου, 2010) – η κατηγορία αυτή έχει ως βάση το κριτήριο του χώρου και του τόπου,
- ε) τα προγράμματα βραχείας (λίγων εβδομάδων) ή μακράς διάρκειας (εξαμηνιαίας ή ετήσιας), εντός ή εκτός ωραρίου, εντός του χρόνου εργασίας ή των διακοπών των εκπαιδευτικών – η κατηγορία αυτή ανακύπτει από το κριτήριο της διάρκειας των επιμορφωτικών προγραμμάτων,
- στ) τα επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τους διάφορους παιδαγωγικούς, εκπαιδευτικούς κλπ. φορείς (το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, τα ΑΕΙ και τα ΑΤΕΙ, τη σχολική μονάδα, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα [ΠΕΚ], τους σχολικούς σύμβουλους, τη Διδασκα-

λική Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών [ΔΟΕ] και την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης [ΟΛΜΕ]) (Ναθαναήλ, 2009, Ταρενίδου, 2010) – η κατηγορία αυτή αναφέρεται στο κριτήριο του θεσμοθετημένου επιμορφωτικού φορέα, και, τέλος, τα υποχρεωτικά, προαιρετικά κλπ. επιμορφωτικά προγράμματα (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005) – στην κατηγορία αυτή κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει το κριτήριο της δεσμευτικότητας.

## Σύντομη περιοδολόγηση της επιμόρφωσης

Μελετώντας κανείς την επιμόρφωση στη χώρα μας, από την εφαρμογή της μέχρι σήμερα, θα μπορούσε να τη διακρίνει σε τρεις κύριες φάσεις: στην πρώτη, στην οποία αποτυπώνονται οι πρωταρχικές προσπάθειες υλοποίησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη δεύτερη, η οποία αναφέρεται στη λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ), και στην τρίτη φάση, την πιο σύγχρονη, έχοντας ως αφετηρία το έτος λειτουργίας των ΠΕΚ (1992) και ως κατάληξη το σήμερα.

Στη χώρα μας οι πρώτες οργανωμένες επιμορφωτικές απόπειρες επιχειρούνται το 1881 για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας –τότε δημοτικής– εκπαίδευσης, σύμφωνα με το αλληλοδιδασκτικό σύστημα διδασκαλίας, και στη συνέχεια, το 1910, με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης στην Αθήνα για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας, ύστερα από εισήγηση του Ν. Εξαρχόπουλου. Επόμενος σημαντικός σταθμός επιμόρφωσης θεωρείται το έτος 1922, κατά το οποίο καθιερώνεται η λειτουργία του Διδασκαλείου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για τη «μετεκπαίδευση» των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Από την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της βαθμίδας αυτής εντάσσεται στις αρμοδιότητές του, ενώ το Διδασκαλείο τελεί υπό την εποπτεία του και μετονομάζεται σε «Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης» (Νομοθετικό Διάταγμα 1222/1972). Σήμερα το Μαράσλειο Διδασκαλείο εντάσσεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, σύμφωνα με τον Νόμο 2327/1995. Έκτοτε, ο ίδιος νόμος έδωσε τη δυνατότητα ίδρυσης και άλλων Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών στις πόλεις όπου λειτουργούν Παιδαγωγικά Τμήματα, με στόχο τη μετεκπαίδευση και την εξειδίκευση των δασκάλων και νηπιαγωγών (Χατζηδήμου, 2009). Παράλληλα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης, βήματα προόδου σημειώνονται και στον χώρο της τεχνικής

εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το 1959, σύμφωνα με το Νομοθετικό Διάταγμα 3971/1959 ιδρύεται η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ), η οποία το 2002 (Νόμος 3027/2002) μετονομάστηκε σε Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2000).

*Η δεύτερη περίοδος* της επιμόρφωσης έχει ως αφετηριακό σημείο τα Προεδρικά Διατάγματα 459/1978 και 255/1979, σύμφωνα με τα οποία ιδρύθηκαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργιών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) αντίστοιχα. Η επιμόρφωση που παρεχόταν στις παραπάνω σχολές είχε ετήσια διάρκεια και οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί απείχαν στο διάστημα αυτό από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί επιλέγονταν μετά από κλήρωση και τα προσφερόμενα μαθήματα, καθώς και η διάρκεια φοίτησής τους, καθορίζονταν απευθείας από την πολιτεία. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της επιμόρφωσης αυτής της περιόδου ήταν η άμεση εξάρτηση της υλοποίησής της από την πολιτική εξουσία, όπως και ο μικρός αριθμός των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005).

Στον αντίποδα αυτής της περιόδου και στην προσπάθεια να υπερκεραστεί το μείζον αίτημα για μαζικότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των δύο σχολικών βαθμίδων και να καταστεί εφικτή η απαγκίστρωση από τις επιταγές της κεντρικής εκπαιδευτικής σκηνής, η πολιτεία προχώρησε στην ίδρυση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Νόμος 1566/1985). ωστόσο, η έναρξη της λειτουργίας τους τοποθετείται στο έτος 1992. Η περίοδος που οριοθετείται από τη λειτουργία των ΠΕΚ έως και σήμερα προσδιορίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά, τα οποία τη διαφοροποιούν από τις προηγούμενες: Είναι η πρώτη φορά που η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι κοινή και για τους δύο, οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την προσφορά διάφορων προαιρετικών ταχύρρυθμων προγραμμάτων, επιλέγουν ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους το επιμορφωτικό πρόγραμμα που επιθυμούν να παρακολουθήσουν. Προεδρικά Διατάγματα που διασαφηνίζουν το τοπίο γύρω από τη λειτουργία των ΠΕΚ είναι για παράδειγμα το 250/1992, το οποίο όριζε την εισαγωγική επιμόρφωση ως απαραίτητη προϋπόθεση για τον διορισμό των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (400 ώρες, τετράμηνη διάρκεια), την περιοδική επιμόρφωση (300 ώρες, τρίμηνη διάρκεια, αλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα) και τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας (δεν πραγματοποιήθηκαν ποτέ), καθώς και το Προεδρικό Διάταγμα 45/1999, το οποίο όριζε και εξακολουθεί να ορίζει ακόμη την εισαγωγική επιμόρφωση (υλοποιούνταν και υλοποιείται σε τρεις φάσεις), τα ταχύρρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα (βραχείας διάρκειας).

Μέχρι το 2009 τα μόνα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνταν στα ΠΕΚ αδιαλείπτως ήταν αυτά της εισαγωγικής, ανεξάρτητα από τη διάρκειά τους (σαράντα, εξήντα ή εκατό ώρες) (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005).

Εκτός από τα ΠΕΚ, επιπρόσθετοι επιμορφωτικοί φορείς που προσφέρουν και υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών βαθμίδων είναι οι εξής: οι σχολικοί σύμβουλοι (Νόμος 1304/1982, Προεδρικό Διάταγμα 214/1984, Υπ. Απόφαση, Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8.10.200), τα ΑΕΙ και ΤΕΙ (Νόμος 1566/1985), η σχολική μονάδα (Νόμος 1824/1988), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Νόμος 4379/1964, Νόμος 2525/1997 και 2986/2002) και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Νόμος 2986/2002). Καθένας από τους παραπάνω φορείς αναλαμβάνει δράσεις, σχεδιάζει και προγραμματίζει επιμορφωτικά προγράμματα προσανατολισμένα και στοχευμένα στις ανάγκες και στις ελλείψεις των εκπαιδευτικών, όπως τουλάχιστον δείχνουν πρόσφατες έρευνες (Ναθαναήλ, 2009, Ταρενίδου, 2010, Τριανταφύλλου, 2010).

## Παρουσίαση και συζήτηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας σήμερα

Μία αδρομερής σκιαγράφηση και σύντομη συζήτηση των κυριότερων σημείων του σημερινού επιμορφωτικού τοπίου των εκπαιδευτικών δίνει την ακόλουθη εικόνα.

Η επιμόρφωση προσφέρεται και υλοποιείται πλέον από τις αρχές του 1990 μέχρι και σήμερα κυρίως στα ΠΕΚ (και από τα ΠΕΚ), με τη μόνη διαφορά ότι δεν έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία δέκα χρόνια τόσα ταχύρρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα όσα στη δεκαετία του 1990· προσφέρθηκαν, ωστόσο, μερικά, όπως το «Οικογενειακό Περιβάλλον και Επίδραση στην Επίδοση των Μαθητών», η «Διδακτική Πράξη και Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης» και η «Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης»<sup>4</sup>.

Επισημαίνεται ότι: α) η υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα ΠΕΚ εξαρτιόταν και εξαρτάται κατά βάση από την οικονομική επιχορήγηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σχεδόν καθόλου από εθνικούς πόρους, και β) τα μοναδικά προγράμματα που προσφέρονται και υλοποιούνται αδιαλείπτως εδώ και είκοσι χρόνια είναι τα προγράμματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών<sup>5</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η επιμόρφωση στα ΠΕΚ σήμερα φαίνεται να βρίσκεται σε σχετική αδράνεια και ότι η επιμόρφωση επαφίεται περισσότερο στην προθυμία και ευσυνειδησία των σχολικών συμβούλων, στη θέληση, στην κρίση και στη διάθεση των



ίδιων των υπηρετούντων εκπαιδευτικών (Χατζηδήμου, 2010) καθώς και στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Ωστόσο, οφείλει κανείς να τονίσει ότι εδώ και έναν χρόνο γίνονται προσπάθειες από την πλευρά της πολιτείας να υλοποιηθούν και άλλου είδους επιμορφωτικά προγράμματα<sup>6</sup> πέρα από εκείνα της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Όμως, δεν μπορεί να εκφέρει κανείς άποψη ως προς το αν και κατά πόσο τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα συνέβαλαν θετικά και αποτελεσματικά στους επιμορφούμενους, γιατί βρίσκονται ακόμη σε σχεδιασμό και σε εξέλιξη.

Μία άλλη μορφή επιμόρφωσης που υλοποιείται σήμερα και προσφέρεται κυρίως για τους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς είναι αυτή των σχολικών συμβούλων. Οι τελευταίοι, θεωρητικά τουλάχιστον, θεωρούνται ως οι αρμόδιοι για την καθοδήγηση, την αξιολόγηση, την επιμόρφωση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με όλες τις εξελίξεις στον ελληνικό και διεθνή χώρο σε θέματα εκπαίδευσης, καθώς και για την ενθάρρυνσή τους όσον αφορά την ανάληψη επιστημονικής έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης. Στην πράξη, ωστόσο, αν και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου εξομάλυνε ως έναν βαθμό τα αρνητικά στερεότυπα του παρελθόντος που είχαν κληροδοτηθεί από τον θεσμό του επιθεωρητή, δεν έχει καταφέρει να εκπληρώσει μέχρι σήμερα σε ικανοποιητικό βαθμό την αποστολή του, γιατί δεν υποστηρίχθηκε σθεναρά από την πολιτεία και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και συγκεκριμένα από τους συνδικαλιστικούς τους φορείς (Ναθαναήλ, 2009, Παπαβασιλείου, 2008).

Επιπλέον, από τη δεκαετία του 1980 και εντεύθεν δόθηκε, στο πλαίσιο των ΕΠΕΑΕΚ, η δυνατότητα στα πανεπιστήμια και στα τεχνολογικά ιδρύματα να οργανώνουν και να υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα, με απώτερο στόχο τα οφέλη που θα προκύψουν για τους επιμορφούμενους, αλλά και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι με τον τρόπο αυτό συνδέεται το πανεπιστήμιο με την κοινωνία, στην προκειμένη περίπτωση με τις σχολικές μονάδες.

Επίσης, επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιούνται σήμερα, ύστερα από μία περίοδο αδράνειας, αφενός από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, σχεδιάζει και υλοποιεί ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, με σταθερό προσανατολισμό προς τις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές εξελίξεις, και αφετέρου από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ο οποίος επιχειρεί να συνδράμει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γεγονός που, ωστόσο, έχει αμφισβητηθεί από πολλές πλευρές. Διευκρινίζεται ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών υλοποιούνται κατά κανόνα μέσω των ΠΕΚ.

Ακόμη, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλουν σήμερα και οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών βαθμίδων με

τα διάφορα περιοδικά που εκδίδουν, τις ημερίδες και τα συνέδρια που υλοποιούν, αποβλέποντας στην πληρέστερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παρά τη δριμυία κριτική που δέχονται ακόμη και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που εκπροσωπούν (Ταρενίδου, 2010).

Επιπρόσθετα, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει και η ίδια η σχολική μονάδα ως θεσμοθετημένος φορέας επιμόρφωσης. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, στις περιπτώσεις που εφαρμόζεται, αποφέρει, όπως έχει αποδειχθεί στην πράξη, θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας καθώς και στο έργο της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, το κάθετα διαρθρωμένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία εμποδίζει να κατανοήσουν οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί τη σημασία που έχει αυτού του είδους η επιμόρφωση στη θωράκισή τους, ο εξεταστικοκεντρικός χαρακτήρας του λυκείου και η αδιαφορία από την πλευρά της πολιτείας, σύμφωνα με τη γνώμη των επικριτών, δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για ευρείας κλίμακας εφαρμογή της (Ξωχέλλης, 2002, Τριανταφύλλου, 2010).

Τέλος, μια άλλη μορφή επιμόρφωσης που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς, είναι αυτή των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ). Τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα αποβλέπουν στη διδακτική και στην παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών στα διδακτικά αντικείμενα των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση αυτού του είδους, παρά τη σημαντικότητά της στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να την παρακολουθήσουν, δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματική, γιατί δεν εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική τους πράξη τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει (Παπαδανιήλ, 2005).

## Διαπιστώσεις και προοπτικές

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν και τα σημεία που αναπτύχθηκαν, μπορεί κανείς να προβεί στις παρακάτω διαπιστώσεις και προτάσεις:

**Διαπίστωση 1<sup>η</sup>:** Η σημερινή κατάσταση στον χώρο της επιμόρφωσης διαμορφωνόταν και εξακολουθεί να διαμορφώνεται ακόμη και σήμερα από:

- α) τη δραστηριοποίηση ποικίλων θεσμοθετημένων και μη επιμορφωτικών φορέων και
- β) την κατάθεση διαφόρων νομοθετικών πράξεων (προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων), άλλοτε αλληλεπικαλυπτόμενων και άλλοτε συμπληρωματικών, με απώτερο στόχο την κάλυψη των ανα-

γκών των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου κλπ. Η πραγματικότητα αυτή, όμως, χαρακτηρίζεται από αδυναμία, συχνά μάλιστα και από απροθυμία συνεργασίας όλων των παραπάνω φορέων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται καταστάσεις που οδηγούν, πολλές φορές, σε σύγχυση στη λήψη αποφάσεων και στην έλλειψη χάραξης μίας ενιαίας επιμορφωτικής πολιτικής<sup>7</sup>. Επίσης, η προσφορά και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από την πλευρά διαφόρων και διαφορετικών φορέων περιπλέκουν και δυσχεραίνουν το έργο της ποιοτικής αναβάθμισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

**Διαπίστωση 2<sup>η</sup>:** Από τη μέχρι τώρα υλοποιούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαφαίνονται:

- α) οι επικρατούσες θεωρίες επιμόρφωσης και το πνεύμα της εκάστοτε χρονικής περιόδου (εποχής),
- β) οι διαφοροποιημένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών,
- γ) η τυπολογία των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, και
- δ) το μόνιμο, επιτακτικό και διαχρονικά επίκαιρο αίτημα για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τη σχολική βαθμίδα και την ειδικότητά τους.

**Διαπίστωση 3<sup>η</sup>:** Αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η επιμόρφωση στη χώρα μας πρωτοεκίνησε το 1881 με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, η φοίτηση των οποίων αφενός ήταν μικρότερης διάρκειας από αυτήν των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας (μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1980 άλλαξε η κατάσταση αυτή) και αφετέρου δεν ήταν πανεπιστημιακού επιπέδου, τότε θα μπορούσε ενδεχομένως να υποστηρίξει πως η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών εξαρτάται και από τα χρόνια φοίτησης καθώς και από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, ανώτερου ή ανώτατου επιπέδου. Δηλαδή, όσο περισσότερα χρόνια σπουδάζει κανείς και σε όσο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα φοιτά τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να έχει λιγότερες ελλείψεις στην κατάρτισή του.

**Διαπίστωση 4<sup>η</sup>:** Η επιμόρφωση που υλοποιούνταν στις ΣΕΛΜΕ και ΣΕ-ΛΔΕ φανερώνη την κουλτούρα και το πνεύμα που χαρακτήριζε την επιμόρφωση στα δώδεκα χρόνια λειτουργίας των σχολών αυτών, τον τυπολογικό της χαρακτήρα (εντάσσεται στην επιμόρφωση μακράς διάρκειας, διάρκειας ενός διδακτικού έτους) και τη συγκεντρωτική μορφή: τα μαθήματα, δηλαδή, και οι ώρες διδασκαλίας τους καθορίζονταν αποκλειστικά και μόνο από το Υπουργείο Παιδείας. Συνεπώς την ευθύνη για όλα όσα διαδραματίζονταν στην επιμόρφωση αυτού του είδους, δηλαδή στον σκοπό της επιμόρφωσης,

στον αριθμό των επιμορφούμενων, στα διδασκόμενα μαθήματα κλπ. την είχε η πολιτεία, και ειδικότερα το Υπουργείο Παιδείας: ο διευθυντής των σχολών αυτών ήταν υπεύθυνος μόνο για τον προγραμματισμό του προγράμματος διδασκαλίας, για την επιλογή των επιμορφωτών και για την εύρυθμη λειτουργία τους εν γένει. Ένα από τα βασικότερα μειονεκτήματα της επιμόρφωσης αυτού του είδους ήταν ο μικρός αριθμός των επιμορφούμενων καθώς και ο σταθερός και άκαμπτος χαρακτήρας της. Αν λάβει μάλιστα κανείς υπόψη ότι η επιμόρφωση είναι μία συνεχής και διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία, θα μπορούσε, χωρίς κανέναν επιστημονικό ενδοιασμό, να υποστηρίξει πως καλώς οι σχολές αυτές καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από τα ΠΕΚ, δεδομένου ότι η επιμόρφωση δεν είναι δυνατόν να μην αναπροσαρμόζεται, να μην εκσυγχρονίζεται και να μην ακολουθεί τις εξελίξεις που σημειώνονται.

**Διαπίστωση 5<sup>η</sup>:** Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) μπορούν να χαρακτηριστούν σήμερα ως ένας αξιόλογος και αξιόπιστος θεσμός, γιατί είναι σε θέση να υλοποιούν την πλέον ενδεικνυόμενη, δυναμική και αποτελεσματική επιμόρφωση, δεδομένου ότι, όπως έχει αποδειχθεί, έστω και με τις πολλές ελλείψεις τους (δεν έχουν διοικητική και οικονομική αυτονομία/αυτοτέλεια, μόνιμο επιμορφωτικό προσωπικό, κτιριακές εγκαταστάσεις), φέρνουν σε πέρας με επιτυχία τη διοργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, στοιχείο πολύ θετικό για το κύρος και την αξιοπιστία τους. Άλλωστε, τα ΠΕΚ είναι ο μοναδικός φορέας που για πρώτη φορά υλοποιεί κοινά επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών βαθμίδων, προβάλλοντας έτσι τη συνεργασία μεταξύ τους ως βασική προϋπόθεση για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου.

**Διαπίστωση 6<sup>η</sup>:** Τα επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στα ΠΕΚ, από την κατάργηση των σχολών ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ και εντεύθεν, βασίστηκαν και βασίζονται αποκλειστικά και μόνο στη διάθεση πόρων που προσφέρονται στο πλαίσιο των διαφόρων Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχουν δημιουργηθεί, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, οι κατάλληλες συνθήκες και η απαραίτητη υποδομή για συνέχιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όταν σταματήσουν πλέον να επιχορηγούνται επιμορφωτικά προγράμματα.

**Διαπίστωση 7<sup>η</sup>:** Παρά τη θετική ανταπόκριση που βρήκαν αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα (ταχύρρυθμα προαιρετικά, ενδοσχολική επιμόρφωση) στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, δεν δόθηκε από την πλευρά της πολιτείας, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, η δέουσα προσοχή και δεν εξασφαλίστηκε από τη μεριά της η περαιτέρω βιωσιμότητά τους.

## Προτάσεις

Περνώντας στον άξονα που αφορά τη βελτίωση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, παρατίθενται, έχοντας ως βάση τις παραπάνω σκέψεις, οι ακόλουθες προτάσεις:

**Πρόταση 1<sup>η</sup>:** Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως μία συνεχής και διαρκώς εξελισσόμενη εκπαιδευτική διαδικασία απαιτείται να αναπροσαρμόζεται και να εκσυγχρονίζεται, ακολουθώντας τις αλλαγές και τις εξελίξεις που σημειώνονται σ' όλους τους τομείς. Αυτό σημαίνει ότι επιμορφωτικά προγράμματα που βασίζονται μόνο σε συγκεκριμένα μαθήματα, όπως γίνονταν παλιότερα ή όπως γίνεται και σήμερα ακόμη σε ορισμένες περιπτώσεις, για παράδειγμα στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, καλό είναι να αποφεύγονται. Αυτό δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι δεν πρέπει να υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα μακράς διάρκειας ή ότι θα ήταν άσκοπο να δημιουργηθούν Διδασκαλεία διάρκειας ενός έτους, στόχος των οποίων θα ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την κάλυψη θέσεων διοίκησης, για την κάλυψη θέσεων σε σχολεία με μαθητές με αναπηρία κλπ.

**Πρόταση 2<sup>η</sup>:** Αλλαγές στην επιμόρφωση δεν μπορούν να καρποφορήσουν χωρίς τη μέριμνα της πολιτείας· αυτό συνεπάγεται ότι η πολιτεία οφείλει να φροντίσει:

- α) για ένα αποκεντρωμένο επιμορφωτικό κέντρο σε επίπεδο περιφέρειας, το οποίο να εξασφαλίζει διάρκεια επιβίωσης, να είναι ευέλικτο στην προσφορά των διαφόρων ειδών επιμορφωτικών προγραμμάτων (προαιρετικών – υποχρεωτικών, βραχείας ή μακράς διάρκειας, εξ αποστάσεως και επί τόπου επιμόρφωσης κλπ.), και
- β) να μην εξαρτάται αποκλειστικά από πόρους των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης. Για την ίδρυση του αποκεντρωμένου αυτού θεσμού οφείλει να αξιοποιήσει τα πορίσματα διεξαχθεισών ερευνών, να παρακινήσει και να χρηματοδοτήσει επιστήμονες για ειδικές σχετικές έρευνες, να αναζητήσει τη διεπιστημονική συνεργασία και, τέλος, να επιδιώξει έναν ουσιαστικό και όχι τυπικό διάλογο με όλους τους εμπλεκόμενους· έτσι θα μπορέσουν ίσως να ανακύψουν γόνιμες σκέψεις, ιδέες και προτάσεις για την ίδρυση του εν λόγω φορέα. Ο θεσμός αυτός θα μπορούσε ενδεχομένως να είναι και τα υπάρχοντα ΠΕΚ, γιατί, όπως αποδείχθηκε, έχουν, με το μέχρι τώρα επιτελούμενο έργο τους, καταξιωθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα και στον χώρο της εκπαίδευσης γενικά. Για να μπορέσουν, ωστόσο, να αποδώσουν αποτελεσματικά, θα πρέ-

πει να βελτιωθεί η υλικοτεχνική τους υποδομή καθώς και ολόκληρη η διοικητική τους δομή.

**Πρόταση 3<sup>η</sup>:** Να εφαρμοστεί η ενδοσχολική επιμόρφωση. Η επιμόρφωση αυτή είναι ανέξοδη και πολύ αποτελεσματικότερη από τις άλλες μορφές επιμόρφωσης, όπως έχει αποδειχθεί σε χώρες στις οποίες εφαρμόστηκε και εφαρμόζεται, γιατί ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον τις ανάγκες και τις ελλείψεις τους (Τριανταφύλλου, 2010). Με τον τρόπο αυτό, αναλαμβάνουν και οι ίδιοι ένα μέρος της ευθύνης τους για τη βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση του έργου των σχολικών μονάδων.

**Πρόταση 4<sup>η</sup>:** Να αξιολογούνται οι επιμορφούμενοι στο τέλος της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα των προαιρετικών, δεδομένου ότι η επιμόρφωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό η επιμόρφωση θα αποκτήσει εγκυρότητα και αξιοπιστία, οι επιμορφούμενοι θα καταβάλλουν ενδεχομένως μεγαλύτερη προσπάθεια για μια πιο ενεργή συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα που επέλεξαν να παρακολουθήσουν κλπ.

Κλείνοντας, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι αυτό που προκύπτει ως αδήριτη ανάγκη σήμερα είναι να επιχειρήσει η πολιτεία να βρει τον μίτο που ενώνει τη θέση της για την επιμόρφωση με τη θέση όλων όσοι εμπλέκονται με το ζήτημα αυτό, αξιοποιώντας παράλληλα την εκπληκτική πρόοδο που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στον χώρο της επιμόρφωσης.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Στις περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση και στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατέχει δεσπόζουσα θέση.

<sup>2</sup> Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι με την επιμόρφωση και με άλλα εκπαιδευτικά θέματα και ζητήματα ασχολούνται μόνο παιδαγωγοί.

<sup>3</sup> Η τυπολογία που σκιαγραφείται στη συνέχεια συγκροτήθηκε σ' αυτήν τη βάση, σκοπός της οποίας είναι η ανάδειξη των πολλών και ποικίλων διαστάσεων της επιμόρφωσης και όχι η πλήρης αποδοχή της.

<sup>4</sup> Το πρώτο και το δεύτερο πρόγραμμα σχεδιάστηκαν από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και το τρίτο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>5</sup> Η διάρκεια των προγραμμάτων αυτών κυμαίνεται από 40 μέχρι 100 ώρες. Για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. Χατζηδήμου & Στραβάκου (2005).

<sup>6</sup> Το πρόγραμμα με τίτλο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Η Μετάβαση: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών νέων ειδικοτήτων και δασκάλων στα δημοτικά σχολεία», το οποίο αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της θεατρικής και μουσικής αγωγής, των εικαστικών τεχνών, της πληροφορικής των 800 πιλοτικών ολοήμερων δημοτικών σχολείων, *το πρόγραμμα* της ειδικής αγωγής, δηλαδή για εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, καθώς και *το πρόγραμμα* της εξ αποστάσεως και επί τόπου επιμόρφωσης για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, που αποκαλείται «μειζών επιμόρφωση».

<sup>7</sup> Ίσως αυτός είναι ένας από τους πολλούς λόγους για τους οποίους η πολιτεία ανακοίνωσε πριν από λίγους μήνες τη συγχώνευση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας.

## **Βιβλιογραφία**

### ***Ελληνόγλωσση***

- Γκότοβος, Α. (1982). «Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 9, σσ. 37 – 60.
- Δούκας, Χ. κ.ά. (2007). «Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 13, σσ. 113 – 123.
- Ευθυμίου, Η. & Βιτσιλάκη, Χρ. (2007). *Νέες μορφές μάθησης και ο ρόλος της τεχνολογίας. Η περίπτωση της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μαθαίου, Δ. κ.ά. (1999). «Θεσμοθετημένες μορφές της επιμόρφωσης: μελέτη της πιλοτικής εφαρμογής των ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε 3 ΠΕΚ της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 1995 – Ιουνίου 1996», *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. Α', σσ. 7 – 32.
- Ναθαναήλ, Π. (2009). *Οι σχολικοί σύμβουλοι κρίνουν το επιμορφωτικό τους έργο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπανασούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών – ελληνικές εμπειρίες 1997 – 2000*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Action.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: δεδομένα, προϋποθέσεις και προτάσεις», *Χρονικά* 12, σσ. 3-10.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Παπαβασιλείου, Χρ. (2008). *Από την επιθεώρηση στον σχολικό σύμβουλο. Ιστορικο- κοινωνική αναδρομή και σημερινή πραγματικότητα*. Διατριβή στο ΤΕΠΑΕΣ Ρόδου, Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Παπαδανιήλ, Ι. (2005). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Το παράδειγμα των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

- Ταρατόρη, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ταρενίδου, Ε. (2010). *Ο ρόλος της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τριανταφύλλου, Ε. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2000). «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με την επιμόρφωση», *Κίνητρο 2*, σσ. 9-26.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2005<sup>2</sup>). *Τα ΠΕΚ ως φορείς Θεσμορευμένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1<sup>ου</sup> ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χρ. (επιμ.) (2006). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2009). «Τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης σήμερα: μία εκπαιδευτικο-πολιτική προσέγγιση», στο: Ταρατόρη, Ε. (επιμ.). *Διδασκαλεία: παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σσ. 43-56). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2010α<sup>9</sup>). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2010β). «Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας σήμερα: διαπιστώσεις, προβλήματα και προοπτικές», στο: *Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση: οι αναγκαίες αλλαγές* (σσ. 71-81). Αθήνα: ΠΟΣΔΕΠ & Εκδόσεις Πλέθρον.
- Χατζηδήμου, Δ. & Χατζηδήμου, Κ. (2010). «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών της γενικής και της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης σήμερα: μια κριτική θεώρηση», *Νέα Παιδεία* 134, σσ. 69-78.

### **Ξενόγλωσση**

- Eraut, M. (1987). "In-service teacher education", in Dunkin, M. (ed.), *The International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 733-734). London: Pergamon Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing times*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1997). *Successful school improvement*. Bristol: Open University Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). "Teacher development and educational change", in Fullan, M. & Hargreaves, A. (eds.), *Teacher Development and Education change* (pp. 170-193). London: Falmer Press.



**ABSTRACT**

---

**Considering the past, present and future of in-service training of primary and secondary school teachers**

In the present paper an effort is made to define teachers' further education, to document its necessity, to present the various kinds of further education and to analyze the situation concerning teachers' further education in Greece both in the past and in the present. At the same time the relevant problems that are brought about are being underlined, as well as their consequences on the educational praxis, teachers, students and the educational system in general. Moreover, some thoughts are presented concerning the present and the future of the institution of teachers' further education in the form of remarks and suggestions, which can prove to be useful for the people in charge for the mapping out of the educational policy in Greece.