



ΕΠΠΑΙΚ 2015- 2016
Παράρτημα Πελοποννήσου
Τμήμα Β'

Ιούνιος, 2016



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
“Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ”



Σπουδάστριες:

Μαρκοπούλου Ιωάννα Μελισσάρη Σοφία

Επιβλέπων καθηγητής:
Νάσaiνας Γεώργιος

Πηγή εξωφύλλου: <https://edu4adults.files.wordpress.com/2010/10/images47.jpg>

Στο Γιώργο, το Χρήστο, τη Λένα και το Βασίλη

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσουμε τους ανθρώπους που βοήθησαν με κάθε τρόπο στην εκπόνηση της εργασίας μας αυτής και που στηρίζοντας την προσπάθειά μας είτε γνωστικά είτε ηθικά, συνέβαλαν σε αυτή.

Αρχικά, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον καθηγητή μας κ. Νάσaina Γεώργιο, Καθηγητή της ΑΣΠΑΙΤΕ- Παραρτήματος Άργους, για τις γενικότερες γνώσεις που μας πρόσφερε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης, της ΑΣΠΑΙΤΕ αλλά και την καθοδήγησή του στην εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας .

Επιπλέον, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κ. Πόθο Στέφανο, υπεύθυνο οργανωτικής και διοικητικής υποστήριξης της ΑΣΠΑΙΤΕ, Παραρτήματος Άργους για την ουσιαστική στήριξη και συμπαράσταση που προσέφερε σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης.

Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τις ευχαριστίες μας από τους συντρόφους της ζωής μας Κερμελιώτη Γιώργο και Κωστόπουλο Χρήστο για την απέραντη ηθική και ψυχολογική στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια παρακολούθησης του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης, της ΑΣΠΑΙΤΕ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει την αναγκαιότητα της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και της ανάπτυξης και εξέλιξης τους, σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο μαθησιακό περιβάλλον, που κατακλύζεται από νέα τεχνολογικά επιτεύγματα και νέες ανάγκες. Οι εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, επιβάλλουν αναπροσαρμογές στο περιεχόμενο των απαραίτητων γνώσεων και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Βαθύτερος στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όμως είναι η συνεισφορά τους σ' ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Έτσι, αναλύουμε τις βασικές έννοιες του θέματος μας, ξεκινώντας από την πρωταρχική έννοια της εκπαίδευσης και επιχειρώντας να ορίσουμε την “συνεχιζόμενη εκπαίδευση”, την “δια βίου μάθηση” και καταλήγοντας στη σύνδεσή της εξαιρετικής σημασίας, επιμόρφωσης, με το σχολείο, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό.

Λέξεις- κλειδιά

Συνεχιζόμενη εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, αποτελεσματική επιμόρφωση, αποτελεσματικό σχολείο

ABSTRACT

This assignment intends to designate the need of teachers' constant further education, as well as their professional development and progress, in a varying school environment, which is overwhelmed with new technological accomplishments and fresh needs. The developments in all aspect of society, call for reorientation to the content of required knowledge and the ways teaching and learning process. However, the inmost goal of teachers' further education , is their contribution to an efficient school.

Therefore, we analyze the basic concepts of our subject, starting with quoting the meaning of education and attempting to define the terms of, “continuing education”, “lifelong learning” and we conclude this study, by referring to their connection to an effective school.

Key- words

Continuing education, lifelong learning, effective training, effective school

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|---|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | 7 |
| ABSTRACT..... | 9 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 13 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο:..... | 14 |
| Εννοιολογική προσέγγιση όρων σχετικών με την επιμόρφωση- Βιβλιογραφική ανασκόπηση | 14 |
| 1.1. Η Εκπαίδευση και η Σημασία της | 14 |
| 1.2. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών | 14 |
| 1.3. Η «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» | 17 |
| 1.4. Η «δια βίου μάθηση» | 18 |
| 1.5. Απόψεις για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των ενηλίκων..... | 21 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο | 28 |
| Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα –Σκιαγράφηση της πρότερης και παρούσας κατάστασης..... | 28 |
| 2.1. Η επιμόρφωση στην Α/θμια εκπαίδευση..... | 28 |
| 2.2. Η επιμόρφωση στην Β/θμια εκπαίδευση | 30 |
| 2.3. Η Επιμόρφωση Στην Ελλάδα από το 1975 ως σήμερα..... | 31 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο | 36 |
| Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης | 36 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο..... | 43 |
| Η αναγκαιότητα και η συνεισφορά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για ένα αποτελεσματικό σχολείο..... | 43 |
| 4.1. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών | 43 |
| 4.2. Αποτελεσματική επιμόρφωση..... | 45 |
| 4.3. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ως Συντελεστής Αποτελεσματικότητας | 47 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο | 49 |
| Συζήτηση – συμπεράσματα..... | 49 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ..... | 51 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα που διαπραγματευόμαστε σε αυτή την εργασία είναι η αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η συνεισφορά τους σ' ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι από τα πιο πολυσυζητημένα ζητήματα της εποχής μας, αφού πιστεύεται ότι η βασική εκπαίδευση, που παρέχεται από τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν επαρκεί για την ολοκλήρωσή τους ως αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί. Η εκπαίδευση αυτή οριοθετείται και τοποθετείται στα πλαίσια της επιμορφωτικής πολιτικής της κάθε κοινωνίας, που λαμβάνει χώρα είτε εκτός, είτε εντός σχολικού χώρου και σχολικών ωρών.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, που επιδέχεται εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις και απαιτεί από τον κάθε άνθρωπο, να βελτιωθεί για να επιβιώσει και να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις. Κατά τον ίδιο τρόπο, το σχολικό περιβάλλον και οι ανάγκες των ατόμων που αυτό περιλαμβάνει, δηλαδή, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, και τα στελέχη της εκπαίδευσης, αλλάζουν και έτσι οι μεταρρυθμίσεις της κάθε χώρας στοχεύουν στη δημιουργία σχολείων που θεωρούνται αποτελεσματικά. Στο κυρίως θέμα, παρουσιάζονται οι ορισμοί και τα περιεχόμενα των βασικών εννοιών του θέματος και αναφέρονται τα κυριότερα γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου. Τέλος, γίνεται προσπάθεια να διευκρινιστεί η σχέση της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης με την σχολική αποτελεσματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο:

Εννοιολογική προσέγγιση όρων σχετικών με την επιμόρφωση- Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1. Η Εκπαίδευση και η Σημασία της

Πριν ξεκινήσουμε να οριοθετούμε την έννοια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, θα ήταν χρήσιμο να παραθέσουμε έναν κοινό αποδεκτό ορισμό της εκπαίδευσης γενικά.

Εκπαίδευση: η λέξη προέρχεται από το ρήμα εκπαιδεύω της αρχαίας ελληνικής και σημαίνει ανατρέφω από παιδική ηλικία, μορφώνω και διαπαιδαγωγώ. Ορίζεται ως η παρεμβολή της Πολιτείας, διαμέσου του θεσμού του σχολείου και στοχεύει στην σωματική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη των νέων. Είναι οριοθετημένη χρονικά, και πραγματοποιείται με βάση ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος. Οι βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι η Πρωτοβάθμια, η Δευτεροβάθμια, η Ανώτερη και η Ανώτατη Εκπαίδευση. Ο σκοπός της είναι η μετάδοση γνώσεων, η προετοιμασία του ατόμου για το μέλλον του, η επαφή με τις αξίες του Ανθρωπισμού, η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, (Λεξικό Εννοιών, 2005).

Η εκπαίδευση χωρίζεται σε γενική και ειδική. Επιδίωξη της πρώτης είναι η γνωσιολογική και ηθοπλαστική καλλιέργεια των νέων, ενώ η δεύτερη στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, χειρωνακτικό ή πνευματικό, (Εγκυκλοπαίδεια 2002, 1983).

1.2. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών

Έτσι, είναι φανερό πως για να έχουμε ένα επιτυχημένο σύστημα εκπαίδευσης, θα πρέπει να το προσαρμόζουμε συνεχώς σε νέες ανάγκες και καταστάσεις. Ο σκοπός είναι να καταφέρουμε να δώσουμε στη νέα γενιά τα απαραίτητα εφόδια, τα οποία θα τους δώσουν σωστές βάσεις για διαμορφώσουν κατάλληλο χαρακτήρα για να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα προβλήματα και τελικά να μεταβιβάσουν τις γνώσεις τους σε επόμενες γενιές.

Πιο αναλυτικά, είναι πια αναμφισβήτητο γεγονός, ότι οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν διαποτιστεί από τα επιτεύγματα της επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, τα οποία αποτελούν πολύτιμα και απαραίτητα εφόδια, για την επιβίωση και όχι μόνο. Οποιαδήποτε δημιουργία είναι στηριγμένη στην αξιοποίηση των νέων προσεγγίσεων και εργαλείων, (Ξωχέλλης, 2002).

Όπως ήταν φυσικό όλες αυτές οι εξελίξεις, επέφεραν αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας με αποτέλεσμα να απαιτούνται αναπροσαρμογές, στα περιεχόμενα, αλλά και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Τέτοιες είναι η επιλογή και η συγκρότηση ενός βασικού κορμού απαραίτητων γνώσεων, με κυριότερο την εκμάθηση νέων μεθόδων για την προσέγγιση της φυσικής, κοινωνικής και ιστορικής πραγματικότητας και την ανάπτυξη κινήτρων για αδιάλειπτη μάθηση. Επίσης, αναθεωρήθηκε και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, με βαρύτητα να δίνεται τώρα στη διδακτική διαδικασία και την σωστή οργάνωση διαδικασιών μάθησης, ώστε οι μαθητές ν' αποκτήσουν την ικανότητα ν' αντιμετωπίσουν νέες συνθήκες, (Ξωχέλλης, 2002).

Ωστόσο, όπως συνεχίζει ο Ξωχέλλης, (2002), όλα τα αξιόλογα κατορθώματα του ανθρώπου δημιούργησαν και προβλήματα, όπως η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος και των πηγών διατροφής, αλλά και οι νέες προσεγγίσεις για επιλύσεις σε διαφορές των λαών, με νέα πολεμικά μέσα. Άρα, είναι απαραίτητη η εκπαίδευση, για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, οικολογικής συνείδησης αλλά και προώθησης της ειρήνης.

Ακόμα, λόγω της «ευρωπαϊκοποίησης» των κρατών μελών, ένας μεγάλων όγκος νέων γνώσεων πρέπει να ενσωματωθεί στο μαθησιακό πλαίσιο της χώρας μας. Οι εκπαιδευτικοί προσδοκάνται να είναι ικανοί παιδαγωγοί και να κοινωνικοποιήσουν τους μαθητές τους στον πολιτικό, τον πολιτισμικό και τον ηθικό τομέα, (Δημακόπουλος, 2008).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2002), «οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές, απαιτείται επομένως μεγάλη ευαισθησία και προσοχή στο διαμεσολαβητικό ρόλο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού στον τομέα της μετάδοσης αξιών και προτύπων συμπεριφοράς». Αυτή η διαπίστωση έχει ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός να χρειάζεται να καλλιεργήσει τις έννοιες του «διαφορετικού» και του «ξένου» στα παιδιά και εκείνα με τη σειρά τους να τις κατανοήσουν και να δεχτούν τις πεποιθήσεις, τα ήθη και τα θρησκευόμενα των συμμαθητών τους.

Οι παραπάνω αναφορές οδηγούν στην κοινή πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να εφησυχαστεί, αλλά να ακολουθήσει το δρόμο μιας αδιάκοπης επιμορφωτικής διαδικασίας, από την έναρξη του επαγγέλματός του, μέχρι τη λήξη του.

Η φοίτηση στις προπτυχιακές παιδαγωγικές σχολές, φαίνεται πως δεν επαρκεί στην ικανοποιητική προετοιμασία των φοιτητών, για να ασκήσουν το σύνθετο ρόλο που η κοινωνία απαιτεί να έχουν. Αυτή η άποψη στηρίζεται στο γεγονός ότι η κατάρτιση, με την οποία εφοδιάζεται ο εκπαιδευτικός είναι θεωρητική και δεν δίνει πολλές ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση, πριν φτάσει στην σχολική πράξη, (Δημακόπουλος, 2008).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και διεθνείς οργανισμοί ασχολούνται με την ανάδειξη της αναγκαιότητας μιας δια βίου μάθησης με διάφορες προτάσεις και προγράμματα. Η εκπαίδευση οφείλει να έχει προτεραιότητα επειδή, δεν είναι μόνο συμπλήρωση των γνώσεων του παιδαγωγού για να υλοποιήσει τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά είναι και δικαίωμα του, με το οποίο μεθοδεύει την αυτό-εξέλιξη του, (Δημακόπουλος, 2008).

Η επιμόρφωση εντάσσεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μια προσέγγιση του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» είναι του Knowles, όπως φαίνεται στην έρευνα του Δημακόπουλου (2008).

Γενικά ο όρος περιγράφει μια διαδικασία κατά την οποία, ενήλικοι και των δύο φύλων αποκτούν καινούριες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, ενδιαφέροντα και αξίες. Μια τεχνική προσέγγιση του όρου λέει ότι είναι ένα σύνολο οργανωμένων δραστηριοτήτων που εκτελούνται από διάφορους θεσμούς με σκοπό την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Καταλήγει ότι ο ορισμός της έννοιας, συνδυάζει όλα τα παραπάνω και είναι όλες οι δραστηριότητες και διεργασίες, οι οποίες μέσω μιας κοινωνικής πρακτικής, ωθούν άτομα και θεσμούς να συνεργαστούν μέσα σ' ένα πλαίσιο κοινών σκοπών για την αναγνώριση και τη δημιουργία των ευκαιριών στην εκπαίδευση ενηλίκων και την ανάπτυξη του πολιτισμού.

Στην ίδια εργασία παρατίθεται η εννοιολόγηση του όρου σύμφωνα με την UNESCO.

«Κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά τη αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη», (Δημακόπουλος, 2008).

Στο σημείο αυτό θα ορίσουμε την επιμόρφωση, μιας και ανήκει στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ο Μπαμπινιώτης (2002), ορίζει την επιμόρφωση ως επιπρόσθετη μόρφωση, δηλαδή ως παροχή πρόσθετων γνώσεων και της επιπλέον απόκτησης επαγγελματικής κατάρτισης. Για τον Jarvis (2004), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι προ-επαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή μόρφωση (Δημακόπουλος, 2008).

Σύμφωνα με την έρευνα του Δημακόπουλου (2008), η επιμόρφωση συνδέεται με τις παρακάτω έννοιες:

1. Προαπαιτεί τη βασική εκπαίδευση και κατά κάποιο τρόπο τη συμπληρώνει.
2. Μπορεί να νοηθεί ως εξέλιξη, ανανέωση και αντικατάσταση των περιεχομένων της βασικής εκπαίδευσης.
3. Μπορεί να είναι η εις βάθος ανάλυση μιας γνωστικής περιοχής.
4. Συσχετίζει την επιστημονική έρευνα με την διδακτική διαδικασία.
5. Είναι μια αδιάκοπη και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, θεσμικά παγιωμένη ή μη.
6. Ανταποκρίνεται στην επαγγελματική εξέλιξη και σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών.
7. Στοχεύει στην ασταμάτητη ενημέρωση και στήριξη της ατομικής αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Μια άλλη προσέγγιση της σπουδαιότητας της επιμόρφωσης κάνουν οι Καψάλης και Ραμπίδης (2006), οι οποίοι παραθέτουν τους παρακάτω λόγους για να στηρίζουν την άποψή τους:

- Η επιμόρφωση θεωρείται αναγκαία για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, λόγω του μεγάλου χρονικού διαστήματος που παρεμβάλλεται ανάμεσα στη απόκτηση του πτυχίου και το διορισμό.
- Συμπληρώνει την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
- Συντελεί στην ουσιαστική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
- Σ' έναν κόσμο πληροφοριών και γνώσεων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών, να λαμβάνει μηνύματα και να παίρνει πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνει ευθύνες.

Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση, ως εκπαιδευτική δράση, δεν είναι μόνο η ολοκλήρωση των εφοδίων του δασκάλου, που θα χρειαστεί για να υλοποιήσει σε τυπικό και μόνο επίπεδο τους στόχους της διδασκαλίας, που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της δια βίου μάθησης, που είναι η «σημαία» στην κορυφή της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, (Δημακόπουλος, 2008).

1.3. Η «συνεχιζόμενη εκπαίδευση»

Η έννοια της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης περιλαμβάνεται στο ευρύτερο εννοιολογικό πεδίο της επιμόρφωσης και η σημασία αυτού του όρου μετασχηματίστηκε από την εμφάνισή του το 1960,

όπου τότε τόνιζε την ενότητα της εκπαίδευσης για παιδιά και ενήλικους. Πλέον ο όρος συνεχιζόμενη εκπαίδευση χρησιμοποιείται συχνά για να δηλώσει υψηλού επιπέδου προγράμματα, προσανατολισμένα σε επιστημονική και επαγγελματική εκπαίδευση για ενήλικους που είναι ήδη αρκετά μορφωμένοι. (Rogers,1999)

Από ορισμένους μελετητές θεωρείται ότι ταυτίζεται με την έννοια του όρου εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ από άλλους θεωρείται μια από τις λειτουργίες της (Ironsides, 1985). Σε αυτή την περίπτωση η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αναφέρεται ως η δυνατότητα για συμπλήρωση της εκπαίδευσης των ενηλίκων στο πλαίσιο των επαγγελματικών τους αναγκών, η οποία παρέχεται με σύντομης διάρκειας εκπαιδευτικά προγράμματα, μέσω των οποίων ανανεώνονται και συμπληρώνονται οι γνώσεις τους. Στην Ελλάδα η έννοια της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης χρησιμοποιείται σύμφωνα με την προαναφερθείσα διάσταση (Χασάπης, 1994).

Οι τρεις βασικοί όροι που χρησιμοποιούνται και το νόημα, καθώς και η ερμηνεία των οποίων καθορίζει ως επί το πλείστον τον σκοπό και το νόημα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι «ζωή», «διάρκεια» και «εκπαίδευση». Η εκπαίδευση δεν ολοκληρώνεται με τη λήξη της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης αλλά είναι μία διά βίου διαδικασία.

1.4. Η «δια βίου μάθηση»

Η *διά βίου μάθηση* κινείται στον ίδιο εννοιολογικό χώρο με τη *συνεχιζόμενη εκπαίδευση* και υπάρχουν πολλοί που ταυτίζουν τις έννοιες αυτές. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση ως *διά βίου μάθηση* ορίζεται η προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας. (Βεργίδης, 2005).

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση δεν είναι μια εκπαίδευση που μπορεί να κλειδωθεί ουσιαστικά στη σχολική εκπαίδευση. Τα ευρωπαϊκά επαγγελματικά προγράμματα που βρίσκονται σε ισχύ, επισημαίνουν τη διαφορά μεταξύ της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και βασικής εκπαίδευσης και γίνεται αναφορά στους τομείς που αυτή περιλαμβάνει. Συγκεκριμένα η συνεχιζόμενη εκπαίδευση στα ανωτέρω επαγγελματικά προγράμματα έχει τη μορφή:

- Παροχής κύκλου γνώσεων με διαλέξεις, συνέδρια, ειδικές εκθέσεις, ανταλλαγή εμπειριών.
- Την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες επαγγελματικές απαιτήσεις.

- Την εξοικείωση με τις νέες τεχνικές και οργανωτικές δομές και τέλος,
- με την επιμονή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Μ. Παπά, 2008).

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση όμως, παρά τις διακηρύξεις και τη σπουδαιότητα που τις αποδίδουν, δεν είχε και το ανάλογο πολιτικό αντίκρουσμα.

Ο όρος *διά βίου μάθηση* χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που σχεδιάζονται για να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των ατόμων που έχουν περάσει το όριο ηλικίας, που αντιστοιχεί στο όριο ηλικίας όσων τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε όσα άτομα δεν εξυπηρετούνται συνήθως από τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα. (Hurtle & Kutner, 1979)

Η *διά βίου μάθηση* και η *διά βίου εκπαίδευση*, όπως προαναφέρθηκε, είναι όροι με το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο και η χρήση τους έχει μια προβληματική σχετικά με το ποιος από τους δύο όρους είναι ο πιο ορθός. Συχνά, η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης συγχέεται με τη *δια βίου μάθηση* αν και η τελευταία αφορά τη διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα εξακολουθούν, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, να αναπτύσσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους (Δασκολιά, 2000).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος *διά βίου εκπαίδευση*, διότι αποδίδει την οργανωμένη διαδικασία μάθησης σε συγκεκριμένο και οργανωμένο πλαίσιο. Όμως με τη χρήση του όρου αυτού αποκλείονται πολλές μη οργανωμένες δραστηριότητες συνεχιζόμενης μάθησης. Συνεπώς ο όρος *διά βίου μάθηση* είναι ευρύτερος και ορθότερος από αυτόν της *διά βίου εκπαίδευσης* διότι αναφέρεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου δίχως χρονικά όρια.

Ο ορισμός Abelson (1979) τονίζει ότι η γνώση στην δια βίου μάθηση δεν είναι η κατοχή συγκεκριμένων και διακριτών τμημάτων πληροφορίας (factual knowledge) αλλά γενικευμένα σχήματα γνώσης που βοηθούν να εξάγεις πορίσματα από νέα γεγονότα. Δηλαδή είναι γνώση που το άτομο δέχεται, επεξεργάζεται, οικειοποιείται και μετά τη χρησιμοποιεί για να αξιολογήσει νέες καταστάσεις βασιζόμενο σε πρότερες εμπειρίες. Χτίζει τη νέα γνώση σε γνώση που έχει αποκτήσει στο παρελθόν.

Η γνωστική πλευρά της δια βίου μάθησης έχει να κάνει με την ατομική αντίληψη και ερμηνεία. Επικεντρώνεται στην πραγματικότητα που δημιουργεί το άτομο από την επεξεργασία των γνώσεων και όχι στην αντικειμενικότητά τους. Χρησιμοποιεί ως πρώτο υλικό τις εμπειρίες, τις συνθήκες ζωής και τις κοινωνικές σχέσεις.

Επειδή η γνωστική πλευρά της δια βίου μάθησης βασίζεται στην ατομική αντίληψη και όχι στην αντικειμενικότητα και στα διακριτά τμήματα πληροφορίας πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι βασίζεται

και σε άλλους μη γνωστικούς παράγοντες όπως τα κίνητρα, οι αξίες και η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Αυτό οδηγεί το άτομο σε μία τάξη συνειδητότητας και κατ' επέκταση στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Δηλαδή δεν το αφορά μόνο το τι θα μάθει αλλά το άτομο έχει τον έλεγχο για το πότε το πού και με ποιον τρόπο θα μάθει.

Πολύ σύντομη αναφορά θα κάνουμε στον όρο επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση, σύμφωνα με όσα παραπάνω αναφέραμε, σαφέστατα είναι κομμάτι της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης τους, μια που λόγω των ταχύτατων αλλαγών στην εκπαιδευτική και επαγγελματική τους κατάσταση είναι υποχρεωτική. Μάλιστα, σήμερα ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να επιμορφώνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής. Να είναι δηλαδή δια βίου επιμορφούμενος (Νάσσινας 2010). Για να επιτευχθούν, λοιπόν, οι στόχοι της επιμόρφωσης, θα πρέπει αυτή να προσφέρεται με τέτοιο τρόπο ώστε να διέπεται από τις αρχές μάθησης των ενηλίκων.

Όμως για το θέμα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των ενηλίκων, κρίνεται πολύ χρήσιμη η συνοπτική παράθεση των απόψεων των J. Dewey, M. Knowles, C. Rogers και P. Freire, D. Kolb, J. Mezirow και P. Jarvis καθώς οι απόψεις τους αποτελούν τις βάσεις στις οποίες στηρίζεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των ενηλίκων σήμερα.

1.5. Απόψεις για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των ενηλίκων

I. Οι απόψεις του J. Dewey.

Ο J. Dewey, αν και δεν ασχολήθηκε ευθέως με την εκπαίδευση ενηλίκων, έκανε όμως συστηματική αναφορά στη μάθηση των ενηλίκων, υποστηρίζοντας ότι αυτοί θα συνεχίσουν να μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αν η προηγούμενη εκπαίδευσή τους κατορθώσει να θέσει τις βάσεις, να σπείρει το σπόρο για την επιδίωξη της συνέχισης της εκπαιδευτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Το έργο του το διαπερνά η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση, σχετιζόμενη με την έννοια της ανάπτυξης, είναι πράγματι δια βίου, καθώς οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται πνευματικά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.¹ (Dewey, 1964).

Η ανάπτυξη, κατά τον J. Dewey, είναι η αμοιβή της εκπαίδευσης². Η έννοια της ανάπτυξης έχει να κάνει με τη δημιουργία της προδιάθεσης για συνεχή απόκτηση νέων εκπαιδευτικών εμπειριών, ώστε καθένας να μαθαίνει από αυτές αλλά και από την ίδια τη ζωή³. (Dewey, 1972). Ο J. Dewey υιοθετεί την επιστημονική μέθοδο προσφοράς της γνώσης. Οι προτάσεις του αφορούν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μεθοδολογία. Πιστεύει ότι στο πρόγραμμα-πλαίσιο πρέπει να περιλαμβάνεται εκπαίδευση για την εργασία και τον ελεύθερο χρόνο, ανθρωπιστικές και επιστημονικές γνώσεις και όχι διδασκαλία μεμονωμένων θεμάτων⁴. Η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων (problem solving), η μέθοδος “project” και η ενεργητική μέθοδος βοηθούν ουσιαστικά προς την κατεύθυνση αυτή (Lindeman, 1961).

Με βάση τη θεωρία της ανάπτυξης, ο J. Dewey επαναπροσδιορίζει το ρόλο της εμπειρίας του εκπαιδευτικού. Θεωρεί ότι η μάθηση είναι κάτι που οι εκπαιδευόμενοι κάνουν για τον εαυτό τους και ότι αυτοί βρίσκονται στο κέντρο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ευθύνη του διδάσκοντα είναι να οργανώσει, να κινητοποιήσει, να αξιολογήσει τη σύνθετη διαδικασία της εκπαίδευσης.

¹ Ο J. Dewey αντιμετωπίζει τη ζωή ως ένα ενιαίο σύνολο και πιστεύει ότι δεν είναι θεμιτό, τόσο από ανθρωπινή – ηθική άποψη όσο και από εκπαιδευτική, να διαχωρίζει κανείς μια φάση της ζωής από τη ζωή εν γένει: «Η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματά, όταν κανείς τελειώνει ή αφήνει το σχολείο. Η τάση να διδάσκεται κανείς από την ίδια τη ζωή και να διαμορφώνει έτσι τις συνθήκες της ζωής, ώστε όλοι να μαθαίνουν από τη ζωή, είναι το ωραιότερο έργο του σχολείου» (Dewey J. 1964 p. 47).

² Ο J. Dewey ορίζει την ανάπτυξη ως τη «γενική ισορροπία οργανικών δράσεων σε σχέση με το ευρύτερο περιβάλλον και στην ικανότητα της αναπροσαρμογής των δράσεων ώστε να ανταποκρίνεται σε νέες συνθήκες. Το πρώτο συνιστά τη βάση της ανάπτυξης και το δεύτερο την ανάπτυξη καθεαυτή» (Dewey J. 1964 p. 48).

³ Άξια αναφοράς είναι τα δύο παρακάτω χαρακτηριστικά παραθέματα: «Αυτό που έμαθε κάποιος ως γνώση ή δεξιότητα σε μια κατάσταση γίνεται ένα εργαλείο για την κατανόηση και την αποτελεσματική διαχείριση των καταστάσεων που ακολουθούν. Η διαδικασία αυτή είναι τόσο μακριά όσο και η ζωή». Και «Από μια άποψη κάθε εμπειρία θα μπορούσε να κάνει κάτι για να προετοιμάσει το άτομο για τις κατοπινές εμπειρίες, τις βαθύτερες και αναλυτικότερες ποιότητες. Αυτό είναι το πραγματικό νόημα της ανάπτυξης, η συνέχεια και η αναδόμηση της εμπειρίας» (J. Dewey 1971 p. 112).

⁴ Όλα αυτά επιβάλλεται να λειτουργούν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που ορίζεται από το Lindeman, ως εξής: «...εν μπορούμε να ξεκινήσουμε από τις γνώσεις διαφόρων αντικειμένων με την ιδέα ότι μπορεί στο μέλλον να φανούν χρήσιμες αυτές οι γνώσεις. Χρησιμοποιούνται γεγονότα και πληροφορίες από διαφορετικές γνωστικές περιοχές όχι όμως με τη λογική της συσσώρευσης, αλλά με αυτή της επίλυσης προβλημάτων» (Lindeman E. 1961 pp.108-109).

II. Η ανδραγωγική (M. Knowles)

Η *ανδραγωγική*⁵, που φιλοδοξεί να αποτελέσει μία θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων, θεμελιώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 από τον Lindeman, όμως ο M. Knowles ήταν εκείνος που την επεξεργάστηκε περισσότερο και του οποίου οι απόψεις συζητήθηκαν ευρύτατα από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η θεωρία στηρίζεται στις παρακάτω έξι παραδοχές: (Κόικος, 2005)

- 1) Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζεται να μάθουν κάτι, πριν εμπλακούν στη διεργασία της εκμάθησης του.
- 2) Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη και την ικανότητα να αυτοκαθορίζονται και να παίρνουν οι ίδιοι αποφάσεις για τη ζωή τους.
- 3) Οι ενήλικες εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία φέροντας μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών, που είναι πολύ μεγαλύτερο και διαφορετικής υφής από εκείνο των παιδιών και αποτελεί πολύτιμη πηγή.
- 4) Οι ενήλικες θέλουν να αποκτούν γνώσεις σχετικές με τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν, ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά.
- 5) Οι μαθησιακοί προσανατολισμοί των ενηλίκων έχουν ως επίκεντρο το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων.
- 6) Τέλος, τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης για τους ενήλικους δεν είναι τα εξωτερικά (προαγωγή, καλύτερες αποδοχές κ.λπ.) αλλά τα εσωτερικά (αυτοεκτίμηση, ικανοποίηση από την εργασία κ.λπ.).

Επομένως, οι επιμορφωτές – εκπαιδευτές θα πρέπει να διευκολύνουν τους επιμορφούμενους να συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα αυτών που μαθαίνουν, να ενισχύουν την τάση αυτοδιάθεσης, να δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση που αξιοποιεί τις εμπειρίες που ήδη υπάρχουν και να επικεντρώνονται στα πραγματικά τους προβλήματα. (Κόικος 2005)

III. Η προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers

Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στην ανάγκη και στις δυνατότητες του ατόμου για αυτοανάπτυξη. Ξεκινά από την πεποίθησή του ότι κάθε άνθρωπος έχει τη φυσική τάση για ανάπτυξη και

⁵ Το όνομά της υποδηλώνει το μέλημα των εμπνευστών (Lindeman και Knowles) να υπογραμμίσουν την ιδιαιτερότητα του τρόπου εκπαίδευσης των ενηλίκων σε σχέση με τον αντίστοιχο των ανηλίκων.

αυτοπραγμάτωση και διαθέτει ικανότητα και αυτοπροσδιορισμό. Επομένως, σύμφωνα με τον C. Rogers η εκπαίδευση – επιμόρφωση, συντελείται ουσιαστικά όταν βασίζεται στις ακόλουθες αρχές:

- Ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται ότι το αντικείμενό της έχει σχέση με τις προσωπικές ανάγκες και τους στόχους του.
- Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει πολύ και αξιόλογα μέσα από την πράξη.
- Διευκολύνεται όταν οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος στο σχεδιασμό και οργάνωσή της.
- Τέλος, η πιο χρήσιμη μάθηση είναι η *μάθηση του πώς να μαθαίνουμε*.

Επομένως, στο ανώτερο πλαίσιο, ο ρόλος του επιμορφωτή δεν είναι η μεταβίβαση της γνώσης, αλλά ο συντονισμός της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να απελευθερώνει την ενέργεια και τη διάθεση των συμμετεχόντων για ουσιαστική μάθηση. (Κόκκος 2005)

Οι ανωτέρω απόψεις του C. Rogers είχαν ευρεία απήχηση και απέτελεσαν έγκυρη και σημαντική πηγή έμπνευσης για την εκπαίδευση – επιμόρφωση ενηλίκων από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 έως το τέλος της δεκαετίας του 1980.

Τόσο όμως η ανδραγωγική, όσο και η προσωποκεντρική θεωρία, κυρίως στην εκπαίδευση-επιμόρφωση των ενηλίκων, δεν λαμβάνουν υπόψη τους το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, κάτι που επισημαίνει ο P. Freire, απόψεις του οποίου θα παραθέσουμε στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

IV. Ο P. Freire και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των ενηλίκων.

Ο P. Freire έχει αρνητικά επηρεαστεί στη διαμόρφωση της θεωρίας του από τον χριστιανισμό αλλά κυρίως από το μαρξισμό. Χαρακτηρίζεται επίσης, ως ουτοπιστής φιλόσοφος καθώς επιδιώκει έναν κόσμο πολύ καλύτερο από τον υπάρχοντα αλλά και απραγματοποίητο. Η εργασία μας θα επικεντρωθεί σε τρεις άξονες της θεωρίας του, οι οποίοι αξιολογούνται ως σημαντικοί για την έρευνά μας: α) στην κριτική που ασκεί στην παραδοσιακή εκπαίδευση, β) στην πρότασή του για την επιμόρφωση και τον αλφαριθμητισμό και γ) στη σχέση εκπαιδευτών - εκπαιδευομένων.

Ο P. Freire είναι ένας ριζοσπαστικός κριτής της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Γι' αυτόν η παραδοσιακή εκπαίδευση ισοδυναμεί με αυτό που ονομάζει banking education (τραπεζική εκπαίδευση), διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής δέχεται, ταξινομεί και διατηρεί καταθέσεις γνώσεων. Στις απόψεις του Freire ενυπάρχει η μαρξιστική άποψη για την αλλοτρίωση: ο μαθητής προσαρμόζεται σε εξωτερικούς στόχους (Freire, 1970).

Στην πρότασή του για την επιμόρφωση των ενηλίκων σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη, ο Freire αντιπαράθετει την εκπαίδευση ως πολιτική πρακτική, η οποία χαρακτηρίζεται από ελευθερία (libertarian) σκέψης και συμπεριφοράς, είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων. Την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία την περιγράφει ως πολιτιστική δράση για την ελευθερία⁶ (Freire, 1972,1974,1987). Επίσης, πιστεύει ότι η ανθρώπινη ύπαρξη για να είναι ικανή να μετασχηματίσει τον κόσμο και να τον εξανθρωπίσει χρειάζεται να θεωρεί την εκπαίδευση ως μια ανθρώπινη αλλά και επαναστατική διαδικασία. Για να προχωρήσει αυτή η διαδικασία, χρειάζεται τόσο οι κυρίαρχοι όσο και οι κυριαρχούμενοι, που είναι εγκλωβισμένοι στις κοινωνικές δομές, να απελευθερωθούν μέσω της εκπαίδευσης και της πολιτικής συνειδητοποίησης (Freire, 1972, 1974).

Στο πλαίσιο της θεωρίας του Freire εκπαιδευτική είναι κάθε πράξη κατά την οποία μία ομάδα προσώπων, μέσω του διαλόγου, έρχεται να συνειδητοποιήσει τη συγκεκριμένη κατάσταση την οποία ζει, τους λόγους που διαμόρφωσαν αυτή την κατάσταση και τις δυνατές λύσεις. Αυτό γίνεται σε συνεργασία με το δάσκαλο και βασίζεται στο σεβασμό, την επικοινωνία και την αλληλεγγύη⁷: (Freire, 1970). Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στην διερεύνηση (αναζήτηση) των λύσεων των προβλημάτων. Ο εκπαιδευτής - επιμορφωτής έχει έναν εποικοδομητικό θετικό ρόλο, καθώς ο δάσκαλος είναι και μαθητής και ο μαθητής είναι και δάσκαλος. Ο εκπαιδευτικός θέτει τα προβλήματα για παρατήρηση, αλλά δεν ορίζει τους όρους του προβλήματος και της επίλυσής του⁸ (Freire, 1970).

Οι απόψεις του Freire για τις σχέσεις εκπαιδευτών - εκπαιδευόμενων είχαν ευρεία απήχηση σε εκπαιδευτές ενηλίκων σε όλα τα πεδία της εκπαίδευσης. Η αποτίμηση της συμβολής του Freire στην Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να έχει ως αφετηρία το γεγονός ότι αυτή καθαυτή είναι ένα κράμα από επικαλυπτόμενα πεδία πρακτικής και θεωρίας, κράμα στη διαμόρφωση του οποίου ακαδημαϊκοί και θεωρητικοί συνέβαλαν σημαντικά. Πρέπει ιδιαίτερος να αποτιμήσουμε όχι τόσο τις τεχνικές και τις πρακτικές του Freire, αλλά τη συμβολή του στη φιλοσοφία, την κοινωνική και την πολιτική διάσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ένας σημαντικός εκπρόσωπος της κριτικής θεωρίας, ο Griffin, υποστηρίζει ότι ο καλύτερος τρόπος, για να καταλάβουμε την Εκπαίδευση Ενηλίκων, είναι μέσω της

⁶ Συγκεκριμένα αναφέρει: «η γνώση είναι δύναμη, με την έννοια αυτή είναι κάτι πολιτικό και συνεπώς, η εκπαίδευση είναι αναμφισβήτητη πολιτική πράξη. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να μετατρέψουν τη γνώση σε πράξη» (Freire P.1972 p. 24).

⁷ «...για να καταλάβουμε τι σημαίνει διαδικασία σε μια διαλογική κατάσταση: δεν υπάρχει 'νομίζω' αλλά 'νομίζουμε'. Το νομίζουμε δεν προκύπτει από το νομίζω, αλλά αντίθετα το νομίζουμε είναι δυνατόν να με κάνει να νομίζω» (Freire P. 1972 p.27).

⁸ «Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προτείνει προβλήματα σχετικά με κωδικοποιημένες υπάρχουσες καταστάσεις, με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους σε μια όλο και πιο ανεπτυγμένη κριτική άποψη για την πραγματικότητά τους» (Freire, P. 1972 p. 36).

κριτικής ανάλυσης της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής όψης των δομών της (Griffin, G.A. et al. 1983).

V. Οι απόψεις του D. Kolb (κύκλος μάθησης)

Ο Kolb είναι γνωστός σε όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων και, κυρίως, με την πρακτική αντιμετώπιση του προβλήματος. Στηριζόμενος στις απόψεις των Vygotsky, Piaget και Lewin, ο Kolb προτείνει ένα συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης, γνωστό και ως «κύκλος μάθησης», προκειμένου να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά η μάθηση στους ενήλικες. Στο εν λόγω μοντέλο υπάρχουν τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο ο ενήλικας, με βάση τις γνώσεις και εμπειρίες που κατέχει, προετοιμάζεται να μάθει κάτι το νέο το οποίο θα εφαρμόσει στην πράξη. Στο δεύτερο στάδιο ο ενήλικας, μέσω της συμμετοχής του στο πρόγραμμα και με βάση την εμπειρία και τις γνώσεις που έχει, δρα και αποκτά νέες εμπειρίες. Στο τρίτο στάδιο, που είναι το στάδιο επεξεργασίας της εμπειρίας, επεξεργάζεται τις νέες εμπειρίες που αποκτά, τις αξιολογεί, κατανοεί τη σημασία τους εμπλουτίζοντας το επιστημονικό – επαγγελματικό του οπλοστάσιο. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, οι νέες εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί, ταξινομούνται, συνδέονται με τις προϋπάρχουσες και έτσι ο ενήλικας είναι ικανός να δράσει πιο αποτελεσματικά.

Ο Kolb πιστεύει ότι ο «κύκλος μάθησης» μπορεί να ξεκινά από οποιοδήποτε στάδιο και θα πρέπει να θεωρείται ότι επαναλαμβάνεται συνεχώς και σπειροειδώς, έτσι που τα αποτελέσματα της κάθε φάσης να τροφοδοτούν την επομένη⁹. Μολονότι η θεωρία του Kolb δέχθηκε κριτική από τους Rogers, Race, και Jarvis, σε όλα τα σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων συγγράμματα γίνεται ειδική μνεία για τον «κύκλο μάθησής» του.

VI. Οι απόψεις του J. Mezirow (μετασχηματίζουσα μάθηση)

Ο Mezirow, που επηρεάστηκε σημαντικά από το φιλόσοφο Habermas, πιστεύει ότι οι ενήλικες θα πρέπει να επανεξετάσουν και να τροποποιήσουν τις εσφαλμένες απόψεις, αντιλήψεις και, ενίοτε, στάσεις, ώστε τροποποιώντας τη συμπεριφορά τους να μπορέσουν να προσαρμοσθούν πιο εύκολα στα νέα δεδομένα. Υποστηρίζει ότι, μέσω του κριτικού στοχασμού, ο ενήλικας θα απεγκλωβιστεί από διλήμματα που επιβάλλονται από εξωτερικές συνθήκες ή ερμηνείες κοινωνικών ρόλων που η κυρίαρχη ιδεολογία επιτάσσει (Mezirow, 1990, στο: Κόκκος, 2005).

⁹ Αναλυτική αναφορά στο: Κόκκος 2005, σσ. 65-66

Στις παραπάνω απόψεις του Mezirow για την εκπαίδευση των ενηλίκων, κριτική ασκήθηκε από τον Jarvis (2004) αλλά και από άλλους μελετητές (Griffin, 1983) που υποστήριξαν ότι οι απόψεις του δύσκολα μπορούν να βρουν πρακτική εφαρμογή ή ότι δεν λαμβάνει υπόψη του το ζήτημα της κοινωνικής - πολιτικής δράσης των εκπαιδευομένων ενηλίκων.

VII. Οι απόψεις του P. Jarvis¹⁰ (μοντέλο εκπαιδευτικής διεργασίας)

Ο Jarvis θεωρείται ως ο κατ' εξοχήν μελετητής που ασχολήθηκε αναλυτικά και επεξεργάστηκε μια συνθετική προσέγγιση (θεωρητικά και πρακτικά) της εκπαίδευσης ενηλίκων. «Η μάθηση – αναφέρει ο Jarvis (Jarvis 1987, στο: Κόκκος 2005) – δεν είναι απλώς μια ευχάριστη ψυχολογική διεργασία που πραγματοποιείται απομονωμένα από τον κόσμο στον οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος, αλλά είναι στενά συνδεδεμένη με τον κόσμο και επηρεάζεται από αυτόν».

Ο Jarvis κατασκεύασε δικό του μοντέλο μάθησης για τους ενήλικες: το «μοντέλο εκπαιδευτικής διεργασίας». Στο μοντέλο αυτό (που παρουσιάζεται αναλυτικά στο βιβλίο του Α. Κόκκου, *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, εκδόσεις Μεταίχμιο, 2004, σσ. 80-81), βασική έννοια είναι ο **Πολιτισμός**: «Ο εκπαιδευτής, μεταδίδει ένα επιλεγμένο τμήμα του πολιτισμού και παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους γνώσεις. Οι εκπαιδευόμενοι εσωτερικεύουν την πολιτιστική μετάδοση ανάλογα με τις φυσικές τους ικανότητες, τις επεξεργάζονται με βάση τις εμπειρίες στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν να αποδεχθούν ή να απορρίψουν τα αποτελέσματα του στοχασμού τους για όσα τους παρουσιάστηκαν. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι ενσωματώνουν τις αποφάσεις στις δικές τους γνώσεις, προβαίνουν σε τυχόν απαραίτητες προσαρμογές του εαυτού τους και εξωτερικεύουν αυτά τα αποτελέσματα στην πράξη, την αλληλεπίδραση ή τη διαδικασία αξιολόγησης» (Κόκκος, 2004).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία ενός προγράμματος, θεωρεί ο Jarvis την παραχώρηση, από τον υπεύθυνο του προγράμματος, μέρους από την υπευθυνότητά του στους επιμορφούμενους, προκειμένου οι τελευταίοι να έχουν κίνητρο για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την τελευταία επισήμανση, ο Jarvis τονίζει την ανάγκη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, προκειμένου η εκπαίδευση των ενηλίκων να είναι πιο ουσιαστική και αποτελεσματική.

¹⁰ Σημαντικά έργα του Jarvis είναι το βιβλίο *Adult and Continuing Education* (1983) που εκδόθηκε στα ελληνικά με το τίτλο *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*, από τις εκδόσεις Μεταίχμιο (2004), σε μετάφραση της Αλεξάνδρας Μανιάτη και επιστημονικό υπεύθυνο τον Α. Κόκκο. Επίσης, αξιολογικά έργα του, απαραίτητα για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι και τα: *Sociology of Adult and Continuing Education* (1985) και *Adult Learning in the Social Context* (1987).

VIII. Οι απόψεις του Knud Illeris¹¹

Τέλος, αναφορά θα κάνουμε στις απόψεις για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των ενηλίκων του Knud Illeris, καθηγητή του Τμήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Πανεπιστημίου του Roskilde της Δανίας. Ο Illeris συμφωνεί κατ' αρχάς με τις απόψεις των Mezirow, Brookfield, Rogers ως προς το ότι το παιδί, σε αντίθεση με τον ενήλικο, δεν έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει σε βάθος τις εμπειρίες του ή και τα επιχειρήματα που καλείται να υιοθετήσει, ενώ οι ενήλικοι που εκπαιδεύονται ή επιμορφώνονται αν και είναι ικανοί να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, δυσκολεύονται να δεχθούν την έλλειψη συμμετοχής τους στην πορεία της μάθησης. Είναι, κατά το συγγραφέα, αποφασιστικής σημασίας τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η διδακτική πρακτική να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη, να το υποστηρίζουν ή ακόμα και να το απαιτούν. Έχουμε όλοι να μάθουμε πολλά προκειμένου να κατανοήσουμε πλήρως αυτές τις θεμελιώδεις συνθήκες της ενήλικης μάθησης.

Επομένως, από αυτό λοιπόν, το σημείο θα πρέπει (κατά τον Illeris) να είναι η αφετηρία του σχεδιασμού των προγραμμάτων εκπαίδευσης / επιμόρφωσης των ενηλίκων. Τα επιμορφωτικά προγράμματα απαιτείται να είναι δομημένα σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να ευνοούν τη συμμετοχή τους. Από την άλλη πλευρά όμως, ο Illeris εξετάζει με προσοχή τα πορίσματα πολλών εμπειρικών μελετών, που έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων έχουν συχνά επιφανειακό χαρακτήρα, επομένως ένα πρόγραμμα που θα βασίζεται πιστά σε αυτές δεν θα τους επιτρέψει να μάθουν παρά πολλά, με αποτέλεσμα τη σπατάλη ανθρώπινων και οικονομικών πόρων. Χρειάζεται λοιπόν, καταλήγει ο Illeris, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων να ξεπερνούν τα αποτελέσματα που προσδοκούν να επιτύχουν οι συμμετέχοντες σε αυτά.

¹¹ Ο Knud Illeris είναι Καθηγητής Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Πανεπιστήμιο Roskilde της Δανίας. Είναι συγγραφέας και επιμελητής έκδοσης περισσότερων από 70 βιβλίων και 300 άρθρων σε αντικείμενα όπως η μάθηση η υποκίνηση, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η μάθηση στον τόπο εργασίας και η εκπαίδευση ενηλίκων. Το βιβλίο του «Οι Τρεις Διαστάσεις της Μάθησης» (The Three Dimensions of Learning) εκδόθηκε για πρώτη φορά στα Αγγλικά από το Roskilde University Press (2002). Στο βιβλίο του αυτό ο συγγραφέας, προσπαθεί να αναπτύξει μια περιεκτική και σύγχρονη προσέγγιση της μάθησης εξετάζοντας έναν μεγάλο αριθμό από σχετικές υπάρχουσες και αναγνωρισμένες θεωρίες και έρευνες προσπαθώντας να αντλήσει από κάθε μία τα πραγματικά σημαντικά στοιχεία και να συνδυάσει όλα αυτά μέσα σε ένα συνολικό υπόδειγμα. Πάνω σε αυτή τη βάση λοιπόν, εξετάζει το ζήτημα της μάθησης και των ηλικιακών σταδίων, προσπαθώντας να δείξει τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά της μάθησης σε κάθε ένα από τα κύρια ηλικιακά στάδια της ζωής: παιδική ηλικία, νεότητα, ενηλικιότητα και ώριμη ενηλικιότητα.

Φυσικά, αυτές οι προσεγγίσεις δεν μπορούν να προέλθουν από τη θεωρία και μόνο. Αντιθέτως, πρέπει ταυτοχρόνως να είναι στέρεα θεμελιωμένες σε πρακτικές μελέτες. Πηγή: www.eap.gr/programme/eke/eke50/docs/Illeris.doc.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα –Σκιαγράφηση της πρότερης και παρούσας κατάστασης

2.1. Η επιμόρφωση στην Α/θμια εκπαίδευση

Στην Α/θμια εκπαίδευση η επιμόρφωση στη χώρα μας θεσπίστηκε επίσημα στις 16-3-1881, με την κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και προέβλεπε άσκηση έξι (6) εβδομάδων των δασκάλων, σύμφωνα με τον Ανδρέου, 1982 στο Νάσαινας, 2010. Η κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και η εφαρμογή της συνδιδασκτικής (Λέφας, 1942 στο Νάσαινας, 2010) αναγκάζει την Πολιτεία να εφαρμόσει για πρώτη φορά την επιμόρφωση των δασκάλων¹², η οποία στηρίχτηκε στα άρθρα 71 και 72 του νόμου «Περί Δημοτικών Σχολείων» του 1834.

Μεταξύ των ετών 1895 και 1920, θεσπίζονται Νόμοι¹³ που προβλέπουν επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας από επτά ημέρες ως και τρεις μήνες (Ευαγγελόπουλος, 1987 στο Νάσαινας, 2010). Στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του Τσιριμώκου¹⁴, με τα οποία επιχειρείται η αναδιοργάνωση, ο εκσυγχρονισμός και η βελτίωση του τότε λειτουργούντος εκπαιδευτικού συστήματος, έργο ως γνωστόν του Δ. Γληνού, αναφέρεται ότι: «οι πλείστοι των εκ του διδασκαλείου αποφοιτησάντων δημοδιδασκάλων και υπό έποψιν γνώσεων και υπό έποψιν ηθοπλαστικής επιβολής πρέπει να ενισχυθώσιν πολύ δια να ανταποκριθώσιν εις τας απαιτήσεις του νέου δημοτικού σχολείου» (Μπουζάκης Σ. κ.ά. 2000). Τα μέτρα που τότε προτεινόταν ήταν: η μετεκπαίδευση δασκάλων στο εξωτερικό και η σεμιναριακού τύπου συμπληρωματική μόρφωση των δασκάλων. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί ότι τελικά δεν εφαρμόστηκαν τα προτεινόμενα μέτρα, γιατί δεν ψηφίστηκαν τα νομοσχέδια του Τσιριμώκου.

Το 1922 αρχίζει η λειτουργία του Διδασκαλείου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών¹⁵, με σκοπό: «... να καλύψει τις βασικότερες ελλείψεις στη μόρφωση των εκπαιδευτικών δημοτικής και μέσης παιδείας» (Δελμούζος 1944, Τερζής 1988 στο Νάσαινας, 2010). Το πρόγραμμά του, όμως, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι) είχαν τη δυνατότητα να το παρακολουθήσουν.

¹² Νόμος ΧΘ', στις 11-1-1878, «Περί συστάσεως Διδασκαλείου εν Αθήναις», Β.Δ. 25-3-1878, «Περί κατανομής των διδασκτέων μαθημάτων εν τω Διδασκαλείω».

¹³ Οι νόμοι ΓΠΜΘ/1895, 240/1914 και 2145/1920.

¹⁴ Έκθεση του Δ. Γληνού στον υπουργό Παιδείας, της κυβέρνησης Ε. Βενιζέλου, Γιάννο Τσιριμώκο, το Σεπτέμβρη του 1912.

¹⁵ Ν. 2875/1922

Συνοπτικά, θα μπορούσε να επισημανθεί πως, αν και η Α/θμια εκπαίδευση ως τότε δεν είχε το καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό της Β/θμιας, η επιμόρφωση του προσωπικού της αρχίζει αρκετά νωρίς, με στόχο να καλυφθούν τα μεγάλα κενά των εκπαιδευτικών της, καθώς αυτοί και ελάχιστα στοιχειώδη πράγματα γνώριζαν και δεν είχαν και την καλύτερη έξωθεν μαρτυρία (Γζουμιά – Παναγοπούλου, 1993). Φυσικά, ένα από τα εμπόδια ήταν ότι δεν υπήρχαν αξιόλογοι επιμορφωτές, για να αναλάβουν αυτή την τόσο σπουδαία αποστολή (Πυργιωτάκης, 1992).

Το ελληνικό κράτος, ωστόσο, έδωσε βαρύτητα στη μετεκπαίδευση των δασκάλων σε ειδικά αντικείμενα ή στην μετεκπαίδευση για παραγωγή στελεχών και δεν έθεσε ως στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στις σχολικές τάξεις, αφήνοντας την επιμόρφωσή τους στα στελέχη της εκπαίδευσης, κυρίως στους επιθεωρητές¹⁶.

Με την αποστολή στο εξωτερικό¹⁷ εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης, για να μετεκπαιδευτούν, αρχίζει να δρομολογείται η διαδικασία της επιμόρφωσης καθώς και να δημιουργείται ένα σώμα επιμορφωτών που θα αναλάμβαναν την επιμόρφωση των συναδέλφων τους (Λέφας 1942 στο Νάσαινας, 2010). Από τους βασικούς λόγους για την επίσπευση της λειτουργίας της επιμόρφωσης, ήταν οι αρχές του Σχολείου Εργασίας, που για πρώτη φορά κάνουν την εμφάνισή τους στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το κίνημα του Σχολείου Εργασίας ήταν η αφορμή που ανάγκασε την ελληνική Πολιτεία να φροντίσει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αξιολογή, όμως, αυτή προσπάθεια δεν τελεσφόρησε και οι λόγοι ήταν πολλοί.

Αναφέρονται ενδεικτικά: η αποτυχία του Εκπαιδευτικού Ομίλου και ο αποκλεισμός πολλών αξιόλογων δημοτικιστών αλλά και πρωτοπόρων παιδαγωγών. Άλλωστε, στην περίοδο αυτή ιστορικά, με τα πάθη και τα μίσση, τις δικτατορίες και τον πόλεμο, κάθε νεωτεριστική ιδέα αντιμετωπιζόταν ως πολέμια και θεωρείτο, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, ύποπτη (Μπίκος, 1988 στο Νάσαινας, 2010). Έτσι, από το 1925 έως και το 1964, καμία προσπάθεια για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δε συντελέστηκε¹⁸. Παρέμεινε μόνο η μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, προκειμένου να μετεκπαιδευτούν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί για να χρησιμοποιούνται ως στελέχη στην υπηρεσία της τότε υπάρχουσας (πολιτικής) κατάστασης. Έπρεπε να έρθει το 1964, για να βάλει η Πολιτεία το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της στη σωστή του διάσταση (Μπουζάκης, 2000 στο Νάσαινας, 2010).

¹⁶ Β.Δ. της 16ης -4-1915.

¹⁷ Αποστολή στο εξωτερικό για επιμόρφωση προβλεπόταν με: το Νόμο ΓΧΖΒ' του 1910, το Β.Δ. 28-2-1912 και το Νόμο 2145/1920.

¹⁸ Με εξαίρεση το Ν. 4379/20-8-1929, που αναφέρεται σε σεμινάρια και τοπικά συνέδρια πέντε (5) ημερών, τα οποία διοργανώνονται από τους επιθεωρητές.

Με το Ν. Δ. 4379/1964, αρμόδιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καταργείται το Διδασκαλείο που μέχρι τότε ανήκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και δημιουργείται το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.), που λειτουργεί μέχρι σήμερα, με διάφορες μορφές¹⁹.

Φορείς της επιμόρφωσης εξακολουθούν να είναι για αρκετό ακόμη χρονικό διάστημα οι επιθεωρητές, μέχρι την κατάργηση του θεσμού αυτού το 1982. Κατά το χρονικό αυτό διάστημα, τα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιούνταν ανάλογα με τη διάθεση για πρωτοβουλίες αλλά και την ικανότητα του κάθε Επιθεωρητή.

Στη συνέχεια, με την καθιέρωση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων²⁰, οι Σχολικοί Σύμβουλοι καθίστανται υπεύθυνοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και, απαλλαγμένοι από διοικητικά καθήκοντα, ασχολούνται αποκλειστικά με την καθοδήγηση και την εποπτεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, για αρκετά χρόνια, αναλαμβάνουν την επιμόρφωση των νεοδιοριστών και των προς διορισμό εκπαιδευτικών της Α/θμιας, σε πενήνήμερες ενημερωτικές συναντήσεις, με την έναρξη του διδακτικού έτους²¹.

2.2. Η επιμόρφωση στην Β/θμια εκπαίδευση

Στη Β/θμια Εκπαίδευση, ο πρώτος καθηγητής Πανεπιστημίου που αναφέρεται στην ανάγκη παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, είναι ο Ιωάννης Πανταζίδης. Ο Ι. Πανταζίδης διορίζεται τακτικός καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας, στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στις 4 Σεπτεμβρίου 1875, και σχεδόν αμέσως εντάσσει στο πρόγραμμα μαθημάτων του αντικείμενο σχετικό με την παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών. Είναι ο πρώτος καθηγητής φιλολογίας που συνδυάζει τις φιλολογικές σπουδές με την παιδαγωγική κατάρτιση και αναλαμβάνει να διδάξει «Γυμνασιακή Παιδαγωγική», «επί τη ελπίδι ότι θα έλθη καιρός, καθ' όν και η πολιτεία θ' απαιτήσει παρά των διδασκάλων της μέσης εκπαίδευσως τας αναγκαίας παιδαγωγικάς και διδακτικάς γνώσεις», καθώς βλέπει να επικρατεί στα Ελληνικά Σχολεία και Γυμνάσια «αμεθοδία και αναρχία και προς τα παιδαγωγικά αδιαφορία» (Πανταζίδης, 1889).

Η δεύτερη προσωπικότητα, η οποία συμβάλλει στην εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα, την περίοδο αυτή, είναι ο Χ. Παπαδόπουλος (1878-1903). Η συνεισφορά του Χ. Παπαδόπουλου στην εισαγωγή, ανάπτυξη και εξέλιξη της Παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα υπήρξε

¹⁹ Με τελευταίο το Ν. 2327/1995 «Περί υπαγωγής του Μ.Δ.Δ.Ε. στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών». **Το Μ.Δ.Δ.Ε. σταμάτησε να λειτουργεί με το τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2011-12.**

²⁰ Νόμος 1304/6-12-1982 και Π.Δ. 214/25-4-1984.

²¹ Υ. Α. 556/844/18-7-1988.

καθοριστική. Υιοθετεί τις ιδέες του Ερβάρτου και προσπαθεί να τις μετακινηώσει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Φούκας, 2005). Το Μάιο του 1899, ο Δ. Ζαγγογιάννης καταλαμβάνει τη θέση του καθηγητή Παιδαγωγικής. Ο Δ. Ζαγγογιάννης δεν αρκείται στη θεωρητική διδασκαλία της Παιδαγωγικής επιστήμης. Τη συνδέει άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη και εξαιρεί την αξία των υποδειγματικών διδασκαλιών στο πλαίσιο της παροχής παιδαγωγικής κατάρτισης στους φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής και μέλλοντες εκπαιδευτικούς (Ζαγγογιάννης, 1900).

Το 1908, επί υπουργίας του Σ. Στάη ιδρύεται, τελικά, το 1910 (Νόμος ΓΨΗΨ), με πρώτο διευθυντή τον Νικόλαο Εξαρχόπουλο, το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, με σκοπό να παράσχει στους λειτουργούς της μέσης βαθμίδας τη δέουσα θεωρητική παιδαγωγική μόρφωση και πρακτική άσκηση. Στο πρόγραμμα διδασκαλίας περιλαμβάνονται επτά μαθήματα και η διδασκαλία τους καλύπτει συνολικά 13 ώρες εβδομαδιαίως (Φούκας, 2005).

Από το 1911 –1920, Διευθυντές του Διδασκαλείου διετέλεσαν οι Ν. Εξαρχόπουλος (μέχρι το 1912, οπότε και διορίζεται καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και αποχωρεί από το Διδασκαλείο), Δ. Γληνός και Ν. Καπετανάκης, οι οποίοι είχαν και την εποπτεία των προτύπων σχολείων. Το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης καταργήθηκε το 1985, με το άρθρο 87 του Νόμου 1566/1985.

Συνοπτικά, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η επιμόρφωση, από το 1881 έως το 1979, δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Εάν θελήσει κανείς να συγκρίνει τις πρώτες επιμορφώσεις, που πραγματοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μέχρι το 1922, με τις επιμορφώσεις που ακολούθησαν μέχρι και την ίδρυση των Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.- Σ.Ε.Λ.Μ.Ε, θα διαπιστώσει ότι στις μεν πρώτες γινόταν προσπάθεια κάλυψης «πρωτόγονων κενών των εκπαιδευτικών», (Γαράτορη, 2000), διότι οι γνώσεις τους περιορίζονταν σε στοιχειώδη θέματα που ήθελαν βελτίωση, π.χ. στη γραφή, αριθμητικές πράξεις κ.λ.π., στις δε επιμορφώσεις που ακολούθησαν μετά το 1922 σκοπός ήταν η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, η επιμόρφωση τόσο στην πρώτη, όσο και στη δεύτερη φάση, δεν ήταν συστηματική και προγραμματισμένη, με αποτέλεσμα να μην αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Γαράτορη, 2000).

2.3. Η Επιμόρφωση Στην Ελλάδα από το 1975 ως σήμερα

Με τη μεταρρύθμιση του 1975-76 από τις μεταπολιτευτικές κυβερνήσεις, η επιμόρφωση αρχίζει να παρέχεται σε ειδικές για το σκοπό αυτό σχολές. Παρόλα αυτά όμως, μόνο μετά από τρία χρόνια (1979) ιδρύονται οι μονοετείς Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.- Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) , που αναλαμβάνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

και των δυο βαθμίδων, ενώ γίνεται παράλληλα και ο επίσημος διαχωρισμός της επιμόρφωσης από τη μετεκπαίδευση, η οποία εξακολουθεί να είναι στην αρμοδιότητα του Μ.Δ.Δ.Ε. Αιτία του εγχειρήματος αυτού είναι η αναγκαιότητα ταχείας επιμόρφωσης μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, μέσα από ένα σχήμα που να προσφέρει ποιότητα και να επιμορφώνει μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών.

Οι εξελίξεις στο θέμα της επιμόρφωσης στην Ελλάδα αναφέρονται στην εισήγηση του Ξωχέλλη (2002) και συνοψίζονται στις δραστηριότητες των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, από το 1978 έως το 1992 και αφετέρου των ΠΕΚ, (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο), από το 1992 και εξής.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι με την ίδρυση των Π.Ε.Κ. έχουμε, για πρώτη φορά, ενιαίους φορείς επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αρμόδια ιδρύματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με το νόμο 1566/85 συστηματοποιούνται και καθορίζονται ως εξής:

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)
- Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)
- Τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Α.Ε.Ι.
- Η Π.Α.Τ.Ε.Σ. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. η οποία με το νόμο 3027/2002 μετονομάστηκε σε Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης).

Το νέο νομοθετικό πλαίσιο λαμβάνει σοβαρά υπόψη την ανάγκη των εκπαιδευτικών για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, είτε πρόκειται για απλούς διδάσκοντες, είτε για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Επιχειρείται ακόμη μια καλύτερη σύνδεση των στόχων της επιμόρφωσης με την ανάγκη για ένα πιο σύγχρονο και πιο δημοκρατικό σχολείο. Η συγκρότηση των Π.Ε.Κ. ακολουθεί εξάλλου ανάλογες εξελίξεις που είχαν δρομολογηθεί σε άλλες χώρες της Ευρώπης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001). Η επιμόρφωση περιελάμβανε τρεις μορφές προγραμμάτων, δύο υποχρεωτικές και μία προαιρετική:

- Εισαγωγική υποχρεωτική επιμόρφωση διάρκειας έως τεσσάρων μηνών για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς
- Περιοδική υποχρεωτική επιμόρφωση διάρκειας έως και τριών μηνών για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς.
- Προαιρετικά προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία παρακολουθούν όσοι από τους εκπαιδευτικούς επιτύχουν σε σχετικό διαγωνισμό.

Κατά την πρώτη περίοδο επιμορφώθηκε ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτών, δασκάλων, νηπιαγωγών και καθηγητών, όμως εμφανίστηκαν οργανωτικές και λειτουργικές αδυναμίες. Τέτοιες είναι:

- Συμμετείχε μικρός αριθμός εκπαιδευτικών, για μια φορά και με άνιση γεωγραφική κατανομή, ενώ το κόστος ήταν μεγάλο.
- Στις Σχολές κυριαρχούσε ένας γραφειοκρατικός – σχολικός τρόπος, στη διοίκηση τους, τις μορφές εργασίας, αλλά και το σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων.
- Τα προγράμματα σπουδών αγνοούσαν την επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευόμενων.
- Δεν έγινε εφικτό να συσχετιστούν ουσιαστικά οι Σχολές αυτές με τα Πανεπιστήμια.

Τα ΠΕΚ αν και σημείωσαν πρόοδο σε σύγκριση με το προηγούμενο καθεστώς, δεν απαλλάχθηκαν από τις αδυναμίες. Αν και συνένωσαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας, δεν συμπεριέλαβαν κάποιες κατηγορίες εκπαιδευτικών, όπως των καθηγητών Τεχνολογικών Μαθημάτων, Πολυκλαδικών Λυκείων, Ειδικής Αγωγής, κλπ. Επίσης, η τρίμηνη απόσπαση τους επηρέαζε τη λειτουργία των σχολείων αλλά και είχε και αρνητικές συνέπειες στην οικογενειακή κατάσταση τους λόγω οικονομικών δυσχερειών και μακρινών αποστάσεων. Τέλος, αν και τα αποτελέσματα δεν ήταν ικανοποιητικά, το κόστος ήταν πολύ υψηλό για το κράτος, (Ξωχέλλης, 2002).

Τα τελευταία χρόνια η κατάσταση βελτιώθηκε σημαντικά, αν και η πολιτεία έλαμψε δια της απουσίας της, αφού η υποδομή των σχολών αυτών και ένας απαραίτητος, ελάχιστος πυρήνας προσωπικού ήταν θέμα της κάθε σχολής.

Αργότερα, περίπου στο πρώτο μισό του 1990 συστάθηκαν κάποιες Ομάδες Εργασίας από το Υπουργείο Παιδείας, οι οποίες υπογραμμίζοντας τη σημασία της επιμόρφωσης, διαμόρφωσαν προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές χρηματοδοτήθηκαν από το ΚΠΣ (Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης), ή 1ο ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης), ταυτόχρονα με την ενεργοποίηση εθνικών πόρων, (Ξωχέλλης, 2002).

Την περίοδο εκείνη κατά τους Καψάλη και Ραμπίδη, (2006), ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, (ΟΕΠΕΚ), του οποίου στόχοι ήταν:

1. Ο προγραμματισμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς, (εκτός Τριτοβάθμιας) και η διατύπωση και υποβολή προτάσεων στο Υ.Π.Ε.Π.Θ., (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων).

2. Η οργάνωση των μορφών επιμόρφωσης και η εφαρμογή της στην πράξη.
3. Η δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων και κατόπιν συμφωνίας με τον Υπουργό Παιδείας, η υλοποίησή τους.
4. Ο καταμερισμός των προγραμμάτων σε αρμόδιους φορείς και η σύσταση αυτοτελών κέντρων και μονάδων.
5. Ο διαμοιρασμός και η διάθεση των διαθέσιμων πόρων.
6. Η πιστοποίηση φορέων στον τομέα της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.
7. Η δράση του ΟΕΠΕΚ ξεκίνησε το 2003, όμως η κυβέρνηση το απενεργοποίησε το 2004, (Καψάλης και Ραμπίδης, 2006).

Παρά τις όποιες προσπάθειες για μια οργανωμένη και επιτυχημένη επιμορφωτική πολιτική, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί προβληματισμοί σχετικά με την αποτελεσματικότητα της. Στην έρευνα του Δημακίου, (2008), διαφαίνεται καθαρά η άποψη των Καραμπίνη και Ψιλού, (2004) για τα λειτουργικά προβλήματα του θεσμού της επιμόρφωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα ΠΕΚ:

- Έχει τεχνοκρατικό χαρακτήρα.
- Δείχνει το συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με τον εκπαιδευτικό ως παθητικό δέκτη.
- Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα προεδρικά διατάγματα και την πράξη.
- Δεν έχει προηγηθεί σχετική έρευνα καθώς και αξιολόγηση.
- Αγνοεί τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τα προβλήματα αυτά αναζητούν λύσεις, λόγω του ότι η επιμόρφωση είναι σημαντικός παράγοντας στην εξέλιξη του θεσμού της εκπαίδευσης αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος εκτός από την επιβίωση του στην κοινωνία της γνώσης, διαμέσου της δια βίου μάθησης, προσδοκείται να είναι και αποτελεσματικός στο έργο του, (Δημακίου, 2008).

Ένας τρόπος για να διερευνήσουμε την πηγή των βασικών προβλημάτων, που φθείρουν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, είναι να αναζητήσουμε τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

Ο Rogers υπογραμμίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Οι συμμετέχοντες είναι ενήλικοι.
- Βρίσκονται σε πορεία ανάπτυξης και όχι στην αρχή της εκπαίδευσης και ανάπτυξής τους.
- Κατέχουν ορισμένες εμπειρίες και αξίες.
- Εισέρχονται στην εκπαίδευση έχοντας δεδομένες προθέσεις.
- Έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες σε σχέση με τη διεργασία της μάθησης.
- Είναι ανταγωνιστικοί.
- Έχουν δικά τους μοντέλα μάθησης, (Δημακόπουλος, 2008).

Ο Κόκκος υποστηρίζει:

- Λόγω του ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικοι τείνουν στον αυτοκαθορισμό.
- Βρίσκονται σε μια διαδικασία εξέλιξης. Η διεργασία της μάθησης μπορεί να αποκτήσει δυναμικό χαρακτήρα με τη διάγνωση και τη σύνδεση με τις αλλαγές στη ζωή των εκπαιδευόμενων.
- Διαθέτουν ποικιλία εμπειριών και γνώσεων αλλά και διαμορφωμένων αντιλήψεων, τα οποία είναι αξιοποιήσιμα στην εκπαίδευση τους, (Δημακόπουλος, 2008).
- Εκτός από τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας των εκπαιδευτικών διευκρινίζει ο Βεργίδης, (2005), «χαρακτηρίζονται και σε προσωπικό επίπεδο από:

1. Στόχους
2. Προσδοκίες
3. Ενδιαφέροντα
4. Αξίες
5. Κίνητρα
6. Στάσεις
7. Εμπειρίες
8. Βιώματα
9. Ανάγκες», (Δημακόπουλος, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Έως και τη δεκαετία του 1980, η χάραξη πολιτικής, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ήταν πολύ λιγότερο ανεπτυγμένες σε σχέση με άλλους τομείς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίοδος από το 1992 (Συνθήκη του Μάαστριχτ) και μετά, όπου η χάραξη πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση μονοπόλησε το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ενώ η αύξηση των επενδύσεων στους συγκεκριμένους αυτούς τομείς δημιούργησε μεγαλύτερες προσδοκίες στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

Το Μάρτιο του 2000 τέθηκε ο στρατηγικός στόχος της Λισσαβόνας σύμφωνα με τον οποίο έως το 2010 η Ε. Ε έπρεπε να γίνει η πλέον δυναμική και βασισμένη στη γνώση οικονομία και να καταστούν τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως. Όπως γίνεται αντιληπτό σήμερα ο στόχος αυτός δεν επετεύχθη. Παρόλα αυτά ο προαναφερόμενος στρατηγικός στόχος προσδιόρισε την ανάγκη για στενότερη συνεργασία στους τομείς της εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής καθώς και την ανάγκη για αποτελεσματικότερο συντονισμό στους τομείς της έρευνας, του σχεδιασμού, της αξιολόγησης, της χρηματοδότησης και των δράσεων που αναλαμβάνονται για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την απασχόληση και την αγορά εργασίας.

Το Ευρωπαϊκό συμβούλιο της Βαρκελώνης, το Μάρτιο του 2002, ενέκρινε σχέδιο για την επίτευξη αυτού του παραπάνω στρατηγικού στόχου, το οποίο θέτει επιμέρους στόχους και ακολουθεί συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Στο επίκεντρο βρίσκεται «η μάθηση με στόχο την απασχόληση», η οποία επιτυγχάνεται με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Υιοθετήθηκε ένα πρόγραμμα-πλαίσιο με τον τίτλο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» που περιλαμβάνει τρεις βασικούς άξονες - στόχους για την πολιτική της εκπαίδευσης και κατάρτισης:

- Στρατηγικός στόχος 1: Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.
- Στρατηγικός στόχος 2: Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Στρατηγικός στόχος 3: Συστήματα κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο .

Για την παρακολούθηση της προόδου των κρατών μελών στην πορεία τους για την επίτευξη των παραπάνω στόχων έχουν τεθεί διάφοροι δείκτες, μεταξύ των οποίων είναι η εξέλιξη του αριθμού των εκπαιδευτικών που υποβάλλουν αιτήσεις για προγράμματα επιμόρφωσης, καθώς και το ποσοστό αυτών που συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Παρατηρούμε, λοιπόν με βάση με τα παραπάνω ότι, η Ε.Ε. δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών. Σε μεταγενέστερες εκθέσεις σχετικά με την πρόοδο που έχει επιτευχθεί ως προς τους στόχους της Λισαβόνας αναφέρεται ότι «...το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών καθοδήγησης και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας» και ότι «οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα». (Συμβούλιο του Νοεμβρίου 2006)

Στο κείμενο (COM 392/2007) επισημαίνεται ότι «...η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού είναι άμεσα συναρτημένη με το μαθησιακό επίπεδο των διδασκόμενων και αυτό αντιπροσωπεύει τον σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις (η επίδρασή του είναι κατά πολύ ισχυρότερη από την επίδραση της οργάνωσης, της διοίκησης ή της οικονομικής κατάστασης στο σχολείο). Επιπλέον σε πολλές μελέτες διαπιστώθηκε μια θετική σχέση ανάμεσα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών».

Στο παραπάνω Ευρωπαϊκό κείμενο περιγράφεται μία νέα θεώρηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με βάση τις αλλαγές που υφίστανται στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πεδίο οι οποίες θέτουν άλλωστε τις νέες απαιτήσεις στο επάγγελμα αυτό. Αναλυτικότερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (COM 392/2007):

- Είναι ένα επάγγελμα με υψηλά προσόντα όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κάθε εκπαιδευτικός έχει εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου του, καλή γνώση παιδαγωγικής, τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να καθοδηγεί και να στηρίζει τους εκπαιδευομένους, καθώς και κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της παιδείας.
- Είναι ένα επάγγελμα δια βίου μάθησης και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται ώστε να συνεχίσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Τόσο οι ίδιοι όσο και οι εργοδότες τους να αναγνωρίζουν τη σημασία της απόκτησης

των νέων γνώσεων και να είναι σε θέση να καινοτομούν και να εισάγουν νέα στοιχεία στην εργασία τους.

- Είναι ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα: η κινητικότητα αποτελεί κεντρική συνιστώσα των προγραμμάτων αρχικής και συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται να εργαστούν ή να σπουδάσουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για σκοπούς επαγγελματικής εξέλιξης.
- Είναι ένα επάγγελμα που βασίζεται στη σύμπραξη: τα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών οργανώνουν τις εργασίες τους συνεργαζόμενα, στο πλαίσιο συμπράξεων, με σχολεία, τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα, παρόχους κατάρτισης βασισμένης στην εργασία και άλλους ενδιαφερομένους.

Γίνεται αντιληπτό ότι η αρχική εκπαίδευση δεν μπορεί να παράσχει στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του εξέλιξη πρέπει να αντιμετωπιστούν ως ένα διά βίου καθήκον.

Με βάση λοιπόν και τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που αναφέρθηκαν παραπάνω, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει την εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών ενεργειών ώστε να βελτιωθεί και να είναι πιο αποτελεσματική η εκπαιδευτική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί:

- Να συμμετέχουν σε αποτελεσματικά προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία έτη άσκησης του επαγγέλματός τους.
- Να έχουν πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς ή άλλους αρμόδιους επαγγελματίες καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.
- Να συμμετέχουν σε ετήσιες συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος ανάπτυξης του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται. (COM 392/2007)

Επιπλέον θα ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς η ενθάρρυνση, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, για να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τυπικά, άτυπα και μη τυπικά μέσα, με την αναγνώριση, από τον εργοδότη τους, της σχετικής τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσής τους.

Σε αυτό το σημείο όμως μπορεί να αναρωτηθεί κανείς αν έχουν εφαρμοστεί, εν των μεταξύ, οι παραπάνω οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με βάση λοιπόν τη σχετική μελέτη του ΟΟΣΑ (Teachers Matter, 2005) σχεδόν όλες οι χώρες αναφέρουν ελλείψεις και δυσκολίες στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών οι οποίες κυρίως συνίστανται στην αδυναμία εκ μέρους των χωρών αντιμετώπισης των νέων εξελίξεων στην εκπαίδευση (π.χ. η ελλιπής προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε κ.λ.π).

Σε αρκετά κράτη μέλη παρατηρείται έλλειψη συστηματικού συντονισμού μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, έλλειψη συνεκτικότητας και συνέχειας, ιδίως μεταξύ της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ενός εκπαιδευτικού και της εισαγωγικής του κατάρτισης, της ενδοϋπηρεσιακής του επιμόρφωσης και της επαγγελματικής του εξέλιξης. Συχνά δε, οι διαδικασίες αυτές δεν συνδέονται με την ανάπτυξη και βελτίωση των σχολείων ούτε με την εκπαιδευτική έρευνα αλλά με τα κίνητρα που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου τα οποία είναι ανεπαρκή. Οι επενδύσεις στη συνεχή κατάρτιση και ανάπτυξη του διδακτικού δυναμικού κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ οι διαθέσιμες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες (COM 392/2007).

Εξετάζοντας την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανά χώρα της Ε.Ε παρατηρούμε ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία σε ότι αφορά τις επιμορφωτικές δραστηριότητες, τις μορφές τους κ.λ.π, οι οποίες ως επί το πλείστον οφείλονται στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα συστήματα της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές διαφορές των χαρακτηριστικών κάθε χώρας. Επιλέγοντας τα πιο αντιπροσωπευτικά, με κριτήριο το μέγεθός τους, κράτη παρατηρούμε ενδεικτικά ότι:

I. Στη **Γερμανία** η κεντρική κυβέρνηση παρέχει μόνο το γενικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της επιμόρφωσης. Την ευθύνη για την οργάνωσή της έχουν οι εκπαιδευτικές αρχές του κάθε Ομόσπονδου κρατιδίου όπου υπάρχουν ένα ή περισσότερα κρατικά Ινστιτούτα τα οποία οργανώνουν σε κεντρικό επίπεδο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Γερμανία καλύπτει δύο βασικά πεδία όπου το πρώτο από αυτά είναι η κατ' εξοχήν ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που έχει σκοπό τη διατήρηση και ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, να εξασφαλίσει δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα απαιτούμενα για τη διδασκαλία και ότι τα σχολεία εκπληρώνουν τις απαιτήσεις που απορρέουν από την αποστολή τους.

Το δεύτερο πεδίο είναι η συμπληρωματική εκπαίδευση που έχει ως σκοπό να κάνει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να αναλάβουν διδακτικά καθήκοντα σε ένα ευρύτερο ή σε ένα πρόσθετο θεματικό πεδίο. Τους δίνει επίσης τη δυνατότητα να αποκτήσουν προσόντα για να διεκδικήσουν μια διαφορετική, ή ανώτερη, θέση μέσα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική αλλά υπάρχουν και προγράμματα τα οποία έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Συνήθως η επιμόρφωση έχει τη μορφή σεμιναρίων, υπάρχει όμως και επιμόρφωση που πραγματοποιείται μέσω ομάδων εργασίας, συναντήσεων των καθηγητών, εκπαιδευτικών ταξιδιών και με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσφέρει το ανοικτό πανεπιστήμιο και καλύπτουν θέματα σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή (ιδίως τη συμπληρωματική) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τέλος τα σχολεία έχουν επίσης την αρμοδιότητα να παράσχουν ενδοσχολική επιμόρφωση για όλο ή για μέρος του εκπαιδευτικού τους προσωπικού. Για την επιμόρφωση αυτή συνεργάζονται ή υποστηρίζονται από τις περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές.

II. Στο **Ηνωμένο Βασίλειο** υπάρχει μεγάλη ποικιλία φορέων που προσφέρουν επιμορφωτικές δραστηριότητες στους εκπαιδευτικούς, λόγω του καθεστώτος της ελεύθερης αγοράς που επικρατεί.

Ενδεικτικά προσφέρουν επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς οι ίδιες σχολικές μονάδες, επιμορφωτικά κέντρα που διαχειρίζονται τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, ιδιωτικά ιδρύματα παροχής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κλπ.

Η διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων δεν υπερβαίνει τις πέντε μέρες ανά σχολικό έτος. Η συμμετοχή στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αποτελεί επαγγελματικό καθήκον για τους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση είναι μέρος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού κάθε σχολείου, όπου εκτιμώνται οι ανάγκες του προσωπικού, τίθενται στόχοι και προσδιορίζονται οι τρόποι επίτευξής τους. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός διευρύνει τις πεδίο γνώσεών του, που περιλαμβάνουν πλέον

εκτός από τις κλασσικές δραστηριότητες εκπαίδευσης / κατάρτισης και τις γνώσεις ανάπτυξης και διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων, γεγονός που αντανακλάται και στην παροχή ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

III. Στη **Γαλλία** η επιμόρφωση για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχεδιάζεται και οργανώνεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο διαμορφώνει τον εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μέσω της Διεύθυνσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Υπουργείο παρέχει επιμόρφωση σε εθνικό επίπεδο, μέσω κυρίως σεμιναρίων που διεξάγονται τους θερινούς μήνες σε πανεπιστήμια και διαρκούν μερικές ημέρες.

Στόχος αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι, από τη μια πλευρά, η ανάπτυξη της σύνδεσης ανάμεσα στην έρευνα και την εκπαίδευση και από την άλλη, η ενίσχυση των σχέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το εξωτερικό του περιβάλλον, καθώς και η προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών σχεδίων. Κάθε χρόνο ανακοινώνεται ο σχετικός κατάλογος με το πρόγραμμα όλων των σχετικών σεμιναρίων.

Πρόσθετα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς παρέχονται από διάφορα εκπαιδευτικά σχήματα σε επίπεδο περιφέρειας όπου συμμετέχουν φορείς όπως τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων, τα ερευνητικά εκπαιδευτικά κέντρα που υπάρχουν σε κάθε περιφέρεια, άλλα πανεπιστημιακά τμήματα και ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, και σχολικές μονάδες.

Η συμμετοχή στην επιμόρφωση είναι γενικά προαιρετική. Ο υπαλληλικός κώδικας των δημοσίων υπαλλήλων προβλέπει όμως ότι σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί ο υπάλληλος να υποχρεωθεί να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, όταν το απαιτεί το συμφέρον της Υπηρεσίας. Παράλληλα με το επίσημο σύστημα επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας, υπάρχει και ένα πλήθος φορέων (ιδιωτικών, ιδιωτικών μη κερδοσκοπικών, ημι-κρατικών και κρατικών) που δραστηριοποιείται στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, παρέχοντας επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, ανοικτά για όλους τους εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς που εργάζονται, είτε στον ιδιωτικό είτε στο δημόσιο τομέα.

IV. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της **Ολλανδίας**, η επιμόρφωση σικοπό έχει να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένα ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα.

Συνέπεια της αρχής της ελευθερίας στη διδασκαλία είναι η μικρή σχετικά σημασία των επίσημων Προγραμμάτων Σπουδών. Αντίθετα, τη βάση για τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί το «σχέδιο εργασίας», που συντάσσεται κάθε δύο χρόνια από το φορέα του σχολείου (κρατικό ή ιδιωτικό), ύστερα από πρόταση του συλλόγου διδασκόντων του κάθε σχολείου. Το σχέδιο αυτό περιέχει τους διδακτικούς στόχους, την επιλογή της διδακτέας ύλης, τις μεθόδους διδασκαλίας, ενδείξεις για την οργάνωση του σχολείου, καθώς και κριτήρια και τρόπους αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και χορήγησης των τίτλων σπουδών. Στη βάση αυτή, κάθε σχολείο επεξεργάζεται κάθε χρόνο το λεγόμενο «σχέδιο δραστηριοτήτων», στο οποίο αναφέρονται οι διδακτικές δραστηριότητες και οι υποχρεώσεις του διδακτικού προσωπικού, η διάρκεια του διδακτικού έτους, οι διακοπές μαθημάτων κλπ. Κάθε σχολείο υποβάλλει προς έγκριση τα σχέδια εργασίας και δραστηριοτήτων στις εποπτικές αρχές της εκπαίδευσης, πριν από την έναρξη του σχολικού έτους, κάτι που αποτελεί, όμως, μια καθαρά τυπική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, γίνονται

σαφή τα μεγάλα περιθώρια ελευθερίας αλλά και ευθύνης του συλλόγου διδασκόντων, καθώς και κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και η αυτονομία της σχολικής μονάδας (Brinkmann & Schwark, 2000).

V. Στην **Ιταλία**, η οποία έχει ένα καθαρά κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθιερώθηκαν πριν από χρόνια σε επίπεδο σχολικής μονάδας τα λεγόμενα "συλλογικά όργανα", τα οποία είναι αρμόδια για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα της υποχρεωτικής βαθμίδας. Τα συλλογικά αυτά όργανα είναι το "Συμβούλιο της Τάξης", ο "Σύλλογος των Διδασκόντων" και το "Σχολικό Συμβούλιο" ή το "Συμβούλιο της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας".

Ο τρόπος αυτός συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών (Team Teaching) αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού, η διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας γίνεται συλλογικά και η διδασκαλία διεξάγεται εν μέρει από δύο δασκάλους σε κάθε τάξη, κάτι που ισχύει και για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Φυσικό επακόλουθο είναι η επιμόρφωση, να είναι προσανατολισμένη σε αυτόν τον ιδιαίτερο τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. (Brinkmann & Schwark, 2000).

VI. Τέλος, στη **Σουηδία** εφαρμόζεται, μεταξύ άλλων, και το μοντέλο επιμόρφωσης δι' αλληλογραφίας (πρόσφατα και εξ αποστάσεως). Πρόκειται για το γνωστό μοντέλο Distance Education (Εκπαίδευση από απόσταση). Το μοντέλο αυτό έχει μικρό κόστος και παρέχει τη δυνατότητα επιμορφώσεων σε αυτούς που, για διάφορους λόγους, δεν μπορούν να κάνουν χρήση των γνωστών τύπων επιμόρφωσης. (Ανδρέου, 1997-98).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Η αναγκαιότητα και η συνεισφορά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για ένα αποτελεσματικό σχολείο

4.1. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Από την έως τώρα μελέτη του θέματος, είναι φανερό πως η επιμόρφωση αποτελεί βασικό αίτημα των εκπαιδευτικών. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία οι στόχοι της επιμόρφωσης επικεντρώνονται: στην ενημέρωση στις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές επιστήμες, στην κάλυψη των διδακτικοπαιδαγωγικών ελλείψεων των εκπαιδευτικών στη βασική τους εκπαίδευση και στην πρακτική διδασκαλία, στην ενίσχυση και ενθάρρυνση για επισήμανση προβλημάτων στη σχολική μονάδα και αναζήτηση της λύσης και της αντιμετώπισής τους, στην προαγωγή της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, στην ενημέρωση στις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητες μέσα από αυτές για περαιτέρω γνώση και ενημέρωση και, τέλος, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία²² (Φράγκος, 1982).

Επίσης, πιστεύεται ότι με την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να ανταποκριθούν στο ρόλο που η σύγχρονη εποχή απαιτεί από αυτούς. Άλλωστε, η ανανέωση είναι ουσιαστικό στοιχείο για τον κόσμο μας σήμερα (Hargreaves A. & Fullan M. 1992).

Οι ανωτέρω στόχοι της επιμόρφωσης, ουσιαστικά, καταδεικνύουν και τις ποικίλες καταστάσεις που την καθιστούν αναγκαία. Συγκεκριμένα, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης γίνεται ιδιαίτερα αισθητή όταν μεσολαβεί αρκετός χρόνος ανάμεσα στην αποφοίτηση από τη σχολή βασικής κατάρτισης και το διορισμό, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ελλείψεις στη βασική εκπαίδευση-κατάρτιση, κάτι που και η υπάρχουσα έρευνα στη χώρα μας (Αθανασίου κ.ά. 1993), αλλά και σε άλλες χώρες έχει διαπιστώσει. Ακόμη, η επιμόρφωση είναι αναγκαία όταν πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές αλλαγές²³ σε διάφορους τομείς (εκπαίδευση αλλοδαπών, μαθησιακές δυσκολίες, ευέλικτη ζώνη, αλλαγή των

²² Ο M. Eraut (1985, vol. 5, σσ. 251) προσθέτει δύο ακόμη στόχους της επιμόρφωσης στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Την προσπάθεια αντιμετώπισης των αλλαγών στην ευρύτερη κοινωνία (πολιτισμικών, οικονομικών, τεχνολογικών κ.λπ.) και την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν είτε σε επίπεδο γενικού συστήματος, είτε σε επίπεδο τάξης.

²³ Οι συχνές αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο της επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών καθιστούν αναγκαία τη συμπλήρωση ή αναπλήρωση των ειδικών γνώσεων αλλά και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Αυτό το ρόλο καλείται να παίξει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο Bolam κάνει αναφορά στις αναγκαίες δραστηριότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται και οι οποίες είναι: «...δραστηριότητες εκπαίδευσης και πρακτικής εξάσκησης που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως συνέχεια της αρχικής επαγγελματικής τους κατάρτισης και έχουν ως κύριο ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση των επαγγελματικών τους γνώσεων και στάσεων έτσι ώστε να είναι σε θέση να παιδαγωγούν τους μαθητές με πιο αποτελεσματικό τρόπο» (Bolam R. 1982, σ. 3).

σχολικών εγχειριδίων), επειδή οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να τις υλοποιήσουν δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι (Νάσαινας, 2006). Και τέλος, όταν γίνεται χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ή όταν εκπαιδευτικοί προωθούνται σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, η επιμόρφωσή τους είναι αναγκαία, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων τους καθηκόντων.

Πιστεύουμε ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί και που σχετίζονται με τον τομέα της επιμόρφωσης είναι:

- η ανάδειξη της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε καθοριστικό παράγοντα της αντιμετώπισης των σύγχρονων κοινωνικών αλλά και εκπαιδευτικών προβλημάτων,
- η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, και
- η δεκτικότητα και ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Όσον αφορά τη δια βίου επιμόρφωση, η ανάγκη αυτή στην Ελλάδα προβάλλει επιτακτική, εξαιτίας της διαφορετικής κατάρτισης που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων), της ελλιπούς παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Β/θμιας, αλλά, πρωτίστως, εξαιτίας του ευρωπαϊκού ανταγωνισμού (Μπουζάκης κ.α. 2000)²⁴. Οι ραγδαίες, μάλιστα, εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας και η διεθνοποίηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών σχέσεων ασκούν τεράστιες επιδράσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στην πορεία προς την «κοινωνία της γνώσης», το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις για ευελιξία, προσαρμοστικότητα και αλλαγή, στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του, στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, στη χρησιμοποίηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών μέσων και πρακτικών και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικότερο παράγοντα επιτυχίας του έργου αυτού.

Γι' αυτό πρέπει να διαθέτει το απαιτούμενο επιστημονικό κύρος, τις σύγχρονες επικοινωνιακές δεξιότητες, την εξοικείωση με τα καινούρια παιδαγωγικά ρεύματα και τις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, την επαγγελματική δηλαδή επάρκεια που μπορεί να αποκτηθεί, με τον καλύτερο τρόπο μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης, αξιοποιώντας μάλιστα τις υποδομές των πανεπιστημίων (Μπουζάκης κ.α. 2000).

²⁴ Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε, ότι με την ολοκλήρωση των προγραμμάτων εξομίσωσης από τα Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Ν. (31-12-2006), ελάχιστοι από τους δασκάλους και τις νηπιαγωγούς έχουν, αυτή τη στιγμή, μόνο πτυχίο Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή Σχολών Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης.

Στο σημείο αυτό, όμως, αξίζει να αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο η επιμόρφωση θα γίνει πιο αποτελεσματική. Ο τρόπος αυτός σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικες, καθώς η ηλικία τους κυμαίνεται από τα 22 έως τα 65 έτη περίπου, και επομένως μιλάμε για εκπαίδευση ενηλίκων. Συνεπώς, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο ο ενήλικας μαθαίνει.

4.2. Αποτελεσματική επιμόρφωση

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, (2002), για τη διαμόρφωση και την υλοποίηση ενός ενιαίου πλαισίου επιμορφωτικής πολιτικής απαιτείται η εκπλήρωση των ακόλουθων προϋποθέσεων:

ο Η ύπαρξη μιας στερεής και βασικής εκπαίδευσης. Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια της χώρας ήταν ένα σημαντικό βήμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά τα τμήματα αυτά δεν δείχνουν να έχουν ξεκάθαρο προσανατολισμό, δηλαδή αν είναι σχολές με ποικιλία γνωστικών αντικειμένων ή ιδρύματα προετοιμασίας ερευνητών για τις επιστήμες της αγωγής.

ο Η βασική και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει ν' αποτελούν μια ενιαία και συνεχή διαδικασία, από την έναρξη της άσκησης του επαγγέλματος τους, μέχρι την λήξη του επαγγέλματος τους.

ο Να έχει ως αφετηρία τις αποδεδειγμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με στόχους.

ο Να ενδυναμωθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας και να καλλιεργηθεί η ενεργός συμμετοχή στην επιμόρφωση.

ο Να ενισχυθεί η είσοδος καινοτομιών στην εκπαίδευση, π.χ. αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, στο πρόγραμμα και τη μεθόδευση της διδασκαλίας, κλπ. Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη του σχολείου, αφού η βελτίωση της εκπαίδευσης εξαρτάται από την αλλαγή της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα μέλη του προσωπικού οργανώνουν και διαμορφώνουν σχέδια ανάπτυξης του σχολείου, για τα οποία προγραμματίζονται ποικίλες δράσεις εντός του σχολείου. Μια από αυτές είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για να τους υποστηρίξει στο έργο τους. Έτσι, το σχολείο έχει τριπλό ρόλο, δηλαδή εκτός από χώρο εργασίας, αποτελεί εστία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αφετηρία για προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου.

ο Λόγω πληθωρισμού και κατακερματισμού των εκπαιδευτικών δράσεων, επιβάλλεται η ύπαρξη ενός κεντρικού φορέα, που θα ενθαρρύνει επιμορφωτικές δράσεις, (Ξωχέλλης, 2002).

Για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία από την έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων, την έρευνα στην παιδαγωγική και από προτάσεις της Ο.Λ.Μ.Ε, (Δημακόπουλος, 2008).

Αρχικά, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης έχει άμεση σύνδεση με προγράμματα σχεδιασμένα για εκπαίδευση ενηλίκων. Τα προγράμματα αυτά για να υλοποιηθούν, περνούν από κάποια στάδια:

1. Διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης, όπως προβλήματα, δεδομένα, κλπ.
2. Καθορισμός στόχων και σκοπών, με βάση τις ανάγκες του πληθυσμού.
3. Καθορισμός του περιεχόμενου, (γνώσεις, δεξιότητες) και δόμηση του προγράμματος.
4. Επιλογή μεθόδων επιμόρφωσης και μέσων διδασκαλίας.
5. Εφαρμογή του προγράμματος σύμφωνα με τους παράγοντες της υλικοτεχνικής υποδομής, του προϋπολογισμού, της αποτελεσματικής διαχείρισης, του διαθέσιμου χρόνου, της γραμματειακής υποστήριξης, της καταλληλότητας του χώρου και των επιμορφωτών.
6. Ολική αξιολόγηση του προγράμματος.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν ορισμένες μεταβλητές, υπεύθυνες για το ποσοστό αποτελεσματικότητας του προγράμματος επιμόρφωσης:

- ο Η διάρκεια της εκπαίδευσης.
- ο Η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών, για την εκπαίδευση.
- ο Τα κίνητρα.
- ο Οι στάσεις και το περιεχόμενο του προγράμματος.
- ο Ο αριθμός των μαθημάτων, καθώς και η συχνότητά τους.
- ο Το αίσθημα της ικανοποίησης, (Δημακόπουλος, 2008).

Τέλος, κρίνεται χρήσιμο ν' αναφέρουμε απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της συνεχόμενης εκπαίδευσης, τις οποίες αντλήσαμε από την έρευνα του Δημακόπουλου,(2008). Οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι:

1. Η επιμόρφωση δεν αρκεί να γίνει μία μόνο φορά, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της ενεργού απασχόλησης τους.
2. Πρέπει να είναι καθολική, όχι επιλεκτική.
3. Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η υλικοτεχνική δομή, το αντίστοιχο διδακτικό προσωπικό και το κατάλληλο επίπεδο επιμόρφωσης.
4. Θα πρέπει να συνδέεται με την επιστήμη, λόγω των συνεχών εξελίξεων της.
5. Να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν κριτικό και δημιουργικό πνεύμα.
6. Να ευαισθητοποιεί τον εκπαιδευτικό στη σπουδαιότητα του κοινωνικού σχολείου και του σχολείου γενικά.
7. Να διαθέτει ευελιξία και να είναι δυναμική.
8. Να τονίζει τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού για την υλοποίηση των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος.
9. Να συνδέεται αλλά και να προσαρμόζεται στη σχολική πράξη

4.3. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ως Συντελεστής Αποτελεσματικότητας

Για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου, η διδασκαλία και η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, χρειάζεται η θεσμοθέτηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, με διοικητική και οργανωτική δομή. Επίσης, απαραίτητα είναι, πρώτα οι εκπαιδευτικοί και ακολουθούν τα μέσα διδασκαλίας, τα προγράμματα, οι πόροι, η υποδομή. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, είναι βασικός για το τελικό αποτέλεσμα, ακόμα και στα συγκεντρωτικά συστήματα στα οποία η σχολική μονάδα έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη αυτονομία. Ο λόγος, που συμβαίνει αυτό είναι ότι η συμπεριφορά και η προσωπικότητα του παιδαγωγού, επηρεάζει άμεσα τη μεταβίβαση των γνώσεων στους μαθητές του, (Παπαναούμ, 2008).

Είναι πολύ ισχυρή η πεποίθηση ότι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, σε τέτοιο βαθμό ώστε να μειώνεται η επιρροή των άλλων παραγόντων, όπως το σύστημα διοίκησης και τα αναλυτικά προγράμματα. Έτσι, η ευθύνη για κάθε ανεπάρκεια και έλλειψη αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα η κοινωνία και η πολιτεία στηρίζονται στους εκπαιδευτικούς για καλύτερα αποτελέσματα. Αυτό συνεπάγεται ότι για να

βελτιωθεί η ποιότητα του σχολείου, πρέπει να βελτιωθεί και το επίπεδο των εκπαιδευτικών, το οποίο γίνεται μέσω της επιμόρφωσης, (Παπαναούμ, 2008).

Όπως αναφέρεται στην εργασία του Δημακόπουλου, (2008), έχει διατυπωθεί η άποψη ότι αν το σχολείο συνδεθεί με διαδικασίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τότε μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό. Ορισμένες προτάσεις που αφορούν την άποψη αυτή είναι:

- *Επιμορφωτικές-παιδαγωγικές συνεδριάσεις.*
- *Εισηγήσεις από το διδακτικό προσωπικό.*
- *Συστηματική οργάνωση συζητήσεων.*
- *Παρακολούθηση διδασκαλιών.*
- *Οργάνωση ομάδων διδασκαλίας κατά ειδικότητα.*

Παρατηρείται ότι η επιμόρφωση τοποθετείται στο κέντρο της συζήτησης για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, και ότι η κάλυψη βασικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια τακτική θα έδινε ευκαιρίες για αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων και καταστάσεων και θα οδηγούσε στην ουσιαστική συμμετοχή όλων των στελεχών μιας εκπαιδευτικής μονάδας στην προσπάθεια αναζήτησης των κατάλληλων λύσεων στο εκάστοτε πρόβλημα, (Μανωλιά & Παλαιγεωργίου, Πανταζοπούλου, 1988, οπ. αναφ. στο Δημακόπουλος, 2008). Ο Δημακόπουλος καταλήγει στους παράγοντες που έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, οι οποίοι είναι η διοίκηση του σχολείου, το σχολικό κλίμα, η αξιολόγηση, η επίδοση των μαθητών, η υλικοτεχνική υποδομή, η συνεργασία των γονέων και της τοπικής κοινωνίας με το σχολείο, η διδασκαλία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

Συζήτηση – συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα, που έχει προκαλέσει διεθνές ενδιαφέρον, λόγω της κατάστασης που επικρατεί στις κοινωνίες, οι οποίες είναι εμποτισμένες με τεχνολογικά επιτεύγματα, νέα δεδομένα και προσεγγίσεις. Κρίνεται απαραίτητο, λοιπόν, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να είναι συνεχής έτσι ώστε η διδασκαλία να δίνει τη δυνατότητα να μεταβιβάζονται οι γνώσεις και να γίνονται κτήματα των μαθητών, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν και να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες και γνώσεις που αποκτούν για την εξέλιξη, τη δική τους και της κοινωνίας που ζουν.

Η βασική εκπαίδευση των παιδαγωγικών σχολών φαίνεται ότι δεν επαρκεί για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού ώστε να είναι αποτελεσματικός στον πολύπλευρο ρόλο του. Έτσι, η εκπαίδευση περιλαμβάνει στην έννοια της επιμόρφωσης, ενός θεσμού που απαιτεί σωστό σχεδιασμό και προγραμματισμό, για να είναι διαθέσιμος στους εκπαιδευτικούς αλλά και να ικανοποιεί τις ανάγκες και προσδοκίες των ίδιων και της πολιτείας. Η ιστορική αναδρομή μας αφήνει την αίσθηση ότι στην Ελλάδα, ενώ τονίζεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, δεν έχει καθοριστεί ένα ενιαίο πλαίσιο επιμορφωτικής πολιτικής, ωστόσο πιστεύεται, ότι αν καταγραφούν οι στόχοι και οι προσδοκίες, μαθητών, διδακτικού προσωπικού και πολιτείας και θεσμοθετηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης της, η προσπάθεια θα αποδώσει καρπούς και θα δώσει νέα ώθηση στην εκπαίδευση.

Μια άλλη πλευρά του θέματος, που κυριαρχεί στην παγκόσμια συζήτηση είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη και η εξέλιξη των παιδαγωγών, είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες, που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ορίζεται ως η απόκτηση και αδιάκοπη βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων και στοχεύει στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και την ατομική του ανάπτυξη. Στην επίτευξή της συμβάλλουν πολλοί παράγοντες, όπως οι ευκαιρίες για επιμόρφωση και οι προσωπικές του ικανότητες, ενώ για τον έλεγχο της προόδου της εξέλιξης των εκπαιδευτικών χρειάζεται να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης. Οι μορφές αξιολόγησης είναι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, με την πρώτη να κατέχει τη σημαντικότερη θέση διότι θεωρητικά έχει καλύτερα αποτελέσματα. Η αυτοαξιολόγηση, δεν δημιουργεί ψυχολογικά τραύματα, δέχεται τη διαφορετικότητα του καθενός και ενισχύει την κριτική στάση του εκπαιδευτικού.

Ο βασικός άξονας της κεντρικής εξουσίας και της εσωτερικής πολιτικής κάθε σχολικής μονάδας, οφείλει να είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, λόγω του ότι βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Μια σωστή προσέγγιση της επαγγελματικής εξέλιξης βασίζεται αρχικά στη διαμόρφωση θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Με την επιμόρφωση να παίρνει τη σκυτάλη και την αξιολόγηση να ολοκληρώνει τη διαδικασία επιτυγχάνεται η βελτίωση των εκπαιδευτικών, άρα και της διδακτικής διαδικασίας.

Εμβραθύνοντας, διαπιστώνουμε, ότι το κέντρο του στόχου της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η αποτελεσματικότητα των σχολείων, δηλαδή το κατά πόσο το σχολείο βοηθούν στην περαιτέρω εξέλιξη των μαθητών τους και της κοινωνίας που ανήκουν. Για να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα, έχουν διεξαχθεί σημαντικές και πολυάριθμες έρευνες, απ’ τις οποίες μπορούμε να διακρίνουμε συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και να κατευθυνθούμε προς τον προσδιορισμό των παραγόντων αποτίμησης της.

Καταλήγοντας, γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την σχολική αποτελεσματικότητα. Τα συμπεράσματα είναι ότι η επιμόρφωση και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Είναι απαραίτητο, να γίνουν επιμορφωτικές προσπάθειες, με σκοπό την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να πληρούν τις προϋποθέσεις και να θεωρούνται αποτελεσματικοί. Με αυτόν τον τρόπο θα ενισχύουν τις διαδικασίες μάθησης και θα στηρίζουν τον αγώνα των μαθητών, αντιμετωπίζοντας με σεβασμό τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και λύνοντας τα προβλήματα, που προκύπτουν από την επιρροή του εξωσχολικού περιβάλλοντος.

Είναι φανερό ότι όλοι οι τομείς της εκπαίδευσης, απαιτούν συστηματική διερεύνηση , για να ρυθμιστούν οι διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, άρα και η επιτυχία των μαθητών, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ., Νίκου, Ι., Καρβούνης, Χ. (1993). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ στα ΠΕΚ. Ιωάννινα, Δωδώνη, σσ. 137-242.

Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (1995). Αξιολόγηση προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η περίπτωση του περιφερειακού επιμορφωτικού κέντρου (ΠΕΚ) Αθηνών. ΕΡΕΥΝΑ. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τεύχος 17, σσ. 175-195.

Ανδρέου, Α. (1997) Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Βεργίδης, Δ. (2005) Εισαγωγή στην εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της, Πάτρα: ΕΑΠ

Δασκολιά, Μ (2000). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική αγωγή. Διδακτορική διατριβή στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.

Δελμούζος, Α. (1944). Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής, Αθήνα.

Δημακόπουλος, Γ. (2008). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Περιφερειακά Επιστημονικά Κέντρα και η Αποτελεσματικότητα της Εμπειρικής Έρευνας με Βάση τις Απόψεις των Επιμορφωτών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Ζαγγογιάννης, Δ.(1900). Λόγος εισιτήριοις εις την Γυμνασιακήν Παιδαγωγικήν, Αθηνά, τόμ.ΙΒ', τχ. Α', Αθήνησι, σσ.177-204

Καραμπίνη, Π., & Ψίλου, Π., (2004). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις στο Μπαγάκης, Γ. (2005) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Μεταίχμιο

Καψάλης Α, Ραμπίδης Κ. (2006). Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών:Εσωτερική Αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη. Τόμος 1. (Τεύχος 3)*, Σελ. 257-273.

Κόκκος, Α. (2008) Εισαγωγή στην εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πάτρα: ΕΑΠ.

Ματάκιας, Α. (2005). Εκπαίδευση. *Λεξικό εννοιών*. (σελ. 200-201). Αθήνα: Πελεκάνος.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Επιμόρφωση. Στο Γ. Τσιβεριώτης. *ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*. (σελ. 658). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλιστών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος, Gutenberg.
- Ν. Γ.Ψ.Ι.Η' 8/4/1916) «Περί Παιδαγωγικής Μορφώσεως και Δοκιμασίας των Λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης» με εισήγηση του Ν. Εξαρχόπουλου. Ίδρυση Δ.Μ.Ε.
- Ν. 2.245/1920. Επιβολή συμπληρωματικών γνώσεων «Διεπιμορφώσεως».
- Νάσαινας, Γ. (2010). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης, Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Νάσαινας, Γ. (2006). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας στο πλαίσιο των Π.Ε.Κ. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30-09-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών σήμερα: Διεθνής Αναγκαιότητα-Ελληνικές Εξελίξεις και Εμπειρίες. Στο Συνεδριακό κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 2^ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα, Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Γ4 Μόρφωση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, 4-6 Οκτωβρίου 2002, Πάτρα, Ηλεκτρονική Έκδοση.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μια Προσπάθεια Αξιολόγησής του. Επιθεώρηση *Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 5, Σελ.81-89.
- Πανταζίδης, Ι. (1889) Χρονικόν της πρώτης πεντηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου, Αθήνα.
- Παπά, Μ. (2008). Εκπαίδευση ενηλίκων, συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση στις κοινωνίες πολυπολιτισμικότητας και της πληροφορικής στα πλαίσια της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής. Διδακτορική Διατριβή στο ΕΚΠΑ – ΠΤΔΕ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο Σχολείο: ο Ρόλος της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Εισηγήσεις Διημερίδων, 20-21 Μαρτίου 2008*, (σελ. 54 - 61). Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Π.Δ. 250/1992 (ΦΕΚ 18/14-2-1992) «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Π.Ε.Κ.»
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Έλληνες δάσκαλοι, εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας, Αθήνα

Συλλογικό. (1983). Εκπαίδευση. Στο Μπουσνάκης Κ. *Εγκυκλοπαίδεια 2002* (Τόμος 5, σελ. 392).

Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ΕΕ C 300 της 12.12.2007, σ.6έως9. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do>

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, (2006/962/ΕΚ), ΕΕ L 394/10 της 30.12.2006. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:el:PDF>

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2000). Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Τζουμελέα Σ. Γ., - Παναγοπούλου Π. Δ. (1993). Η εκπαίδευσή μας τα τελευταία 100 χρόνια. Αθήνα.

Φράγκος, Χ. (1982). Βασικές θέσεις ενός γενικότερου σχεδίου για την επιμόρφωση των καθηγητών και την αξιολόγησή τους. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 9, σελ. 14-26.

ΦΕΚ 152/22-4-1910. «Περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των Λειτουργών της Μέσης Εκπαιδεύσεως»

ΦΕΚ 144/30-6-1920. «Περί μεταρρυθμίσεως και συμπληρώσεως του Διδασκαλείου Μ.Ε.»

ΦΕΚ 296/20-8-29. «Περί μεταρρυθμίσεως του Δ.Μ.Ε.».

Χασάπης, Δ.(1994) Ποιότητα στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.

Βιβλιογραφία μεταφρασμένη στην Ελληνική Γλώσσα

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abelson, R. (1979), Differences between belief systems and knowledge systems, *Cognitive Science*, 3, 355-366.

Brinkmann, G., Schwark, W. (2000-2002). Die Bedeutung des Lehrerleitbildes für eine neue Unterrichtsqualität. Forschungsbericht der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

COM (2007)/392/. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο [http://www.edmide.gr/ KEIMENA%20E.U/ποιotita%20 katartisis %20ekpaideftikon.pdf](http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/ποιotita%20katartisis%20ekpaideftikon.pdf)

Dewey, J. (1972). Experience and Education (Collier-Macmillan, London).

Dewey, J. (1964). Democracy and Education (Macmillan, London).

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. The Continuum Publishing Company.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change, London, Falmer.

Griffin, G.A. et al. (1983). Changing Teacher Practice. Final Report of an Experimental Study, Austin.

Ironside, D.J. (1985). Adult Education: Concepts and Definitions. In: T. Husen and T.N. Postlethwaite (eds), The International Encyclopedia of Education, Research and Studies, vol. 1, Oxford: Pergamon Press.

Lindeman, E. (1961). The Meaning of Adult Education. Montreal, Canada: Harvest House, Chapters 1, 10, 2 -9, pp.108-123.

