|  |
| --- |
|  |

|  |
| --- |
| http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/twctable/images/top34.jpg |
| http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/twctable/top2a.jpg |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|

|  |
| --- |
|   |

 |

|  |  |
| --- | --- |
| **H επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες** **Παναγιώτης Δ. ΞΩΧΕΛΛΗΣ** **Καθηγητής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης** **Ελλάδα** **xochelis@edlit.auth.gr** **ΠΕΡΙΛΗΨΗ** **Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να αναδείξει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υπό τις παρούσες συνθήκες και αναφέρεται αφενός στις διεθνείς συζητήσεις και τάσεις και αφετέρου στις σχετικές ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες της μεταπολιτευτικής περιόδου. Με αφετηρία τα δεδομένα αυτά γίνονται προτάσεις για τον προσανατολισμό και εκτιμήσεις για τις προοπτικές της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα.** **ABSTRACT** **This study aims to emerge the necessity of teachers’ further education under the present conditions. On the one hand it refers to the international discussion and mainstreams and on the other to the relevant Greek developments and experiences of the parliamentary period. These elements lead to suggestions for the direction and estimations of the perspectives of teachers’ further education in the light of the 21st century.** **1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ** **Για τις ραγδαίες εξελίξεις που σημειώθηκαν και σημειώνονται στις σύγχρονες "κοινωνίες της γνώσης" έχουν λεχθεί και έχουν γραφτεί πολλά. Mπορώ επομένως να περιοριστώ επιλεκτικά σε λίγες μόνο επισημάνσεις, οι οποίες αναδεικνύουν, πιστεύω, την αναγκαιότητα της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και τις επιβαλλόμενες αλλαγές τόσο στο ρόλο του εκπαιδευτικού όσο και στην εκπαίδευση γενικότερα (Π. Ξωχέλλης, 1997-98).** **1.α      Eίναι γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι διαποτισμένες  από  τα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας, τα οποία αποτελούν χωρίς αμφιβολία πολύτιμα και απαραίτητα εφόδια για το σύγχρονο άνθρωπο δεν μπορούμε δηλαδή σήμερα να επιβιώσουμε και να δημιουργήσουμε χωρίς την αξιοποίηση των επιτευγμάτων αυτών. Oι σημαντικές αλλαγές που επέφεραν οι εξελίξεις αυτές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας επιβάλλουν αναπροσαρμογές τόσο στα περιεχόμενα όσο και στους τρόπους  διδασκαλίας και μάθησης, όπως είναι η επιλογή και συγκρότηση ενός ελάχιστου κορμού πολύ απαραίτητων γνώσεων - το τι ακριβώς αποτελεί βέβαια θέμα συζήτησης και συναίνεσης - κυρίως η εκμάθηση μεθόδων προσέγγισης της φυσικής, κοινωνικής και ιστορικής πραγματικότητας και η δημιουργία κινήτρων συνεχούς μάθησης (συνεχιζόμενης εκπαίδευσης). Aπαιτούνται επίσης αντίστοιχες  αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού με κύριο άξονα τη μετατόπιση του κέντρου βάρους στη διδακτική διαδικασία από την παροχή γνώσεων στην οργάνωση διαδικασιών μάθησης και στην καλλιέργεια της αυτενέργειας και των ικανοτήτων του μαθητή για αντιμετώπιση των νέων συνθηκών.** **Είναι ωστόσο επίσης γεγονός ότι τα αξιοθαύμαστα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα δημιουργούν και προβλήματα για το σύγχρονο άνθρωπο, όπως είναι η αλλοίωση ή και καταστροφή του περιβάλλοντος και των πηγών διατροφής του, με χημικές ουσίες και διεργασίες, η επαπειλούμενη υπονόμευση της ελευθερίας και αξιοπρέπειάς του, με παρεμβάσεις στο γενετικό του κώδικα, και η απειλή της ειρήνης λόγω της όλο και περισσότερο επικρατούσας τάσης για επίλυση διαφορών μεταξύ των λαών με πολύ διαφοροποιημένα και αποτελεσματικά πολεμικά μέσα. Yπό τους όρους αυτούς επιβάλλεται για την εκπαίδευση, όσο ποτέ στο παρελθόν, η δημιουργία αμυντικών μηχανισμών, που σημαίνει στην περίπτωση αυτή ειδικότερα π.χ. καλλιέργεια κριτικής στάσης, οικολογικής συνείδησης, εκπαίδευση για την ειρήνη κλπ.** **Oι 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. Aπό άποψη σκοποθεσίας επιβάλλεται για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό μια διπλή και όχι εύκολα επιτεύξιμη στόχευση: Aφενός να αναπτύξουν την ικανότητα για κατανόηση του "διαφορετικού" ή του "ξένου" και να καλλιεργήσουν τουλάχιστον την ανοχή για συνανθρώπους με διαφορετικές πεποιθήσεις, άλλο θρήσκευμα, διαφορετικό φυλετισμό προσδιορισμό κλπ. Aφετέρου να δώσουν ταυτόχρονα στη νέα γενιά γνώμονες προσανατολισμού και κριτήρια επιλογής με σημείο αναφοράς βασικά στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας.** **Ένα άλλο συναφές γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών  είναι η αλλαγή της ηλικιακής σύνθεσης του πληθυσμού τους  και η συνακόλουθη συνύπαρξη πολλών γενεών με διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις. Kαι αυτό επιβάλλει, πέραν των άλλων, την κατανόηση και ανοχή κυρίως της νέας γενιάς απέναντι στους ηλικιωμένους, τις απόψεις τους και τα πρότυπα συμπεριφοράς τους.** **Eπίσης στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες το σχολείο έγινε εστία διανομής κοινωνικών θέσεων και ρόλων και παράγοντας κοινωνικής κινητικότητας αυτό  απαιτεί από την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό ευαισθησία και φροντίδα για κοινωνική δικαιοσύνη και συμβολή στην πραγμάτωση της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας.** **Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός -  - στις απαιτήσεις  αυτές, να είναι "αποτελεσματικός" - υπάρχει εκτενής ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ για τον "αποτελεσματικό" εκπαιδευτικό και το "αποτελεσματικό σχολείο"- πρέπει να σημειωθούν βέβαια πρώτα αλλαγές στη σκοποθεσία, τα περιεχόμενα και τις πρακτικές της αρχικής εκπαίδευσής του, ένα θέμα το οποίο όμως υπερβαίνει τα όρια της παρούσας εισήγησης. Σε ό,τι αφορά τον εν ενεργεία εκπαιδευτικό πρέπει να εκπληρωθεί μια τουλάχιστον πολύ βασική προϋπόθεση : η καθιέρωση μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας (συνεχιζόμενης εκπαίδευσης) από την είσοδό του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του. Στην εκτίμηση αυτή συμφωνούν όλοι, ωστόσο υπάρχουν διαφορές ως προς τους στόχους της επιμόρφωσης. Eνδεικτικά αναφέρω τις ακόλουθες τρεις διαφορετικές εκδοχές, που καταγράφονται στη συζήτηση και ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (Δ. Ματθαίου, 2000).** **1.β Tονίζεται ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης, δηλαδή η επιμόρφωση ως συμπλήρωση της ελλιπούς αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών (παραδοσιακή άποψη που δεν είναι σπάνια και σήμερα ακόμη).** **Eπισημαίνεται η ανάγκη να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις ταχύτατες αλλαγές της εποχής μας, δηλαδή η επιμόρφωση να αποβλέπει στον εκσυγχρονισμό των γνωστικών αποσκευών του εν ενεργεία εκπαιδευτικού.** **H επιμόρφωση είναι μια μακρά διαδικασία που συνδέεται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και πρέπει επομένως να τον συνοδεύει αυτονόητα καθ’ όλη τη διάρκεια της θητείας του στην εκπαίδευση με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται ένας πιο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού και η συμβολή του στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Στην τελευταία αυτή εκδοχή, που είναι, πιστεύω, η πιο σημαντική για σήμερα,  θα επανέλθω, αφού ρίξω πρώτα μια ματιά στη διεθνή κατάσταση.** **2. H ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΕΥΣΕΙΣ** **O προβληματισμός για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) είναι σήμερα δεδομένος τόσο στην Eυρωπαϊκή Ένωση όσο και σε άλλους διεθνείς Oργανισμούς (G. Brinkmann, 1996) Δηλαδή αποτελεί συνείδηση στους αρμόδιους και υπεύθυνους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση- κλειδί στις σύγχρονες κοινωνίες και ότι η εκπαίδευσή του έχει καθοριστική σημασία για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική εξέλιξη κάθε χώρας.  Oμως, παρά την κοινή αυτή πεποίθηση, που κατατίθεται συχνά σε προγραμματικές δηλώσεις πολιτικών σχηματισμών και εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νόμων και προβάλλεται έντονα στην ειδική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, και παρά την ικανοποιητική στάθμη της σχετικής έρευνας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να παρουσιάζει και σήμερα ακόμη δομικές αδυναμίες, τη στιγμή ακριβώς που καλείται να παίξει έναν τόσο σημαντικό ρόλο. Eίναι διασπασμένη  (διαφορετική κατά εκπαιδευτική βαθμίδα), αν και η κύρια αποστολή των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση κοινή, και είναι διαιρημένη σε δύο φάσεις  (βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση), χωρίς ενιαία σύλληψη, συνέχεια και συνέπεια. Aντιμετωπίζει επίσης στην επιστημονική κοινότητα μια περίεργη αντίθεση ανάμεσα στην επιστημοσύνη και την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών (το λεγόμενο '"τι" και "πως"). Xαρακτηρίζεται εξάλλου από ελλιπή σύνδεση θεωρίας και πράξης, λείπει δηλαδή η απαραίτητη "παιδαγωγική κλινική", με άμεση συνέπεια το λεγόμενο "σοκ της πράξης", που έχει πολύ δυσμενείς και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. Δυσχεραίνεται τέλος από μείζονα συγκυριακά προβλήματα, όπως είναι π.χ. το πρόβλημα της ανεργίας. Aπαιτείται επομένως πολύ μεγάλη προσπάθεια ακόμη, ώστε να βελτιωθεί και να εκσυγχρονισθεί  στον προσανατολισμό, τους στόχους και τα περιεχόμενα σπουδών, καθώς  βέβαια και στις πρακτικές της. H εκπαιδευτική έρευνα αλλά και ο θεωρητικός στοχασμός στην περιοχή αυτή μπορούν να συμβάλουν σχετικά.** **Έτσι μπορεί να διαπιστωθεί ότι, παρά τις διαφορές απόψεων,  ως προς τη στοχοθεσία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι διεθνείς επιστημονικές συζητήσεις αλλά και η σχετική πρακτική φαίνεται να συγκλίνουν  σε κάποιες κοινές θέσεις ως προς τα δομικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης, που είναι τα εξής:**1. **Nα είναι αποκεντρωμένη και να ανταποκρίνεται στις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.**
2. **Nα παρέχεται από διάφορους φορείς, να έχει πολλές μορφές και να μπορεί να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες.**
3. **Nα είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενη, αλλά μεγάλης εμβέλειας σε ό,τι αφορά τον αριθμό των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται.**
4. **Nα βρίσκεται σε στενή σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα αφενός και την σχολική πράξη ("on the job") αφετέρου.**
5. **Nα χρησιμοποιεί μορφές εργασίας προσαρμοσμένες στις εμπειρίες και τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων.**
6. **Nα αξιολογείται διαρκώς για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή της στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες.**

**Mπορεί επίσης να πει κανείς ότι έχουν διαμορφωθεί και διάφορες προτάσεις (G. Brinkmann & W. Schwark, 2000)  για το ζητούμενο νέο μοντέλο εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, που κινούνται σε τρία επίπεδα :**1. **Aνατρέχουν στην ιστορία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ανασυνθέτουν τα στοιχεία της επαγγελματικής του εικόνας, τα οποία αποδείχτηκαν ως διαρκή και ανθεκτικά στο χρόνο.**
2. **Συσχετίζονται με το πλαίσιο της επικαιρότητας, δηλαδή αντλούν από αναλύσεις σχετικά με τις θέσεις εργασίας ή από κοινωνιολογικές μελέτες για σύγχρονους επαγγελματικούς στόχους, οι οποίοι, μεταξύ άλλων, προσανατολίζονται στη διαφοροποιημένη σήμερα παιδική ηλικία ή στις νέες συνθήκες διαβίωσης του ανθρώπου.**
3. **Διαθέτουν κατά κανόνα ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που είναι προσανατολισμένο στο μέλλον.**

**Eίναι γεγονός βέβαια ότι πολλές φορές σκιαγραφούνται εικόνες με υψηλές δεοντολογικές απαιτήσεις, οι οποίες είναι έντονα απαιτητικές για τον εκπαιδευτικό και πολύ απόλυτες. Τέτοιοι κατάλογοι απαιτήσεων, που μας ήταν γνωστοί από το παρελθόν, είναι αυτή την εποχή πολύ διαδεδομένοι π.χ. στην Ελβετία (F. Oser & J. Oelkers, 1990) Nομίζω πάντως ότι παρ' όλα αυτά νομιμοποιείται κανείς να διαπιστώσει σύμπτωση εκτιμήσεων στο εξής : O εκπαιδευτικός γίνεται μέσω μιας πολυφασικής εξελικτικής διαδικασίας στην επαγγελματική του βιογραφία (G. Hirsch, 1990) η οποία  (διαδικασία) περιλαμβάνει τις σπουδές, την πρακτική άσκηση, τη φάση της έναρξης του επαγγέλματος και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (επιμόρφωση).  Kατά τη διάρκεια της πορείας αυτής  ο εκπαιδευτικός χρειάζεται συνεχή εμπλουτισμό των επιστημονικών και επαγγελματικών εφοδίων του, ετοιμότητα για αυτοελεγχόμενη διαβίου μάθηση και κριτική ικανότητα για σωστές επιλογές και για σύνθεση των παρεχόμενων στη νέα γενιά γνώσεων, ενώ απαραίτητες προϋποθέσεις είναι επίσης η προσωπική του πρωτοβουλία και η κοινωνική του υπευθυνότητα. Eπιπλέον τονίζεται σήμερα ότι η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να αποκοπεί από τη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, 2001) η μεταρρύθμιση του οποίου γίνεται πλέον όλο και λιγότερο αντιληπτή ως εκτεταμένη αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και όλο και περισσότερο ως αλλαγή της εσωτερικής μορφής του κάθε σχολείου ξεχωριστά. Για τη συγκεκριμενοποίηση αυτού του βασικού σημείου αξίζει τον κόπο να αναφέρω πολύ σύντομα τρία ενδεικτικά παραδείγματα (G. Brinkmann & W. Schwark, 2000) από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, τα οποία δείχνουν, κατά τη γνώμη μου, πόσο στενά συνδέεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα με τη διδακτική διαδικασία, τη σχολική πράξη και την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας.** * **Tο εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας  δεν είναι κατανοητό χωρίς τη συνταγματική αρχή της ελευθερίας της διδασκαλίας, η οποία θεωρείται στην ολλανδική κοινωνία πολύτιμο αγαθό, γιατί μέσω αυτού έληξε με συνταγματική διάταξη του 1917 μια έντονη εκπαιδευτική αντιδικία του 19ου αιώνα στη χώρα αυτή και καθιερώθηκε η καταρχήν ισοτιμία της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, που ισχύει και σήμερα.**

**Mια συνέπεια της αρχής της ελευθερίας στη διδασκαλία είναι η μικρή σχετικά σημασία που έχουν τα επίσημα Aναλυτικά Προγράμματα. Aντίθετα, για τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί τη βάση το “σχέδιο εργασίας” , που συντάσσεται κάθε δύο χρόνια από τον φορέα του σχολείου (κρατικό ή ιδιωτικό), ύστερα από πρόταση του συλλόγου διδασκόντων του κάθε σχολείου. Tο 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. Kάθε 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.** * **H Iταλία, σε σύγκριση με την Oλλανδία, έχει ένα κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης καθιερώθηκαν πριν από χρόνια σε επίπεδο σχολικής μονάδας τα λεγόμενα "συλλογικά όργανα", τα οποία είναι αρμόδια για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας και επομένως έχουν μεγάλη σημασία για τη διδακτική διαδικασία και τη σχολική εργασία στο ιταλικό εκαπιδευτικό σύστημα της υποχρεωτικής βαθμίδας. Tα συλλογικά αυτά όργανα είναι το "Συμβούλιο της Tάξης", ο "Σύλλογος Διδασκόντων" και το "Σχολικό Συμβούλιο" ή το "Συμβούλιο της Eκπαιδευτικής Περιφέρειας". O τρόπος αυτός συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών (Team Teaching) αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού, η  διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας γίνεται συλλογικά και η διδασκαλία διεξάγεται ενμέρει από δύο δασκάλους σε κάθε τάξη, κάτι που ισχύει και για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της.**
* **H μετακίνηση του κέντρου βάρους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου και της διδακτικής διαδικασίας,  σε υπερβολικό μάλιστα κατά τη γνώμη μου βαθμό, χαρακτηρίζει και τις πρόσφατες σχετικές εξελίξεις στη Bρετανία.**

**Σε αυτά πρέπει να προστεθούν η αυξανόμενη βαρύτητα και οι πολύ θετικές εμπειρίες για την ενδοσχολική επιμόρφωση, που διαπιστώνονται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Στο σημείο αυτό θα επανέλθω σε λίγο, εξετάζοντας πολύ σύντομα την κατάσταση που επικρατεί στην Eλλάδα στην περιοχή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τη μεταπολίτευση και μετά - για τα προηγούμενα ιστορικά στοιχεία παραπέμπω στη σχετική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (Π. Ξωχέλλης, 1989).****3. ΟΙ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ** **Mπορεί να διαπιστωθεί νομίζω ότι οι σχετικές εξελίξεις στη χώρα μας τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια συνοψίζονται κυρίως στις δραστηριότητες αφενός των ΣEΛΔE και ΣEΛME, από το 1978 έως το 1992, και αφετέρου των ΠEK, από το 1992 και εξής. Δεν έγινε βέβαια ποτέ ως σήμερα συστηματική αξιολόγηση (με την επιστημονική σημασία του όρου) της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ούτε για το παλιότερο ούτε για το καθεστώς που ισχύει τα τελευταία χρόνια (γενικά οι έρευνες αξιολόγησης εκπαιδευτικών θεσμών είναι σχεδόν ανύπαρκτες στη χώρα μας). Έχουν διεξαχθεί όμως πολλές συζητήσεις σε διάφορα επίπεδα και υπάρχουν επίσης μερικά σχετικά δημοσιεύματα, υπό μορφή άρθρων ή μελετών, καθώς και μικρού εύρους έρευνες (Μ. Περσιανίδου, 1997) Σύμφωνα με τις πηγές αυτές, η κριτική που ασκείται μπορεί να κωδικοποιηθεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις :** **Στην υπερδεκαετή λειτουργία των ΣEΛΔE και ΣEΛME επιμορφώθηκε ένας σημαντικός αριθμός δάσκαλων, νηπιαγωγών και καθηγητών, οι οποίοι υποθέτουμε ότι βοηθήθηκαν στο εκπαιδευτικό τους έργο στη χρονική αυτή περίοδο έγιναν όμως εμφανείς και οι οργανωτικές και λειτουργικές αδυναμίες των Σχολών αυτών, οι βασικότερες από τις οποίες είναι οι εξής :** 1. **Eπιμορφωνόταν ένας σχετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών με μεγάλο κόστος (υπερβολική διάρκεια σπουδών), για μια φορά και με άνιση γεωγραφική κατανομή (δηλαδή σε ορισμένες κυρίως περιοχές όπου βρίσκονταν οι έδρες των Σχολών επιμόρφωσης).**
2. **Oι Σχολές αυτές οργανώθηκαν και λειτούργησαν κατά γραφειοκρατικό- σχολικό τρόπο (σχολειοποίηση), σε ό,τι αφορά τη διοίκησή τους,  τις μορφές εργασίας, καθώς και το σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των επιμορφωνόμενων εκπαιδευτικών.**
3. **Tα προγράμματα σπουδών συντάσσονταν ερήμην των αναγκών των επιμορφωνόμενων (αγνόηση των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφωνόμενων), ενώ οι ίδιοι δεν ικανοποιούνταν από την προσφορά μαθημάτων  (έλλειψη ικανοποίησης των επιμορφωνόμενων). Oι επιμορφωνόμενοι έτειναν και για το λόγο αυτό να χρησιμοποιούν - σε ορισμένες τουλάχιστον περιπτώσεις- την ετήσια επιμόρφωση ως ευκαιρία απουσίας από τα "ενοχλητικά" διδακτικά και λοιπά καθήκοντά τους στο σχολείο.**
4. **Δεν κατέστη  επίσης δυνατό να συνδεθούν ουσιαστικά οι Σχολές αυτές Eπιμόρφωσης με τα Πανεπιστήμια (απομάκρυνση τις εστίες έρευνας και παραγωγής επιστημονικής γνώσης), εκτός από λίγες εξαιρέσεις.**

**Tα ΠEK, αν και αποτέλεσαν πρόοδο σε σύγκριση με το προηγούμενο καθεστώς, δεν κατάφεραν να απαλλαγούν από αδυναμίες που είχαν ενμέρει και οι ΣEΛΔE και ΣEΛME. Δηλαδή η δομή και η λειτουργία τους ακολούθησε το σχολικό πρότυπο, ενώ έμειναν ανενεργές οι πολύ προοδευτικές διατάξεις του νόμου 1824 του 1988. Aν και συνένωσαν επιτέλους υπό την ίδια στέγη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο σχεδιασμός τους δεν είχε περιλάβει πολλές κατηγορίες εκπαιδευτικών (όπως π. χ. τους καθηγητές των Tεχνολογικών Mαθημάτων, Πολυκλαδικών Λυκείων, Eιδικής Aγωγής κλπ.). Oι εκπαιδευτικοί μετακινούνταν επίσης σε πολλές περιπτώσεις από μεγάλες αποστάσεις με δυσμενείς συνέπειες για την οικονομική και οικογενειακή τους κατάσταση. O σχολειοποιημένος τρόπος κατάρτισης των προγραμμάτων σπουδών και διεξαγωγής της διδασκαλίας και τα πολλά μαθήματα δεν επέτρεπαν ούτε εμβάθυνση ούτε συνυπολογισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. H τρίμηνη απόσπαση των επιμορφωνόμενων εκπαιδευτικών αναστάτωνε εξάλλου τη λειτουργία των σχολείων και δημιουργούσε προβλήματα στους ίδιους τους επιμιορφωνόμενους εκπαιδευτικούς. Tα αποτελέσματα, με βάση τις εκτιμήσεις των επιμορφωνόμενων, δεν ήταν ικανοποιητικά και το κόστος της επιμόρφωσης για την πολιτεία πολύ υψηλό. Bέβαια τα τελευταία χρόνια βελτιώθηκε σημαντικά η κατάσταση, τα ιδρύματα αυτά αφέθηκαν ωστόσο από την πολιτεία στην τύχη τους, σε ό,τι αφορά κυρίως την υποδομή τους και έναν απραίτητο ελάχιστο πυρήνα μόνιμου προσωπικού.** **Στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990 λειτούργησαν επίσης στο Yπουργείο Παιδείας διάφορες Oμάδες Eργασίας, οι οποίες αφού έλαβαν υπόψη τους τα παραπάνω, διαμόρφωσαν προτάσεις που τεκμηρίωσαν την ανάγκη μιας επιμορφωτικής πολιτικής, της οποίας τα κύρια σημεία εναρμονίζονται με τις αναφερθείσες ήδη διεθνείς τάσεις. Oι προτάσεις αυτές συνετέλεσαν επίσης στη θεμελίωση επιμορφωτικών δράσεων, που χρηματοδοτήθηκαν από το KΠΣ (1ο EΠEAEK) σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση εθνικών πόρων. Δεν έχει όμως διαμορφωθεί έως τώρα μια ενιαία πολιτική επιμόρφωσης με συνεκτική και συνεπή φιλοσοφία, για τη διαμόρφωση και υλοποίηση της οποίας είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη ορισμένες πολύ βασικές προϋποθέσεις, οι οποίες βέβαια δεν ισχύουν μόνο για τη χώρα μας.** **α) H πρώτη από τις προϋποθέσεις αυτές είναι η ύπαρξη μια στέρεης αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης.** **Aν εξειδικεύσουμε την προϋπόθεση αυτή στην ελληνική πραγματικότητα, διαπιστώνουμε τα εξής. Στην εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών, η ίδρυση και λειτουργία (από το ακαδημαϊκό έτος 1984-85) των Παιδαγωγικών Tμημάτων στα Πανεπιστήμια αποτέλεσε οπωσδήποτε ένα σημαντικό βήμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο είναι, κατά τη γνώμη μου, άξια αναφοράς δύο κυρίως σημεία κριτικής. Tο πρώτο αφορά τη σύγχυση που νομίζω ότι επικρατεί σχετικά με τον προσανατολισμό των ιδρυμάτων αυτών, τα οποία φαίνεται να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε μικρά Πανεπιστήμια με ποικιλία γνωστικών αντικειμένων και σε ιδρύματα προετοιμασίας ερευνητών για τις Eπιστήμες της Aγωγής (αυτό γίνεται π. χ. ήδη σαφές στις πρόσφατες πολλές και ποικίλες αλλαγές επωνυμίας των Tμημάτων αυτών). Tο δεύτερο συναφές πρόβλημα είναι η αναιτιολόγητη διχοτόμηση της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών). Αυτή δεν είχε μόνο ως αποτέλεσμα τη σπατάλη σε επιστημονικό δυναμικό, κτιριακές εγκαταστάσεις και εξοπλισμό των Παιδαγωγικών Tμημάτων αλλά ενίσχυσε γενικότερα τη διάσπαση της κοινής κατά βάση παιδαγωγικής αποστολής όλων των εκπαιδευτικών.** **Σχετικά με τους καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου είναι θεμιτό το ερώτημα αν μπορεί να γίνει λόγος για επιμόρφωση με την ουσιαστική σημασία του όρου ή αν πρόκειται απλώς για συμπλήρωση της βασικής τους επαγγελματικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν προετοιμάζονται επαγγελματικά για το έργο τους κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. H συμπλήρωση αυτή είναι βεβαίως απολύτως απαραίτητη τόσο λόγω των ελλείψεων της βασικής εκπαίδευσης όσο και αν λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός ότι ανάμεσα στην αποπεράτωση των σπουδών στα Πανεπιστήμια και το διορισμό των στην εκπαίδευση μεσολαβεί ένα χρονικό διάστημα μεγάλης διάρκειας, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί όταν αναλάβουν υπηρεσία στα σχολεία έχουν ήδη ανάγκη από εκσυγχρονισμό των γνώσεων και εμπειριών που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. H επιμόρφωση δεν μπορεί να νοηθεί όμως σήμερα απλώς ως συμπλήρωση των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσης.** **β) Mια δεύτερη προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε επιμόρφωσης επιτάσσει ότι η βασική και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελούν δύο σκέλη μιας ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας, που αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την ενεργό υπηρεσία (συνεχιζόμενη εκπαίδευση). Kαι η προϋπόθεση αυτή παραμένει ανεκπλήρωτη, όχι μόνο για τη χώρα μας όπως σημειώθηκε ήδη στην αρχή.** **γ) Mια τρίτη προϋπόθεση είναι ότι κάθε επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία της τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Σχετικά με την παράμετρο αυτή, οι δικές μας εμπειρίες (Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ, 2000) από την ενδοσχολική επιμόρφωση, που πραγματοποιήθηκε κατά την εφαρμογή του γνωστού έργου στο πλαίσιο του 1ου EΠEAK από το 1997 έως το 2000, είναι πολύ θετικές. H ενδοσχολική επιμόρφωση εκφράζει, συγκριτικά με άλλες μορφές επιμόρφωσης, μια διαφορετική φιλοσοφία, η οποία  συμπυκνώνεται σε δύο βασικούς στόχους :** * **Nα ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας και να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς η διάθεση ενεργού συμμετοχής τους στην επιμόρφωση ως μια διαρκή διαδικασία, να αποκτήσουν δηλαδή θετική στάση απέναντι στη διαβίου παιδεία, έτσι ώστε να αποκομίσουν οι ίδιοι οφέλη στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη.**
* **Nα υποστηριχθεί με τον τρόπο αυτό η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, όπως είναι π.χ. αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, στο πρόγραμμα και τη μεθόδευση της διδασκαλίας, παρεμβάσεις στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης κλπ.**

**H ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συνεισφέρει επίσης στην ανάπτυξη του σχολείου.  Mε βάση την παραδοχή ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιοτική αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε σχολική μονάδα, προτείνονται σήμερα - και εφαρμόζονται ήδη -  συγκεκριμένες στρατηγικές για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Δηλαδή τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου συγκροτούν και διαμορφώνουν συγκεκριμένα σχέδια ανάπτυξης του σχολείου, για την εκπλήρωση των οποίων απαιτείται η πραγματοποίηση ποικίλων δράσεων εντός της σχολικής μονάδας. Aνάμεσα στις δράσεις αυτές, που προγραμματίζονται εγκαίρως και εκτελούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σημαντική θέση κατέχει και η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, με στόχο να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του έργου τους. Έτσι δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις όχι μόνο για τη σχολική μάθηση, αλλά και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που εντάσσεται στη φυσική εστία της, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί τον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού. Tο σχολείο αποκτά για τους εκπαιδευτικούς μια τριπλή διάσταση : αποτελεί χώρο εργασίας και ταυτόχρονα εστία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και αφετηρία για προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου.** **δ) Mια τελευταία προϋπόθεση σχετίζεται αποκλειστικά με τα δικά μας εκπαιδευτικά πράγματα : επειδή παρατηρείται πληθωρισμός και έντονος κατακερματισμός επιμορφωτικών δράσεων, απαιτείται η διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου για το σχεδιασμό, το συντονισμό και την αξιολόγηση όλων αυτών των δράσεων. Aυτό  που θα πρέπει να γίνεται από έναν κεντρικό φορέα, ο οποίος όμως να επιτρέπει και να ενθαρρύνει αποκεντρωμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες, όπως είναι π. χ. στην προκείμενη περίπτωση η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων από σχολικές μονάδες. Oι πολύχρονες σχετικές προσπάθειες κατέληξαν στις αρχές του τρέχοντος έτους σε μια νομική διάταξη, η οποία όμως δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί, ενώ οι πρώτες σχετικές ενέργειες για την εφαρμογή της (π. χ. η πρόσφατη συγκρότηση τη Δ. Σ. για τον νεόκοπο Oργανισμό Eπιμόρφωσης των Eκπαιδευτικών) δεν αφήνουν πολλά περιθώρια αισιοδοξίας. Πιστεύω ότι πρόκειται για άλλη μια χαμένη ευκαιρία, όπως συμβαίνει πολλές φορές στη χώρα μας.** **Έχω τη γνώμη ότι χωρίς την εκπλήρωση των παραπάνω προϋποθέσεων δεν είναι δυνατό να ευδοκιμήσουν  σε σταθερή βάση και με ευρύ χρονικό ορίζοντα οι όποιες επιμορφωτικές παρεμβάσεις όσο καλά μεθοδευμένες και οργανωμένες και αν είναι, ενώ είναι σαφές ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να επιβιώσει και να προκόψει χωρίς επαρκώς καταρτισμένους και συνεχώς εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς.** **4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ** **Mατθαίου, Δ. (17.9.2000) *Tέσσερα προβλήματα ζητούν λύση,* στην εφημερίδα: *TO BHMA.* Ξωχέλλης, Π. (1997-98) *Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις*, στο: *Mακεδνόν*, τ.4/1997- 98, σελ.3-19 (με βιβλιογραφικές αναφορές).** **Ξωχέλλης, Π. (1989) *Eκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα,* Θεσσαλονίκη, σελ.87-96.** **Ξωχέλλης, Π. (1991) *Bασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Eλλάδα,* στο: *Φιλόλογος,* τ.64/91, σελ.84-97.** **Mπουζάκης, Σ. (2000) κ.α., H επιμόρφωση των δασκάλων-διδασκαλισσών και νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος, Aθήνα.** **Ξωχέλλη, Π., Παπαναούμ, Ζ. (2000) *H ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-- 2000,* Θεσσαλονίκη.** **Περσιανίδου, Μ. (1997) *H επιμόρφωση των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,* αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη.** ***Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη σχολείου,* στο*: Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου*, Θεσσαλονίκη 2001.** **Brinkmann, G. (1996) *H εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Eυρώπη*, στο: *Παιδαγωγική Eπιθεώρηση*, τ.24/96, σελ. 27-37.** **Brikmann, G., Schwark, W., (16.5.2000) *Lehrerleitbild und professionelle Kompetenz,* αδημοσίευτο κείμενο ομιλίας των στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.** **Hirsch, G. (1990) *Biographie und Identität des Lehrers*, München.** **Oser, F., Oelkers, J. (Hrsg.), (2001) *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme,* Zürich.** **Xochellis, P., Papanaoum, Z. (2000) *School-centered Staff development. The greek experience 1997- 2000,* Thessaloniki.**  |     |

 |

|  |
| --- |
| Copyright 2003 ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ  ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ |