

Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη 4η Ομάδα Εργασίας

Μέλη Ομάδας: *Αλμπάνη Μελίνα, Ανδρής Ευστάθιος, Γκίκα Σίσσυ, Καραγεωργοπούλου Λίνα, Καραγιάννης Δημήτρης, Κασούρας Σταύρος, Κιουρή Χαρά, Κρεασιδής Γιώργος, Παναγιώτου Νίκος, Πανουή Αγγελική, Πριβαρτιτσάνης Πέτρος*

Συντονιστές: *Ανδρινόπουλος Γιώργος, Πριβαρτιτσάνης Πέτρος,*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εκπαιδευτικοί ολοένα και περισσότερο καλούνται να εργαστούν με μια αυξανόμενη ποικιλομορφία μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτιστικό και εθνικό υπόβαθρο. Αναλαμβάνουν μεγαλύτερο φορτίο ευθυνών τόσο στην τάξη όσο και στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Καλούνται να παρακολουθούν στενά τις σύγχρονες επιστημονικές, τεχνολογικές και ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις, όπως και τις εξελίξεις στις μεθόδους διδασκαλίας/μάθησης και τις γενικότερες εξελίξεις στις επιστήμες της αγωγής. Επιπλέον, καλούνται να ασχοληθούν με σύνθετα κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα των μαθητών, τις συνέπειες ενός συχνά προβληματικού κοινωνικού περιβάλλοντος, που οδηγούν συχνά όχι μόνο σε μαθησιακά προβλήματα αλλά σε παραβατική και βίαιη συμπεριφορά. Όλα αυτά επιτείνουν την ανάγκη επιμόρφωσης και ευρύτερα επαγγελματικής ανάπτυξης, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Όπως έγραφε ο Dewey «Αυτό είναι το πραγματικό νόημα της ανάπτυξης, η συνέχεια και η αναδόμηση της εμπειρίας» (Dewey, 1971 σ. 112). Ωστόσο οι παραπάνω όροι, όχι μόνο δεν έχουν μονοσήμαντα απελευθερωτικό και ουμανιστικό περιεχόμενο, αλλά έφτασαν να σηματοδοτούν μια σφοδρή επίθεση κυρίαρχων δυνάμεων σε μορφωτικά και εργασιακά δικαιώματα.

Οι όροι «κοινωνίες της γνώσης» και «δια βίου μάθηση» χρησιμοποιήθηκαν, από τις αρχές της δεκαετίας του '90, για να προωθήσουν μια συγκεκριμένου τύπου κοινωνία, η οποία είναι ικανή να αποκρίνεται στις αλλαγές οι οποίες καθοδηγούνται από τις ανάγκες της αγοράς (Πρόκου, 2007). Η δια βίου μάθηση για το σύστημα δεν είχε να κάνει με τη μάθηση και τη γνώση, αλλά αντίθετα, με το δια βίου κυνήγι πτυχίων, εφήμερων προσόντων και δια βίου πιστοποιήσεων δεξιοτήτων για το ατομικό portfolio. Ο σκοπός της «διά βίου μάθησης», που προωθείται από κυβερνήσεις και υπερεθνικούς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Ε.Ε. κ.α.), είναι η παραγωγή ευέλικτων εργαζομένων χωρίς δικαιώματα, που, ανταγωνιζόμενοι μεταξύ τους, αναβαθμίζουν διαρκώς και πιστοποιούν τις δεξιότητες τους, ώστε να προσαρμόζονται σε αναδυόμενες νέες συνθήκες ως «απασχολήσιμοι».

Κατά το νεοφιλελεύθερο όραμα για την κοινωνία και τα άτομα, δεν υπάρχουν κοινωνικές τάξεις με κοινωνικά δικαιώματα, υπάρχουν τα άτομα και η αγορά. Τα νέα (ατομικά) δικαιώματα, κατά αυτήν την στρατηγική, δεν αφορούν στο δικαίωμα στην εργασία ή στο δικαίωμα στη μόρφωση. Τα νέα δικαιώματα αφορούν στη διαμόρφωση της δυνατότητας για τον καθένα να αναλάβει το δικό του μαθησιακό μονοπάτι, στο όνομα των ατομικών επιθυμιών και αναγκών, μέσα από μια αγορά δια βίου μάθησης. Στο όνομα των ατομικών αναγκών και επιθυμιών, υποβαθμίζεται ο ρόλος της δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται ότι έχει ανελαστικές δομές για να ανταποκριθεί στην ποικιλία αυτών των ατομικών επιλογών.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΟΡΙΣΜΟΙ

Ως δια βίου μάθηση και επιμόρφωση μπορεί να ορισθεί το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Στη νεότερη βιβλιογραφία η επιμόρφωση εντάσσεται στην εκπαίδευση ενηλίκων και ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας που εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Έτσι, τίθεται η ανάγκη για αναστοχασμό των εμπειριών της τάξης και για συνεχή περιοδικό επιστημονικό και παιδαγωγικό επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού, μαζί με την επικαιροποίηση και επανεξέταση της επιστημονικής θεωρίας σε σχέση με την παιδαγωγική πράξη.

Επιπλέον ζητήματα που τίθενται από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η είσοδος των ΤΠΕ σε αυτή, όπως και οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία. Αυτά είναι θέματα τα οποία απαιτούν την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Επίσης, ιδιαίτερη επιμορφωτική στήριξη χρειάζονται συγκεκριμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών, με βάση ειδικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα σε διάφορες ειδικότητες της τεχνικής εκπαίδευσης, με την εισαγωγή νέων εργαλείων και μηχανών.

Υπάρχουν όμως και κάποιες κοινωνικές και εργασιακές μεταβολές για τις οποίες η διαδικασία της επιμόρφωσης χρησιμοποιείται για να μεταθέσει το βάρος της ευθύνης (όπως και της εξεύρεσης λύσης σε ένα κοινωνικό, ταξικό ή άλλο) πρόβλημα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος – κατά την εκάστοτε κυβέρνηση – δεν έχει την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση. Μια τέτοια μεταβολή είναι η ευελιξία στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης μόνιμων διορισμών και η επέκταση των Β' και Γ' αναθέσεων στη διδασκαλία ορισμένων επιστημονικών αντικειμένων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει μαθήματα που δεν ανταποκρίνονται στο βασικό πτυχίο του. Αν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα δε θα είναι ικανοποιητικό, η ευθύνη βαρύνει τον εκπαιδευτικό ο οποίος δεν είχε επαρκή κατάρτιση ή και θέληση για «δια βίου μάθηση - αυτομόρφωση».

Μια άλλη μεταβολή αποτελεί η συνολική διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής, που συμβαίνει για διάφορους λόγους: α) νεοφιλελεύθερες πολιτικές και ταξικές ανισότητες που δημιουργούν, β) αύξηση της κοινωνικής βίας και μεταφορά της μέσα στα σχολεία και στους μαθητές, γ) ανατροπή συνολικών αξιακών συστημάτων στην κοινωνία, στους γονείς και τους μαθητές (όπως για τη «χρησιμότητα» του σχολείου), δ) ηγεμονία καταναλωτικών και άλλων ανταγωνιστικών προτύπων και κυριαρχία του ατομισμού.

Όλα αυτά είναι προβλήματα που δημιουργούνται εξαιτίας συγκεκριμένων κοινωνικών προβλημάτων. Μια επιστημονική οπτική πρέπει να τα αντιμετωπίζει ως κοινωνικά προβλήματα που λύνονται με κοινωνική δράση και όχι ως «ατομικά» προβλήματα ή «ενδοσχολικά», που θα αντιμετωπιστούν με μια αντίστοιχη «παιδαγωγική» παρέμβαση σε ατομικό ή ενδοσχολικό επίπεδο. Μια λογική που αναζητά το εξιλαστήριο θύμα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος αδυνατεί να αντιμετωπίσει όλα αυτά τα προβλήματα στο χώρο του σχολείου ή ακόμα και στην τάξη του, υποστηρίζεται από μια άμεση ή έμμεση παραδοχή ότι είναι ανεπαρκής να τα λύσει αυτά γιατί δεν είναι κατάλληλα «καταρτισμένος». Σε αυτήν την περίπτωση έχουμε μια εργαλειακή και προσχηματική χρήση της επιμόρφωσης ως διαδικασίας αποϊδεολογικοποίησης και αποπολιτικοποίησης των κοινωνικών προβλημάτων και εξατομίκευσης τους στο πρόσωπο του μη κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού. Έχουμε δηλαδή την κυριαρχία μιας τεχνοκρατικής λογικής για την αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων και γι' αυτό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να ιδωθεί μονοσήμαντα και τεχνοκρατικά.

Ένα σημαντικό ερώτημα που πρέπει να τεθεί σε κριτική και εξέταση από άποψη μεθοδολογίας είναι όχι απλώς αν είναι αντικειμενικά θετική κάθε επιμόρφωση λόγω

επιστημονικών εξελίξεων, αλλά και αν αναγνωρίζουμε στο Υπουργείο την *ex officio* επιστημονική αυθεντία για να επιμορφώσει, με θετικό τρόπο, τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον καθηγητή Γ. Μαυρογιώργο (2009) το ερώτημα "ποιον εκπαιδευτικό θέλουμε;" εμπίπτει στην σφαίρα κοινωνικών, ιδεολογικών αντιθέσεων. Οι πολιτικές, δηλαδή, για τον εκπαιδευτικό δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες, αλλά μπορούν να ενσωματώνουν και να συμμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς στη λογική της υφιστάμενης κοινωνικής τάξης ή να υποστηρίζουν την ανάπτυξη θεσμικών, υλικών και εκπαιδευτικών προϋποθέσεων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν με θεμελιωμένη και με εμπειριστατωμένη κριτική δράση την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα για να τη βελτιώνουν στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας τους. (Μαυρογιώργος, 2009).

Σε αυτή τη βάση, σύμφωνα με υπόμνημα της ΟΛΜΕ, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να θεωρείται απλώς η συμμετοχή σε κάποια επιμορφωτικά προγράμματα μικρής ή μεγάλης διάρκειας, αλλά ένα αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της πρέπει να συνδέεται με τη συνολική διαδικασία ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Συνεπώς οι όποιες επιμορφωτικές – εκπαιδευτικές διαδικασίες για τους εκπαιδευτικούς πρέπει να αποτελούν μέρος της ευρύτερης διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης τους. Συνδέονται με την αρχική τους εκπαίδευση και την εμπειρία τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και πρέπει να έχουν σαφές κριτικό περιεχόμενο στην κατεύθυνση της αλλαγής – βελτίωσης όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η επιμόρφωση και οι επιμέρους επιμορφωτικές δράσεις, μπορεί να διακριθούν με πολλούς τρόπους, ανάλογα με το κριτήριο που τίθεται.

Η άτυπη επιμόρφωση σχετίζεται με την γνώση και την εμπειρία που αποκτά ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση, μέσα από σειρά επιδράσεων και συνεργασιών, που του εξασφαλίζει το άμεσο επαγγελματικό του περιβάλλον. Η επίδραση της άτυπης επιμόρφωσης διαπιστώνεται στην αλλαγή των προσωπικών στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση και στον εκπαιδευτικό ρόλο και στην απόκτηση ατομικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ανανέωση των ατομικών παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών (Σαλτέρης, 2005). Κατά μια έννοια μπορεί να νοηθεί ως μια μη θεσμική διδακτική κουλτούρα που μεταλαμπαδεύεται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών από τις παρελθούσες στις επόμενες γενιές των εκπαιδευτικών (Κανακουσάκη, 2005).

Η μη τυπική επιμόρφωση είναι κάθε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης, που εξασφαλίζεται από το εξωσχολικό τυπικό σύστημα με ποικιλία θεματολογίας και προσδοκώμενων στόχων. Συλλογικότητες, για παράδειγμα, όπως ενώσεις, σύλλογοι κ.ά., με κοινούς στόχους (πχ. την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, την εισαγωγή στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) εκπονούν επιμορφωτικές δράσεις με ελεύθερη και προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, που επιδιώκουν να ενσωματώσουν στον επαγγελματικό τους βίο τους συγκεκριμένους στόχους και την απόκτηση των σχετικών δεξιοτήτων (Coombs & Ahmed, 1974).

Η τυπική επιμόρφωση είναι αυτή που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς από θεσμοθετημένους επιμορφωτικούς φορείς, (π.χ. ΠΕΚ), και αποσκοπεί κυρίως στην στήριξη τους ως επαγγελματιών (Ξωχέλλης, 2005). Οι ανάγκες, που επιχειρεί να καλύψει, καθορίζονται πλήρως από τον θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό υπεύθυνο (Υπουργείο Παιδείας) και μόνο περιστασιακά συνδιαμορφώνονται με τους εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες, τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών μερικές φορές συνδέονται πρωτίστως με την κατάρτισή τους και αναλαμβάνεται η ευθύνη και το κόστος της επιμόρφωσης από τους ίδιους (Σαλτέρης, 2005). Η πρακτική αυτή όμως,

όπου εφαρμόζεται, οδηγεί και στην απεμπόληση, εκ μέρους της επίσημης πολιτείας, της ευθύνης να εξασφαλίζει επαρκή και επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση ως προς την ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Οι επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς, είναι δυνατόν να ταξινομηθούν με βάση: α) τη βαθμίδα, β) τον πληθυσμό – στόχο στον οποίο απευθύνονται, γ) το είδος της δράσης, δ) τον φορέα διοργάνωσης, ε) τον χαρακτήρα της δράσης (υποχρεωτική / προαιρετική), στ) τον χρόνο διεξαγωγής της (σε σχολικό-εργάσιμο χρόνο /σε προσωπικό – ελεύθερο χρόνο), ζ) τη διάρκεια σε ώρες, η) την φάση της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού στην οποία απευθύνονται.

Επιπλέον, οι επιμορφωτικές δράσεις είναι δυνατό να διοργανώνονται από: α) τη σχολική μονάδα, β) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ή και σε συνεργασία με άλλους φορείς ή διευθύνσεις), γ) τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, δ) άλλους φορείς. Σε μια διαφορετική θεωρητική τοποθέτηση, η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από δύο εννοιολογικά μοντέλα (Μαυρογιώργος, 1996). Στο πρώτο μοντέλο, η επιμόρφωση σχεδιάζεται και οργανώνεται από την θεσμοθετημένη εκπαιδευτική αρχή στην οποία υπάγεται ιεραρχικά ο εκπαιδευτικός, χωρίς ο ίδιος να συμμετέχει στη διαμόρφωσή της, λειτουργώντας εκτελεστικά σε άνωθεν επιβεβλημένες επιμορφωτικές αποφάσεις. Στο δεύτερο μοντέλο, ο εκπαιδευτικός ευθύνεται για τον σχεδιασμό, την επιλογή και την προαγωγή γνώσης, για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών του αναγκών και για την ικανότητά του να αναλάβει και να εκπονήσει την προσωπική του επιμόρφωση, η οποία θα εγγυηθεί την αποτελεσματικότητα του επαγγελματικού (εκπαιδευτικού) ρόλου του (Ανδρέου, 1992).

Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ο κοινωνικοπολιτικός προσανατολισμός της επιμόρφωσης και τα ιδεολογήματα που προωθεί ή εξυπηρετεί κατά καιρούς. Άλλωστε, συχνά αποτελεί περιοχή ιδεολογικής και πολιτικής αντιπαράθεσης, στην οποία είναι ευδιάκριτες οι κυρίαρχες πολιτικά και κοινωνικά δυνάμεις και οι επιλογές τους και οι απόπειρες επιβολής αυτών των επιλογών στο εκπαιδευτικό σώμα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΟΥ ΟΟΣΑ

Στις αρχές του 21ου αιώνα, υποστηρίζεται ότι, λόγω των πολλαπλών αλλαγών τον προηγούμενο αιώνα, όπως η διάλυση της ΕΣΣΔ, η μετακίνηση πληθυσμών από τις πρώην ευρωπαϊκές αποικίες και τις εμπόλεμες χώρες προς τις μητροπόλεις της Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής, οι διεθνείς οικονομικές εξελίξεις αναφορικά με την παγκοσμιοποίηση των αγορών και την ενοποίηση του οικονομικού χάρτη και την τεχνολογική-επιστημονική πρόοδο στην εμβέλεια και η χρήση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και Διεθνείς Οργανισμοί (UNESCO, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, Συμβούλιο της Ευρώπης) επαναπροσδιορίζουν τους σκοπούς και τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Ο Μαυρογιώργος (1999), σχετικά με την γενικότερη επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα (1999), αναφέρει ότι είναι δεδομένη η αναγκαιότητά της εξαιτίας αφενός των συνεχών κοινωνικο-πολιτικών, οικονομικών και τεχνολογικών αλλαγών που αντανακλώνται και αφετέρου των επαναλαμβανόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Και αργότερα συνεχίζει ότι στην Ελλάδα η επιμόρφωση παρουσιάζει μία «Οδύσεια» διαπραγματεύσεων, αναδιπλώσεων και ακυρώσεων (Μαυρογιώργος, 1999: 131).

Από την δεκαετία του '80 οι Διεθνείς Οργανισμοί έχουν εντάξει στρατηγικές, προκειμένου να εναρμονίσουν την εκπαίδευση με τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης αγοράς για ευέλικτους εργαζόμενους χωρίς δικαιώματα και αρκετές κυβερνήσεις τις έχουν ήδη υιοθετήσει. Η γνωστή νεοφιλελεύθερη «εργαλειοθήκη» του ΟΟΣΑ, οι διαδοχικές συνθήκες της Ε.Ε. (Μάαστριχτ, Λισαβόνα, Σύμφωνο Σταθερότητας), τα διαρθρωτικά προγράμματα της Παγκόσμιας Τράπεζας και του ΔΝΤ, προβάλλονται από τους διεθνείς οργανισμούς με την ισχύ νόμου, με βάση τον προβαλλόμενο μονόδρομο ότι η ανάπτυξη και το βιοτικό

επίπεδο των κοινωνιών συνδέεται με την ανταγωνιστικότητα η οποία επιτυγχάνεται με την απελευθέρωση των αγορών και την απορρύθμιση του κοινωνικού κράτους. Πολλές φορές χρησιμοποιούν «έρευνες» και «δείκτες» για να πλαισιώσουν τους ισχυρισμούς τους με «επιστημονική εγκυρότητα» για το «αναπόφευκτο» των πολιτικών που προωθούν. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα χρησιμοποιείτε emphaticά ο αμφιλεγόμενος διαγωνισμός PISA του ΟΟΣΑ και τα μαθησιακά του αποτελέσματα, χωρίς ουδέποτε να αναφέρεται ότι απευθύνεται σε μαθητές έως δεκατεσσάρων ετών (Υποχρεωτική Εκπαίδευση) που εξετάζονται σε ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής ενώ τα παιδιά μας δεν έχουν διδαχθεί αυτή την δεξιότητα, προσοχή: όχι μόρφωση αλλά δεξιότητα. Για κάποιες χώρες τα εθνικά περιθώρια άσκησης διαφορετικών πολιτικών στις κεντρικές συνταγές αυτών των διεθνών οργανισμών (υποχρηματοδότηση και ιδιωτικοποίηση, αξιολόγηση, ευελιξία) διαφέρουν. Για την Ελλάδα, που είναι μια χώρα σε καθεστώς άμεσης και σκληρής επιτροπείας εδώ και 8 χρόνια, πολλές από αυτές τις πολιτικές, είτε αφορούν τον ΟΟΣΑ, είτε το Σύμφωνο Σταθερότητας της Ε.Ε., εντάσσονται ή συνδυάζονται με τα γνωστά παραδοτέα των μνημονίων. Σε αυτήν την περίπτωση ο μονόδρομος της εναρμόνισης με αυτές τις πολιτικές δεν προβάλλεται ως συνταγή ανάπτυξης, αλλά ως συνταγή «σωτηρίας της χώρας».

Ο Τσαούσης (2007) εξηγεί ότι η Σοβιετική διαστημική επιτυχία της εκτόξευσης του Σπούτνικ (1957) και το σοκ που προκλήθηκε και στις δύο μεριές του Ατλαντικού, αποδόθηκε στην ποιότητα του Σοβιετικού επιστημονικού προσωπικού και του εκπαιδευτικού συστήματος από το οποίο προήλθε. Προκειμένου να ανακτηθούν οι ισορροπίες, εν μέσω του ψυχρού πολέμου, καταβλήθηκαν μεγάλα ποσά για μεταρρυθμίσεις και εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Έτσι στην Συνθήκη του Παρισιού το 1960, ορίζεται στο Άρθ. 1 ότι, ο ΟΟΣΑ θα προωθεί πολιτικές για την επίτευξη της μέγιστης βιώσιμης οικονομικής αύξησης και απασχόλησης και, αυξανόμενο επίπεδο ζωής συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας (Τσαούσης, 2007: 323-325). Κατ' αυτόν τον τρόπο, το 1960 στην Διάσκεψη της Σουηδίας συνοψίζεται ως βασική επιδίωξη του ΟΟΣΑ η δημιουργία κοινωνίας, ταυτόχρονα εκπαιδευτικά και υλικά, πλούσιας (Τσαούσης, 2007: 326). Όμως ο ΟΟΣΑ είναι μετεξέλιξη του Οργανισμού Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας, που δημιουργήθηκε το 1948 για να ρυθμίσει τα της «ανοικοδόμησης» της Ευρώπης, με βάση το σχέδιο Μάρσαλ. Πρώτος του γενικός γραμματέας ήταν ο R. Marjolin, στέλεχος της ναζιστικής κυβέρνησης του Πεταίν στο Βισύ της Γαλλίας.

Ο ΟΟΣΑ βέβαια ισχυρίζεται ότι είναι ένα φόρουμ όπου οι κυβερνήσεις συνεργάζονται για την αντιμετώπιση των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών προκλήσεων της παγκοσμιοποίησης προσπαθώντας να «κατανοήσει» και να «βοηθήσει» τις κυβερνήσεις να ανταποκριθούν σε νέες εξελίξεις και ανησυχίες, όπως η εταιρική διακυβέρνηση, η οικονομία της πληροφορίας και οι προκλήσεις της γήρανσης του πληθυσμού παρέχοντας ένα περιβάλλον όπου οι κυβερνήσεις μπορούν να συγκρίνουν εμπειρίες πολιτικής, να αναζητούν απαντήσεις σε κοινά προβλήματα, να εντοπίζουν καλές πρακτικές και να εργάζονται για το συντονισμό των εσωτερικών και διεθνών πολιτικών. (OECD, 2017b: 90).

Ο ΟΟΣΑ είναι ένας διεθνικός οργανισμός, που προφανώς σύμφωνα με τα αρχικά του – Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης - έχει οικονομικό προσανατολισμό και οι πολιτικές του έχουν κυρίως φιλελεύθερα κοινωνικο-οικονομικά προτάγματα.

Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τις διαπιστώσεις και προτάσεις του ΟΟΣΑ, σχετικά με την επιμόρφωση, όχι αποσπασματικά, αλλά ενταγμένες στο νεοφιλελεύθερο όραμα του για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, το οποίο αποτυπώνεται με τον πλέον επιθετικό τρόπο τόσο στην έκθεση του 2011 - που ζητούσε αξιολόγηση, αύξηση διδακτικού ωραρίου και συγχωνεύσεις σχολείων – όσο και στην πρόσφατη έκθεση του 2018 με τίτλο «Education for a bright future in Greece» που αποτελεί έναν καθοριστικό οδοδείκτη για τις αντικειμενικές αναδιαρθρώσεις που θα

προωθηθούν το επόμενο διάστημα, όπως την αυτονομία της σχολικής μονάδας με λογοδοσία και την απαίτηση για τη διεύρυνσή της, την δυνατότητα των διευθυντών να επιλέγουν το διδακτικό προσωπικό, μόνιμο ή έκτακτο, την συμμετοχή των διευθυντών στην αξιολόγηση με επισκέψεις στις τάξεις διδασκαλίας, την αναζήτηση τοπικών πόρων για τη χρηματοδότηση των σχολείων.

Αυτά που θέτει, σχετικά με την επιμόρφωση ο ΟΟΣΑ είναι τα παρακάτω:

- Σχετικά με την επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών μετά τον διορισμό τους, ο ΟΟΣΑ (2011) διαπιστώνει ότι με τις μεταρρυθμίσεις του Μαΐου 2010 θεσπίστηκε ο ρόλος του μέντορα για νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς σε δόκιμη περίοδο (OECD, 2011: 25) και προτείνει «η Ελλάδα να εξετάσει το ενδεχόμενο, να απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ανανεώνουν τα πιστοποιητικά διδασκαλίας μετά από μια χρονική περίοδο και να αποδεικνύουν ότι έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης και μαθήματα, προκειμένου να αυξήσουν, να εμβαθύνουν και να ενισχύσουν τις γνώσεις τους. Η βάση της ανανέωσης μπορεί να είναι τόσο απλή, όσο μία βεβαίωση ότι ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να πληροί τα κριτήρια της επίδοσης που συμφωνούνται για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.»(OECD, 2011: 31-35). Δηλαδή ο ΟΟΣΑ προτείνει στην έκθεση του 2011, τη σύνδεση της επιμόρφωσης με την αξιολόγηση και την πιθανή απόλυση! Έχοντας ως πρότυπο το παράδειγμα της Πορτογαλίας ο ΟΟΣΑ προτείνει δομημένα εισαγωγικά εκπαιδευτικά προγράμματα στήριξης των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός θα έχει μειωμένο φόρτο εργασίας, καθοδήγηση από μέντορα και διαρκή θεωρητική επιμόρφωση. Η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη πρέπει να είναι συνεχής, να περιλαμβάνει επιμόρφωση, πρακτική και ανατροφοδότηση, καθώς και να παρέχει επαρκή χρόνο και μετέπειτα υποστηρικτική παρακολούθηση. Έχοντας ως παράδειγμα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Φλαμανδικής Κοινότητας του Βελγίου ο ΟΟΣΑ συστήνει στην Ελλάδα, η επιμόρφωση των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών να βασίζεται σε προγράμματα επιμόρφωσης σε επίπεδο σχολείου. Η επίδραση της εν υπηρεσία επιμόρφωσης είναι ουσιαστικότερη όταν αναπτύσσεται όσο το δυνατόν στο ίδιο το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτές/τριες πρέπει να πηγαίνουν στο σχολείο για να υπάρχει αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευτικούς μέσω μιας μόνιμης εκπαιδευτικής δομής σε κάθε σχολείο, που θα αναλάβει την καθημερινή εξέλιξη και εφαρμογή του εκπαιδευτικού πλάνου. Τα δίκτυα σχολικής στήριξης -που περιλαμβάνουν σχολικούς συμβούλους, εκπαιδευτικά κέντρα και πανεπιστημιακά τμήματα- θα παρέχουν βοήθεια στα σχολεία ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων (OECD, 2011: 31-35).

Αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι ανάλογες είναι και οι συστάσεις των προτάσεων και πορισμάτων που συμπεριλαμβάνονται στη καταγραφή του «Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Πορίσματα. 27 Μαΐου 2016», που υπογράφεται από τον καθηγητή Α. Λιάκο, τότε πρόεδρο της επιτροπής Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία (ανακτήθηκε στις 31 Μαρτίου 2018 από <http://dialogos.minedu.gov.gr>). Βραχυπρόθεσμα, διετής υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση των πρωτοδιόριστων μετά τις εξετάσεις του ΑΣΕΠ, οι οποίοι ως δόκιμοι θα αναλαμβάνουν εκπαιδευτικό έργο και παράλληλα θα παρακολουθούν πρόγραμμα επιμόρφωσης με πιστοποίηση έπειτα από δοκιμασία. Μακροπρόθεσμα, διαρκής επιμόρφωση τριών μορφών: α) με την δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής εξ αποστάσεως, β) ενδοσχολική επιμόρφωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ομάδας σχολικών μονάδων λόγω ιδιαιτέρων τοπικών αναγκών και εκπαιδευτικών στόχων και γ) στους μακροπρόθεσμους στόχους της επιμόρφωσης προτείνεται η δημιουργία Σχολών Εκπαίδευσης με Μεταπτυχιακά Προγράμματα για όσους επιθυμούν να εργαστούν στην Εκπαίδευση ως σημαντικό εφόδιο μέσω αυξημένης μοριοδότησης από την Πολιτεία

στις διαδικασίες επιλογής αλλά και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Λιάκος, 2016). Και θα ήταν αφέλεια να μην συνδέσουμε την τάση αυτή, για μετακύλιση των ευθυνών του κράτους για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προς τη σχολική μονάδα, με την γενική απαίτηση του ΟΟΣΑ για περαιτέρω ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και μετακύλισης της ευθύνης της κρατικής χρηματοδότησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή και ατομικό του κάθε εκπαιδευτικού.

- Η έκθεση του ΟΟΣΑ (2013) στην παράγραφο για την *Βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών* αναφέρει ότι η βελτίωση της ποιότητας και της ισότητας στη σχολική φοίτηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα κίνητρα και τις επιδόσεις των μεμονωμένων εκπαιδευτικών στην τάξη. Διαπιστώνει δε ότι η επιμόρφωση και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητα στοιχεία για να αυξηθεί η εστίαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να αναφέρει συγκεκριμένα είδη, τρόπους και μέσο επιμόρφωσης (OECD, 2013: 271-292).
- Στην σχετική του έκθεση, (OECD, 2017b: 87) Η ποιότητα του δασκάλου είναι το κλειδί-Teacherqualityiskey, αναφέρει ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας είναι ένας από τους ισχυρότερους παράγοντες των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η σύνδεση αυτή των «επιδόσεων του καθηγητή» με την ποιότητα φοίτησης των μαθητών είναι προφανές ότι σχετίζεται με τη σύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τις επιδόσεις του μαθητή. Και άρα για τον ΟΟΣΑ η επιμόρφωση δεν είναι ένα ουδέτερο εργαλείο, αλλά εργαλείο που σχετίζεται με την αξιολόγηση και την ανατροπή των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών.
- Στην τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ "Education for a Bright Future in Greece", η οποία πραγματοποιήθηκε έπειτα από παραγγελία της Κυβέρνησης (OECD, 2018: 149-201) στο κεφάλαιο "School Improvement" πάλι αναγνωρίζεται (όπως από το 2011) η χαμηλή αυτονομία του Ελληνικού σχολείου – σε επίπεδο νομοθεσίας - ώστε να μην έχει ο εκπαιδευτικός την δυνατότητα να αναγνωρίζει τις μεμονωμένες ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης του ώστε να προσαρμόζει κατάλληλα τις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Και συνεχίζει για τις συνθήκες εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών διαπιστώνοντας ότι αν και οι μισθοί τους έχουν μειωθεί στο 70% και 75% από το 2009 έως σήμερα, με κόστος μισθοδοσίας χαμηλότερο και από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ, και αν και από το 2009 και μετά έχουν παγώσει οι προσλήψεις μονίμων και οι ανάγκες καλύπτονται με Αναπληρωτές καθηγητές - με οκτάμηνες συμβάσεις στην καλύτερη περίπτωση - και συχνή μετεγκατάσταση, γεγονότα που συνεπάγονται την υπονόμηση της μάθησης, την ανάπτυξη επαγγελματικών σχέσεων και σχέσεων μαθητή - καθηγητή, παρόλα αυτά συνεχίζουν να υποστηρίζουν τους μαθητές τους. Έτσι λοιπόν, αν προσθέσουμε στις δύσκολες συνθήκες εργασίας και την αρνητική εικόνα του Έλληνα δασκάλου που προωθούν τα ΜΜΕ της χώρας, διαπιστώνεται η μη ελκυστική θέση του λειτουργήματος του Δασκάλου. Και οι αξιωματούχοι του ΥΠΠΕΘ απάντησαν ότι αναγνωρίζουν την σημασία του ηθικού των εκπαιδευτικών και την ανάγκη να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη, προκειμένου να προωθηθεί ο επαγγελματισμός του Καθηγητή (OECD, 2018: 152-153). Οι μαθητές μας, ωστόσο, από την άλλη απάντησαν ότι αισθάνονται στήριξη και υποστήριξη από τους καθηγητές τους σε ποσοστό ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ από τον μέσο όρο των χωρών ΟΟΣΑ (OECD, 2018: 154), γι' αυτό εξάλλου και μαθητική διαρροή των παιδιών μας είναι ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ του μέσου όρου ΟΟΣΑ. Ο ΟΟΣΑ για την έλλειψη μονίμων εκπαιδευτικών δεν προτείνει μονιμοποιήσεις όπως ευαγγελίζεται το Υπουργείο Παιδείας, αλλά προτείνει υποστήριξη των εκπαιδευτικών για εξ αποστάσεως εκπαίδευση / διδασκαλία των μικρών μαθητών των δυσπρόσιτων και απομακρυσμένων περιοχών μας με την βοήθεια των ΤΠΕ (OECD, 2018: 167). Για την Εισαγωγική Επιμόρφωση (OECD, 2018: 168) των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών προτείνει η έκθεση προσέλευση με αποτελεσματικά προγράμματα των εκπαιδευτικών,

εξοπλίζοντάς τους με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, έπειτα επιλογή μέσω πιστοποίησης των γνώσεών τους και εν συνεχεία υποστήριξη των νεοδιόριστων.

Αλλά και η νυν ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας στο "Τριετές Σχέδιο για την Εκπαίδευση και τους Εκπαιδευτικούς – 2017", προβλέπει περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως προτεραιότητα και διαρκή ανάγκη, η οποία θα πρέπει να ενταχθεί στο «εθνικό σύστημα διαρκούς επιμόρφωσης». Το ΙΕΠ θα ολοκληρώσει την προετοιμασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα χρηματοδοτηθούν από το ΕΣΠΑ.

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ Ε.Ε.

Η Ε.Ε. εντάσσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη στρατηγική της δια βίου εκπαίδευσης, της ιδιωτικοποίησης και της ευελιξίας στις εργασιακές σχέσεις, με βάση τις κατευθύνσεις των συνθηκών του Μάαστριχτ, της Λισαβόνας, και του Συμφώνου Σταθερότητας. Παρόλα αυτά, στις χώρες της Ε.Ε., υπάρχουν διάφορες πρακτικές, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, υπάρχουν διαφορετικές πρακτικές – ακόμα - στο καθεστώς της μονιμότητας των εκπαιδευτικών, της αξιολόγησης, της χρηματοδότησης, των μισθών. Για παράδειγμα στη Γαλλία η επιμόρφωση συνδέεται με την αξιολόγηση και με ανά πενταετία επιβεβαίωση ή όχι της σύμβασης του εκπαιδευτικού. Στόχος της Ε.Ε. και των κυβερνήσεων είναι η «σύγκλιση προς τα κάτω» των δικαιωμάτων των εργαζομένων και των εκπαιδευτικών. Αυτές είναι οι λεγόμενες καλές ευρωπαϊκές πρακτικές. Ως εκ τούτου οι εύκολες αντιγραφές, με τις οποίες μας συνηθίζουν οι ελληνικές κυβερνήσεις, δεν έχουν να προσφέρουν κάτι, πέραν της αντιστοίχισης με πολιτικές που εξυπηρετούν το κεφάλαιο.

Η εισαγωγική επιμόρφωση στις περισσότερες χώρες-μέλη της Ε.Ε. είτε ενσωματώνεται στις πανεπιστημιακές σπουδές, ως ειδίκευση στην εκπαίδευση (Master of Education), είτε παρέχεται από θεσμοθετημένα Ινστιτούτα ή Ακαδημίες με διετείς ή μονοετείς σπουδές. Μετά το πέρας των σπουδών αυτών παρέχεται πιστοποίηση για την άσκηση του επαγγέλματος (Γαλλία, Αγγλία, Γερμανία, Ιταλία, Βέλγιο κ.α.). Η εισαγωγική επιμόρφωση αλλού είναι υποχρεωτική ως προϋπόθεση για το διορισμό και αλλού προαιρετική. Η διάρκειά της ποικίλλει. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις περισσότερες χώρες – μέλη, όπου η εισαγωγική επιμόρφωση παρέχεται από ειδικά Ινστιτούτα (Πολωνία, Βουλγαρία, Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία κ.α.), έχει καθιερωθεί και η πιστοποίησή της.

Σε σχέση με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, υπάρχουν χώρες στις οποίες οι ευκαιρίες που παρέχονται για επιμόρφωση με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες (Τσεχία, Δανία, Φινλανδία, Πολωνία). Αντίθετα, σε άλλες (Γαλλία, Γερμανία, Λιθουανία, Ρουμανία, Σλοβακία, Ισπανία) η επιμόρφωση αποτελεί συστηματοποιημένη και ευέλικτη διαδικασία, όπου αξιοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, στα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν προαιρετικά ή υποχρεωτικά. Η ενδοσχολική επιμόρφωση λαμβάνεται υπόψη για την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών σε χώρες όπως η Ισλανδία, η Νορβηγία, η Λετονία, η Σουηδία και η Αγγλία. Ορισμένες χώρες – μέλη επιτρέπουν και αναγνωρίζουν την επιμόρφωση που γίνεται και σε άλλη χώρα της Ένωσης, συνήθως κατά τη διάρκεια των διακοπών (Ολλανδία, Εσθονία, Φινλανδία, Σλοβακία, Ισπανία, Αγγλία). Στην επιμόρφωση (εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή) εντάσσεται συχνά ο φάκελος του εκπαιδευτικού (portfolio) και το ευροδιαβατήριο (europass).

Σύμφωνα με την ETUCE (2016) εάν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητες για τον 21ο αιώνα, χρειάζονται πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας αρχική κατάρτιση και συνεχή επαγγελματική εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Τα προγράμματα επιμόρφωσης θα πρέπει: α) να είναι χωρίς αποκλεισμούς, β) να στοχεύουν στη βελτίωση της πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση, γ) να μην βλάπτουν τους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών, δ) να έχουν σαν σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ε) να τηρούν τα εθνικά προγράμματα

σπουδών. Η αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών και η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη πρέπει να παρέχεται δωρεάν, κατά τη διάρκεια των ωρών εργασίας από τις δημόσιες αρχές. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να εξελιχθεί επαγγελματικά, χρειάζεται οι Αρχές και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να παρέχουν τα μέσα. Απαραίτητο όμως είναι και το ασφαλές εργασιακό περιβάλλον. (ETUCE, 2016).

Σύμφωνα με την ΟΛΜΕ και το σχετικό υπόμνημά της για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ε.Ε. (2007), η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις πιο βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τον λόγο αυτό καταλήγει στη βασική θέση και αιχμή των αιτημάτων της ΟΛΜΕ:

- Να υπάρχει ουσιαστική εισαγωγική επιμόρφωση.
- Να παρέχεται συνεχής επιμόρφωση στους καθηγητές με την συνεργασία των ΑΕΙ, με δημοκρατική οργάνωση και ενεργό συμμετοχή των επιμορφουμένων, με βασική αιχμή την καθιέρωση ετήσιας περιοδικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη απαλλαγή από τα διδακτικά, καθώς και πολύμορφη, βραχύχρονη επιμόρφωση.

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το 1881 εισάγεται για πρώτη φορά ο όρος μετεκπαίδευση ή επιμόρφωση και όλοι οι δάσκαλοι των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων υποχρεώνονται να ασκηθούν για έξι τουλάχιστον εβδομάδες. Με τον νόμο 2145/1920 η επιμόρφωση γίνεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Τεχνικό Διδασκαλείο ή στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (4379/1964). Με τον νόμο 129/1967 καταργείται το Π.Ι. και ιδρύεται Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης για διετή επιμόρφωση και το 1972 το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμοθετείται ουσιαστικά μετά την Μεταπολίτευση (ΠΔ 127 & 459) με την ίδρυση το 1979 στα κυριότερα αστικά κέντρα των πρώτων Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργιών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ) (Π.Δ. 255/1979) με φοίτηση ετήσια στη βάση ότι η επιμόρφωση είναι δικαίωμα των εκπαιδευτικών. Θεσμοθετούνται οι σχολικοί σύμβουλοι με τις παιδαγωγικές αρμοδιότητες των καταργημένων και δεσποτικών και συγκεντρωτικών επιθεωρητών. Ο ν. 1566/1985, που επιχειρεί να ρυθμίσει συνολικά την επιμόρφωση, τις αντικαθιστά με τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) καθιστώντας την επιμόρφωση υποχρεωτική, αλλά περιοδική αντί για ετήσια. Αυτή αναπτύσσεται και από Πανεπιστήμια, ΣΕΛΕΤΕ κλπ με ευέλικτων και ταχύρρυθμων προγραμμάτων επιμόρφωσης, που είναι συχνά αμφίβολης ποιότητας και αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ Ι. Ο 2986/2002 ιδρύει τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) ως ΝΠΙΔ. Υλοποιείται το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ με ανάλογα προβλήματα ποιότητας, αλλά και ισόρροπης και διαφανούς κατανομής των σχετικών κονδυλίων. Με τον ν. 3966/2011 γίνεται η συγχώνευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και κεντρικών υπηρεσιών στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Πρόσφατα, (28/3/2018), παρουσιάστηκε το τελικό νομοσχέδιο για την «αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπ/σης». Προωθεί περικοπές δυναμικού και πόρων, την αυτονομία της σχολικής μονάδας, την αποκέντρωση και τη «νέα» αξιολόγηση. Αντικαθίστανται όλες οι δομές (ΠΕΚ, ΚΕΔΔΥ, ΕΦΚΑ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, σχολικοί σύμβουλοι κλπ) από τα ΠΕΚΕΣ και τα ΚΕΣΥ και σε αυτό το πλαίσιο η επιμόρφωση συνδέεται ακόμη περισσότερο με την αξιολόγηση. Συνολικά, όλα αυτά τα χρόνια λίγες δράσεις επιμόρφωσης υλοποιήθηκαν και με αρκετή καθυστέρηση, χρηματοδοτούμενες κυρίως από ευρωπαϊκούς πόρους (ΚΠΣ-ΕΣΠΑ) και ενταγμένες στη συνολική προπαγάνδα υπέρ των ευρωπαϊκών αναδιαρθρώσεων στην εκπαίδευση με έμφαση στην αξιολόγηση. Σε ό, τι αφορά την επιμόρφωση αντικαθίστανται τα ΠΕΚ από τα Περ/κά Κέντρα Εκπ/κού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), μειώνεται δραματικά ο αριθμός των σχολικών συμβούλων.

Ειδικά τη δεκαετία του 2000 διευρύνθηκαν και αξιοποιήθηκαν διάφορα θεσμοθετημένα ή άτυπα δίκτυα εκπαιδευτικού υλικού σε ηλεκτρονική μορφή. Δημιουργήθηκαν άτυπα δίκτυα

ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών, αναστοχασμών από εκπαιδευτικούς σε σχολεία ή επιστημονικές κι εκπαιδευτικές ενώσεις ή μέσω κοινωνικών – ηλεκτρονικών δικτύων τα οποία συνήθως δεν καταγράφονται ούτε αποτιμώνται, αλλά στο πλαίσιο της νεότερης διεθνούς συζήτησης αποτελούν βασικό πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Την ίδια περίοδο μεγάλο μέρος εν ενεργεία εκπαιδευτικών υποχρεώθηκε ουσιαστικά να παρακολουθεί μεταπτυχιακά προγράμματα στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό, είτε δια ζώσης είτε κυρίως από απόσταση, μεταπτυχιακά προγράμματα, που πλέον δεν συνδυάζονται με εκπαιδευτική άδεια, συνήθως έχουν υψηλά δίδακτρα και θεωρούνται τυπικό προσόν. Η Ακαδημαϊκή βεβαίωση – τυπικό προσόν, αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό ως εμπόρευμα ή επένδυση προς απόσβεση μέσω κατάληψης επιδοτούμενης θέσης και οι εκπαιδευτικοί, ως μεγάλη πελατεία για τα ακαδημαϊκά εμπορεύματα. Ο οργανωμένος κλάδος συχνά έχει αντιπαρατεθεί και έχει αντιδράσει αγωνιστικά σε αυτά τα προβλήματα και άλλα ανάλογα, όπως και στη λειτουργία των ΠΕΚ τη δεκαετία του '90. Παρότι, από τη δεκαετία του '90 και μετά, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΙΙ χρησιμοποιήθηκαν πολλά χρήματα για επιμόρφωση, τα αποτελέσματα είναι συχνά αμφισβητούμενα και η τεκμηρίωση ανεπαρκής. Η επιμόρφωση χαρακτηρίστηκε από γραφειοκρατία και συγκεντρωτισμό, επιλεκτική εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου, άκριτη εισαγωγή ξένων μοντέλων χωρίς έρευνα αναγκών, αλλά και προσφορά «ακαδημαϊκής» αυθεντίας χωρίς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ξεχωρίζουν ως προς τη μαζικότητα συμμετοχής και τον αντίκτυπο τους, η επιμόρφωση και πιστοποίηση για την χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας Α' και Β' επιπέδου, επιμορφώσεις κεντρικά σχεδιασμένες αλλά αποκεντρωμένες ως προς την υλοποίηση. Ο οργανωμένος κλάδος στέκεται κριτικά στην ποιότητα και αξία της επιμόρφωσης διεκδικώντας προϋποθέσεις ουσιαστικής μόρφωσης και μεγαλύτερη εμπλοκή των πανεπιστημίων, καθώς επιδιώκουν τουλάχιστον την ακαδημαϊκή εγκυρότητα των προσφερόμενων γνώσεων και την κριτική διάσταση στο μορφωτικό περιεχόμενο, στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Ωστόσο και η αυξανόμενη εμπλοκή τμημάτων πανεπιστημιακών στο σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων δεν φαίνεται να έλυσε το ζήτημα της ποιότητας της επιμόρφωσης σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών

Κάθε επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία τις ευρύτερες κοινωνικές, τις μορφωτικές ανάγκες των νέων και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια γενικά θετική εικόνα την επιμόρφωση σε γενικής φύσεως ζητήματα (επιστημονική βελτίωση, διδακτική επάρκεια) και μάλλον αρνητική σχετικά με τη συμβολή της σε ζητήματα του αναλυτικού προγράμματος και καθημερινά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν γενικά ικανοποίηση από τους επιμορφωτές, αλλά το 65,5% θεωρεί καταλληλότερους επιμορφωτές τους «εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς» παρά τους πανεπιστημιακούς και τους σχολικούς συμβούλους. Στη μελέτη ίσως το πιο σημαντικό αποτέλεσμα είναι ότι ως μεγαλύτερη ωφέλεια από τα προγράμματα κατάρτισης εμφανίζονται «οι συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους».

Το 2013 - 2014 με την προώθηση της αξιολόγησης πλέον η επιμόρφωση συνδέεται άμεσα και ξεκάθαρα με αυτήν και μάλιστα σε μια περίοδο απολύσεων και διαθεσιμότητας. Οι επιμορφώσεις – βεβαιώσεις θα προσδιόριζαν ορισμένα από τα μετρήσιμα «αντικειμενικά» κριτήρια, οι Διευθυντές έπρεπε να υποστούν ειδική «επιμόρφωση» για το πώς θα αξιολογήσουν, ενώ όσοι κρίνονταν ανεπαρκείς θα αναγκάζονταν να υποστούν επίσης επιμόρφωση!!! Η τότε κυβέρνηση έθεσε επί τάπητος τη σύνδεση επιμόρφωσης – αξιολόγησης, μια βασική κατεύθυνση του ΟΟΣΑ και της Ε.Ε. Η κατεύθυνση αυτή παραμένει ενεργή και με την παρούσα κυβέρνηση και προωθείται με διαφορετικούς τρόπους και μεθόδους, στα πλαίσια των πολιτικών για την αυτονομία της σχολικής μονάδας και της

αυτοαξιολόγησης – ώστε να εμπεδωθεί η, κατά τα κείμενα της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ, «κουλτούρα αξιολόγησης» και να καμφθούν οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών.

Θέσεις και διεκδικήσεις το κλάδου

Τη δεκαετία του 2000 οριοθετούνται και τεκμηριώνονται πληρέστερα οι θέσεις της ΟΛΜΕ, μετά από σχετικές εισηγήσεις του ΚΕΜΕΤΕ και κατατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις, με διεκδίκηση αιχμής την ετήσια περιοδική επιμόρφωση με απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα, με την ευθύνη ΑΕΙ.

Σύμφωνα με νέο υπόμνημα της ΟΛΜΕ το 2016, η ουσιαστική ύπαρξη ενός σύγχρονου συστήματος αρχικής εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παραμένει πρώτιστο ζητούμενο για την ελληνική εκπαίδευση. Παράλληλα, η πολυτυπία και η έλλειψη συντονισμού και οργάνωσης χαρακτηρίζει την κατάσταση που επικρατεί σήμερα και στον τομέα της επιμόρφωσης. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σημερινή κατάσταση και πρέπει να συζητηθούν διεξοδικά είναι:

- Η ουσιαστική απουσία γενικευμένου προγράμματος περιοδικής επιμόρφωσης μεγάλης διάρκειας που να αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών και να καλύπτει τις βασικές επιμορφωτικές ανάγκες τους.
- Η σταδιακή υποβάθμιση και εγκατάλειψη των ΠΕΚ.
- Η περιορισμένη, σχετικά, παρουσία των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στον τομέα της παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσης και μεγάλης διάρκειας.
- Η εμφάνιση προγραμμάτων επιμόρφωσης Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων η συμμετοχή στα οποία απαιτεί την καταβολή διδάκτρων.
- Η πλήρης απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων για την στήριξη εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις δομές της ειδικής αγωγής.
- Η απουσία ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αποσπώνται σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού.
- Η απουσία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ με δεδομένο τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη.
- Η μείωση παροχής εκπαιδευτικών αδειών μια μεταπτυχιακές σπουδές.

Στο ίδιο υπόμνημα, η ΟΛΜΕ θέτει ως βασικότερες διεκδικήσεις του κλάδου:

- Την καθιέρωση ετήσιας επιμόρφωσης με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
- Την οργάνωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην αναγκάζονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να μετακινούνται σε μεγάλες αποστάσεις και πριν την ανάληψη υπηρεσίας.
- Την οργάνωση ενός δικτύου Κέντρων Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου σε πανελλαδική κλίμακα, μέσω των οποίων θα παρέχεται συστηματική εκπαιδευτική / παιδαγωγική υποστήριξη στους μάχιμους εκπαιδευτικούς.

Να τονιστεί εδώ ότι ειδικά την τελευταία δεκαετία, το σημαντικότερο που προέκυψε είναι η μαζικοποίηση των μεταπτυχιακών σπουδών, τόσο για τους νέους πτυχιούχους – υποψήφιους εκπαιδευτικούς όσο και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Τα μεταπτυχιακά αυτά, όπως και διάφορες άλλες επιμορφώσεις από ΑΕΙ ή άλλους φορείς, στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό, δεν συνδυάζονται με εκπαιδευτική άδεια και συνήθως έχουν υψηλά δίδακτρα, ειδικά όσα αφορούν στην εκπαίδευση. Φαίνεται μάλιστα να λειτουργεί μια λογική κλασσικής αγοράς, που συναρτά την πιθανότητα άμεσης «αξιοποίησης» του μεταπτυχιακού προσόντος με το ύψος των διδάκτρων (π.χ. τα προγράμματα στην ειδική αγωγή).

Η ετήσια επιμόρφωση έχει πολλά προφανή πλεονεκτήματα όταν συνδυάζεται με απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα. Ωστόσο αν συνδυάζεται με δια ζώσης συμμετοχή σε ένα «σχολιοποιημένο», μαζικό, πολύωρο πρόγραμμα σε καθημερινή ή σχεδόν βάση,

ανακύπτουν κίνδυνοι κούρασης, απαξίωσης, φορμαλισμού και αμφισβητήσεις ακαδημαϊκής ποιότητας. Αυτό γίνεται καλύτερα αντιληπτό αν συγκρίνουμε τα μεταπτυχιακά προγράμματα που σε 1 ή 1,5 χρόνο με συγκριτικά ελάχιστες (ή σχεδόν καθόλου) παρακολουθήσεις, αλλά πολύ περισσότερο (συνήθως) αυστηρή – ακαδημαϊκή αξιολόγηση, παρέχουν σημαντικά υπέρτερο προσόν - βεβαίωση. Επίσης αν στην επιμόρφωση την ευθύνη έχουν τα ΑΕΙ, υπάρχει το κατά τεκμήριο ανώτερο γνωστικό – επιμορφωτικό επίπεδο και το πλαίσιο της ακαδημαϊκής ελευθερίας, ωστόσο υπάρχει ο κίνδυνος αυθαιρεσιών και κυρίως ο κίνδυνος εμπορευματοποίησης – διδάκτρων. Από την άλλη πλευρά, αν την ευθύνη έχουν υπηρεσίες της εκπαίδευσης, όπως τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα, ανακύπτουν κίνδυνοι φορμαλισμού των απουσιών, χαμηλότερης ακαδημαϊκής ποιότητας, μονομέρειας και προπαγάνδισης κυβερνητικών επιλογών (το μείζον πρόγραμμα προπαγάνδιζε το τότε νέο σχολείο, σύμφωνα με την εκτίμηση του ΚΕΜΕΤΕ). Τέλος, ως προς το περιεχόμενο της ετήσιας επιμόρφωσης ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις πολλές ειδικότητες και γνωστικά αντικείμενα, πρέπει να αντιμετωπισθούν οι κίνδυνοι συγχώνευσης αντικειμένων ή της μαζικής μετακίνησης σε κέντρα επιμόρφωσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη για επιμόρφωση και πολύπλευρη στήριξη. Σε συγκεκριμένες κατηγορίες (πχ ΕΠΑΛ), το πρόβλημα είναι πιο οξύ.
- Η ανάγκη αυτή από όλες τις κυβερνήσεις διαστρέφεται και εντάσσεται στο ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο που τις συμφέρει, στη βάση των γενικών στρατηγικών τους επιδιώξεων.
- Το εκπαιδευτικό κίνημα έχει τις διεκδικήσεις του. Θα πρέπει να ιεραρχήσει τους στόχους του με βάση την πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της τάξης. Άρα βασικά μέτωπα αντιπαράθεσης και πάλης είναι:
 - Η κατάργηση επιμορφώσεων και σεμιναρίων-ταχύρυθμων ή μεταπτυχιακών προγραμμάτων σε ΑΕΙ επί πληρωμή. Κατάργηση σε οποιαδήποτε δίδακτρα.
 - Η σύνδεση οποιασδήποτε επιμόρφωσης με εκπαιδευτική άδεια. Όχι σε κάθε επιμόρφωση τα απογεύματα, τα σαββατοκύριακα, το καλοκαίρι. Η επιμόρφωση να μη γίνει δούρειος ίππος για την ανατροπή εργασιακών δικαιωμάτων.
 - Καμία σύνδεση αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης με την επιμόρφωση. Καμία σύνδεση της, προωθούμενης από τον ΟΟΣΑ, αυτονομίας της σχολικής μονάδας, με μια καρικατούρα επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα, στα πλαίσια του «προγραμματισμού και αποτίμησης του έργου της σχολικής μονάδας», δηλαδή της αυτοαξιολόγησης.
 - Το εκπαιδευτικό κίνημα ασκεί ιδεολογική, θεωρητική και πολιτική κριτική στην προσφερόμενη από το κράτος επιμόρφωση-συμμόρφωση.

Θα πρέπει ο κλάδος συνολικά να διεκδικήσει:

- Δωρεάν μεταπτυχιακά προγράμματα και ποιοτική επιμόρφωση από δημόσια Πανεπιστήμια και φορείς για τους εκπαιδευτικούς.
- Καθιέρωση ετήσιας επιμόρφωσης με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
- Οργάνωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην αναγκάζονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να μετακινούνται σε μεγάλες αποστάσεις και πριν την ανάληψη υπηρεσίας.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Βασικό θέμα συζήτησης στα πλαίσια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι το περιεχόμενο και η κατεύθυνσή της. Αρχικά, θα πρέπει να ξεπεραστεί η αντίληψη των ημιμαθών εκπαιδευτικών που πρέπει να «μετεκπαιδευτούν» από διάφορους σοφούς, αλλά

και η αντίστροφη αντίληψη των εκπαιδευτικών που μόνο αυτοί ξέρουν τι γίνεται στην πράξη και θεωρίες και έρευνες δεν χρειάζονται.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, απ' όποια θέση κι αν αυτός το υπηρετεί, είναι ένα επάγγελμα/λειτουργήμα, με δυναμικές, εξελισσόμενο, ένα επάγγελμα προσφοράς κι αγάπης. Όπως έχει πει και ο Μαυρογιώργος (2005) αποτελούν ζήτημα προτεραιότητας σήμερα οι εκπαιδευτικοί που έχουμε στο σχολείο. Απώτερος στόχος όλων των παραμέτρων που παρατέθηκαν, είναι, μέσω της ανανέωσης των γνώσεων των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής νέων μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών, να δημιουργούνται ικανοποιημένοι, καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί και μαθητές. Η επιμόρφωση στοχεύει στην αλλαγή και την αναβάθμιση της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης. Σίγουρα οι θεωρίες δεν αντικαθιστούν τη σκέψη, αποτελούν όμως οδηγούς για τη λήψη βελτιωτικών αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων (Hoy & Miskel, 2013). Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινούμαστε αν θέλουμε να οραματιζόμαστε μια καλύτερη κοινωνία.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα και το διάλογο για την παιδεία και την εκπαίδευση, ως αναλογιστούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι το έμπυχο δυναμικό ενός σχολείου, αυτοί που θα ξεπεράσουν το μέχρι πρότινος ρόλο τους και μέσω της έρευνας και του οραματισμού για ένα καλύτερο αύριο δικό τους και των μαθητών τους, μέσα από θεσμοθετημένες και μόνο τακτικές, θα αναζητήσουν, θα βελτιωθούν και θα αναδομήσουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Μπορεί έτσι ο εκπαιδευτικός να αναλογιστεί τον ρόλο του στην άμβλυνση ή την αναπαραγωγή και όξυνση ανισοτήτων, να προβληματισθεί και να αφυπνισθεί. Δεν χρειάζονται «συνταγές» αλλά συζήτηση εντός του κλάδου, κριτική και οργανωμένος αγώνας.

Στους εκπαιδευτικούς εμπιστεύεται η κοινωνία το πολυτιμότερο κομμάτι της, τα παιδιά, το μέλλον και την ελπίδα της χώρας. Τα αναλαμβάνουν πριν την ενηλικίωσή τους, όταν έχουν ανάγκη την φυσική παρουσία τους, που προστρέχει με γνώση και ευαισθησία στις ποικίλες ανησυχίες τους: κοινωνικές, μαθησιακές, οικογενειακές, προσωπικές, έμφυλες. Για αυτό η μαθητική διαρροή στην Ελλάδα είναι μικρότερη του μέσου όρου του ΟΟΣΑ.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί ένα χώρο μοναδικό, μη συγκρίσιμο με οποιουσδήποτε άλλους που διέπονται από τους σύγχρονους, ανταγωνιστικούς κανόνες της αγοράς και του μάρκετινγκ. Η ανθρώπινη παρουσία του εκπαιδευτικού στο πλευρό του μαθητή είναι ζωτικής σημασίας στο διηλεκές, γι' αυτό και η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι αναντικατάστατη και αποτελεί τη μοναδική, βασική προϋπόθεση για τη μαθησιακή διαδικασία.

Ορισμένες μορφές επιμόρφωσης που μπορούν να εφαρμοστούν για τους εκπαιδευτικούς είναι οι ακόλουθες:

- Δωρεάν μεταπτυχιακά σε γνωστικά αντικείμενα, στη διδακτική γνωστικών αντικειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή σε γενικότερα θέματα εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας, θα μπορούσε να προχωρήσει σε σχετικές προγραμματικές συμφωνίες με ΑΕΙ, θέτοντας προδιαγραφές και καλύπτοντας το λειτουργικό κόστος. Οι συμμετέχοντες να έχουν απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα ή σημαντική ελάφρυνση ωραρίου, π.χ. τις ημέρες των μαθημάτων του μεταπτυχιακού.
- Μαζική ετήσια παιδαγωγική επιμόρφωση με την ευθύνη από κοινού των ΠΕΚ (ή των διάδοχων φορέων), των ΑΕΙ της κάθε περιφέρειας και των ΕΛΜΕ της περιφέρειας. Θα πρέπει να συνδυάζεται με πλήρη απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα (τόσο για μόνιμους όσο και αναπληρωτές). Σε αυτήν θα μπορούσε να ενταχθεί η σημερινή επιμόρφωση ΤΠΕ Β' επιπέδου, το ΕΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ και η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Σε κάθε περίπτωση, η επιμόρφωση δεν πρέπει να πάρει τη μορφή μαζικού σχολείου εισηγήσεων όπου το κύριο κριτήριο θα είναι οι απουσίες των επιμορφούμενων και οι εισηγητές θα διδάσκουν θεωρίες διαβάζοντας τις διαφάνειες. Οι δια ζώσης συναντήσεις θα έχουν ως κύριο σκοπό τη σύνδεση της θεωρίας με την εμπειρία και το διάλογο - συζήτηση για τη θεωρία.

- Βραχυχρόνιες επιμορφωτικές συναντήσεις στην αρχή του εκπαιδευτικού έτους, πριν την έναρξη των σχολείων, με την ευθύνη των ΠΕΚ, των ΑΕΙ και των ΕΛΜΕ. Ειδικές τέτοιες συναντήσεις θα είναι υποχρεωτικές για όσους διορίζονται χωρίς να έχουν εργασθεί ως αναπληρωτές. Όσοι διορίζονται ενώ ήδη έχουν εργασθεί ως αναπληρωτές ακολουθούν το γενικότερο επιμορφωτικό πλαίσιο του κλάδου.
- Κοινότητες μάθησης ανά γνωστικό αντικείμενο ή και ευρύτερες, όπου με τη συμμετοχή των ΠΕΚ και ΑΕΙ την κύρια ευθύνη θα έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην από κοινού αναστοχαστική και κριτική αντιμετώπιση της διδασκαλίας τους, ανταλλαγής εμπειριών, πειραματισμών, υλικών κλπ. Οι συναντήσεις να είναι 1 ή 2 φορές το μήνα. Η διοικητική ευθύνη θα ανήκει στα ΠΕΚ – ΠΕΚΕΣ ενώ το συντονισμό των συναντήσεων να έχουν κυκλικά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.
- Επιστημονικά συνέδρια σε ετήσια ή διετή βάση, με την ευθύνη του ΙΕΠ και των ΑΕΙ και με διεθνείς συμμετοχές, γενικά για την εκπαίδευση, ή και με επιστημονικές ενώσεις ανά γνωστικό αντικείμενο, στις έδρες των ΑΕΙ. Το Υπουργείο θα καλύπτει το σχετικό κόστος. Προφανώς θα υπάρχει επιστημονική επιτροπή κρίσης εισηγήσεων κλπ.
- Υποστήριξη λειτουργικού ηλεκτρονικού αποθετηρίου εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών ερευνών, ελεύθερη πρόσβαση σε σχετικά διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Υποστήριξη της εκπαιδευτικής έρευνας, των διδακτορικών και μεταδιδακτορικών ερευνών, της άμβλυνσης του χάσματος μεταξύ των ΑΕΙ και της καθημερινής διδακτικής πράξης στα σχολεία.
- Ολόπλευρη υποστήριξη διάφορων μορφών επιμόρφωσης – προσωπικής – επαγγελματικής ανάπτυξης. Ενδεικτικά αναφέρονται θέματα όπως η γλωσσομάθεια, θέατρο, συναισθηματική νοημοσύνη, λογοτεχνία κλπ.

4η Ομάδα Εργασίας Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Εναλλακτικό Κείμενο

Συμπεράσματα των: Ιωαννίδου Γιώτας, Μητρόπουλου Δημήτρη, Κουρνιώτη Χρήστου, Μαρίνη Γιάννη, οι οποίοι διαφοροποιήθηκαν από το προηγούμενο κείμενο της περίληψης της 4^{ης} Ομάδας.

Για μια αποδόμηση του νεοφιλελεύθερου ιδεολογήματος περί «κοινωνιών της γνώσης»

Ουδείς μπορεί να ισχυριστεί ότι ένας άνθρωπος σταματάει να μαθαίνει στα 25 ή με τη λήψη ενός πτυχίου και είναι προφανές ότι η μάθηση είναι μια δια βίου διαδικασία. Όμως, από την κυρίαρχη προπαγάνδα η δια βίου μάθηση ταυτίστηκε με το πεπερασμένο των επαγγελματικών δικαιωμάτων, που συνδέονταν με ένα πτυχίο, που οδηγούσε σε μια μόνιμη και σταθερή εργασία, στο πλαίσιο του μεταπολεμικού κεντσιανού κράτους πρόνοιας. Οι όροι «κοινωνίες της γνώσης» και «δια βίου μάθηση» χρησιμοποιήθηκαν, από το '90, για να προωθήσουν μια συγκεκριμένου τύπου κοινωνία ικανή να αποκρίνεται στις αλλαγές, που καθοδηγούνται από την αγορά (Πρόκου, 2007). Η αντικειμενική τάση του ανθρώπου να μαθαίνει και η ανάπτυξη της επιστήμης χρησιμοποιήθηκαν για να μετατρέψουν κοινωνικά δικαιώματα – όπως αυτό της εργασίας – σε ατομική υπόθεση.

Σε σχέση με 3-4 δεκαετίες πριν το μορφωτικό επίπεδο των νέων έχει αυξηθεί ραγδαία, αλλά οι μισθοί, τα δικαιώματα και το βιοτικό επίπεδο των εργαζομένων καταρρέουν. Ισχύει η αντίφαση «όσο ζητούν περισσότερα πτυχία - τόσο λιγότερα δικαιώματα δίνουν».

Στο πλαίσιο αυτό έχει αυξηθεί το κυνήγι προσόντων, επί πληρωμή μεταπτυχιακών και σεμιναρίων και στους εκπαιδευτικούς και η επιμόρφωση συνδέεται με την αξιολόγηση και την αμφισβήτηση των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη για αναστοχασμό των εμπειριών της τάξης και για συνεχή περιοδικό επιστημονικό και παιδαγωγικό επαναπροσδιορισμό, μαζί με την επικαιροποίηση και επανεξέταση της επιστημονικής θεωρίας σε σχέση με την παιδαγωγική πράξη διαστρέφεται από το σύστημα σε ένα πλαίσιο προώθησης των νεοφιλελεύθερων πολιτικών.

Αναγκαία η κριτική στις τεχνοκρατικές αντιλήψεις

Η πολιτική του συστήματος θέτει την ανάγκη για επιμόρφωση συνήθως με την επωδό των «ραγδαίων αλλαγών στην κοινωνία μας, κοινωνικών, πολιτισμικών κ.α.», που παρουσιάζονται ως αντικειμενικές και στις οποίες το σχολείο και ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμοστούν. Είναι μια διαφορετική οπτική από την ανάγκη για επιστημονικό αναστοχασμό και καταλήγει και σε διαφορετικές προτάσεις και για την επιμόρφωση. Ο εκπαιδευτικός είναι πρώτα και κύρια επιστήμονας, εργαζόμενος και παιδαγωγός και όχι «πολυεργαλείο» για την «διαχείριση» κάθε φύσης κοινωνικού προβλήματος.

Για παράδειγμα οι πολλαπλές επιμορφώσεις για τη «διαχείριση της σχολικής τάξης», επιδιώκουν, υποτίθεται, να αντιμετωπίσουν τη συνολική διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής. Όμως αυτή διευρύνεται εξαιτίας συγκεκριμένων κοινωνικών προβλημάτων. Η λογική που αναζητά το εξιλαστήριο θύμα στον εκπαιδευτικό, που να τα αντιμετωπίσει στο σχολείο ή και στην τάξη του, υποστηρίζεται από μια άμεση ή έμμεση παραδοχή ότι είναι ανεπαρκής να τα λύσει γιατί δεν είναι κατάλληλα «καταρτισμένος». Σε αυτήν την περίπτωση έχουμε μια προσχηματική χρήση της επιμόρφωσης ως διαδικασίας αποϊδεολογικοποίησης και αποπολιτικοποίησης των κοινωνικών προβλημάτων και εξατομίκευσης τους στο πρόσωπο του μη κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού. Έχουμε δηλαδή την κυριαρχία μιας τεχνοκρατικής λογικής για την αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων.

Επιμόρφωση και όχι συμμόρφωση

Οι πολιτικές, για τον εκπαιδευτικό δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες, αλλά μπορούν να ενσωματώνουν και να συμμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς στη λογική της υφιστάμενης κοινωνικής τάξης.

Πολλές «επιμορφωτικές δράσεις» έχουν το χαρακτήρα της προπαγάνδας της κυβερνητικής πολιτικής και της προώθησης της πολιτικής του συστήματος για μια εκπαίδευση της αμάθειας. Ένα σχετικό παράδειγμα αφορά η επιτόλαιη και πρόχειρη χρήση – κατάχρηση διαφόρων παιδαγωγικών μεθόδων (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παιχνίδι ρόλων, διαθεματικότητα) περίπου ως λύση για κάθε πρόβλημα της τάξης, σχεδόν σε κάθε επιμορφωτική διαδικασία εδώ και τουλάχιστον 10 χρόνια. Και χαρακτηρίζουμε επιτόλαιη τη χρήση καθώς παρουσιάστηκαν ως «καινοτόμες», ενώ αποτελούν παιδαγωγικές θεωρίες τουλάχιστον μισού αιώνα, ή υπήρξε σκόπιμη σύγχυση μεταξύ διαφορετικών εννοιών (διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα). Είναι σκόπιμη, καθώς όλο αυτό το «κύμα» περί καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, σχετιζόταν με μια κατεδαφιστική κριτική, στη λεγόμενη μετωπική διδασκαλία - ουσιαστικά σε κάθε διδασκαλία και στο ίδιο το σχολείο ως χώρος γνώσης, αφού στη «σύγχρονη» παιδαγωγική του συστήματος η γνώση είναι σχετική και αντικαθίσταται από τη δια βίου εκπαίδευση σε εφήμερες δεξιότητες.

Η επιμόρφωση στη νεοφιλελεύθερη εργαλειοθήκη του ΟΟΣΑ

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τις διαπιστώσεις και τις προτάσεις του ΟΟΣΑ σχετικά με την επιμόρφωση ενταγμένες στο νεοφιλελεύθερο όραμα του για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Αυτό αποτυπώνεται με τον πλέον επιθετικό τρόπο τόσο στην έκθεση του 2011, που ζητούσε αξιολόγηση, αύξηση διδακτικού ωραρίου και συγχωνεύσεις σχολείων, όσο και στην πρόσφατη έκθεση του 2018 με τίτλο «Education for a bright future in Greece». Αποτελεί καθοριστικό οδοδείκτη για τις αντεκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις που θα προωθηθούν, όπως η αυτονομία της σχολικής μονάδας με λογοδοσία και η απαίτηση για τη διεύρυνσή της, η δυνατότητα των διευθυντών να επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή των διευθυντών στην αξιολόγηση, η αναζήτηση τοπικών πόρων για τη χρηματοδότηση των σχολείων.

Μερικά από όσα θέτει, σχετικά με την επιμόρφωση, ο ΟΟΣΑ είναι:

- «η Ελλάδα να εξετάσει το ενδεχόμενο, να απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ανανεώνουν τα πιστοποιητικά διδασκαλίας μετά από μια χρονική περίοδο και να αποδεικνύουν ότι έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης και μαθήματα... Η βάση της ανανέωσης μπορεί να είναι τόσο απλή, όσο μία βεβαίωση ότι ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να πληροί τα κριτήρια της επίδοσης που συμφωνούνται για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.»(OECD, 2011: 31-35). **Δηλαδή ο ΟΟΣΑ προτείνει στην έκθεση του 2011, τη σύνδεση της επιμόρφωσης με την αξιολόγηση και την πιθανή απόλυση!**
- Η έκθεση του 2011 προβάλλει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Φλαμανδικής Κοινότητας του Βελγίου όπου, η επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών γίνεται σε επίπεδο σχολείου. Ανάλογες είναι και οι συστάσεις, που περιλαμβάνονται στο «Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Πορίσματα. 27 Μαΐου 2016 του καθηγητή Α. Λιάκου, τότε προέδρου της σχετικής επιτροπής. Βραχυπρόθεσμα, διετής υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση των πρωτοδιόριστων μετά τις εξετάσεις του ΑΣΕΠ, οι οποίοι, εργαζόμενοι ως δόκιμοι, θα παρακολουθούν και πρόγραμμα επιμόρφωσης με πιστοποίηση έπειτα από δοκιμασία (Λιάκος, 2016: 15-16). Μακροπρόθεσμα, διαρκής επιμόρφωση τριών μορφών: α) με την δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής εξ αποστάσεως, β) ενδοσχολική επιμόρφωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ομάδας σχολικών μονάδων λόγω ιδιαιτέρων τοπικών αναγκών και εκπαιδευτικών στόχων και γ) στους μακροπρόθεσμους στόχους της επιμόρφωσης προτείνεται η δημιουργία Σχολών Εκπαίδευσης με Μεταπτυχιακά Προγράμματα για όσους επιθυμούν να εργαστούν στην Εκπαίδευση ως εφόδιο μέσω αυξημένης μοριοδότησης στις διαδικασίες επιλογής, αλλά και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (ό.π.41-53)

(Ανακτήθηκε31/3/18,http://dialogos.minedu.gov.gr/wpcontent/uploads/2016/04/PORISMATA_DIAL_OGOU_2016.pdf).

- Στην έκθεση «*Η ποιότητα του δασκάλου είναι το κλειδί*» (OECD, 2017b: 87), αναφέρει ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας είναι ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες των μαθησιακών αποτελεσμάτων. **Η σύνδεση των «επιδόσεων του καθηγητή» με την ποιότητα φοίτησης των μαθητών είναι προφανές ότι σχετίζεται με τη σύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τις επιδόσεις του μαθητή.** Άρα για τον ΟΟΣΑ η επιμόρφωση δεν είναι ουδέτερη, αλλά εργαλείο για αξιολόγηση και ανατροπή των εργασιακών δικαιωμάτων μας.
- Υπάρχει και η τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ (2018) *Education for a Bright Future in Greece*, που παραγγέλθηκε από την ελληνική κυβέρνηση. Ενδεικτικά, εκεί για την έλλειψη μόνιμων εκπαιδευτικών προτείνει τεχνική υποστήριξη για εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μικρών μαθητών των δυσπρόσιτων και απομακρυσμένων περιοχών μας με την βοήθεια των ΤΠΕ και πολυπληθέστερα τμήματα (OECD, 2018: 167). Και πάλι συνδέεται η επιμόρφωση με αντiekπαιδευτικές πολιτικές.

Πρόσφατα, τον Μάιο του 2018 κατατέθηκε στη Βουλή το νομοσχέδιο για την «αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπ/σης και άλλες διατάξεις». Προωθεί περικοπές δυναμικού και πόρων, τη «νέα» αξιολόγηση, την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την αποκέντρωση. Αντικαθίστανται όλες οι δομές (ΠΕΚ, ΚΕΔΔΥ, ΕΦΚΑ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, σχολικοί σύμβουλοι κλπ) από τα ΠΕΚΕΣ και τα ΚΕΣΥ και η επιμόρφωση συνδέεται επιπλέον με την αξιολόγηση. Η ομοιότητα με τις προτάσεις ΟΟΣΑ το 2011 και το «Φλαμανδικό μοντέλο» στην επιμόρφωση με κέντρο τη σχολική μονάδα είναι προφανής.

Θέσεις και διεκδικήσεις του κλάδου

Η ΟΛΜΕ καταθέτει ορθές επισημάνσεις για την επιμόρφωση στο υπόμνημα του 2016.

- Η ουσιαστική απουσία γενικευμένου προγράμματος περιοδικής επιμόρφωσης μεγάλης διάρκειας για το σύνολο των εκπαιδευτικών, που να καλύπτει τις βασικές επιμορφωτικές ανάγκες τους.
- Η εμφάνιση προγραμμάτων επιμόρφωσης Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων η συμμετοχή στα οποία απαιτεί την καταβολή διδάκτρων.
- Η πλήρης απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων για την στήριξη εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις δομές της ειδικής αγωγής.
- Η απουσία της επιμόρφωσης στην ΤΕΕ με δεδομένη τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη.
- Η μείωση παροχής εκπαιδευτικών αδειών για μεταπτυχιακές σπουδές.

Πρέπει να βαθύνει κι άλλο την κριτική της και να ιεραρχήσει τους στόχους της στις νέες συνθήκες της συνολικής επίθεσης ΟΟΣΑ-ΕΕ-κυβέρνησης υπό το μανδύα της «αυτονομίας – αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας». Να προσανατολίσει τον κλάδο σε μια αντιπαράθεση με τέτοιου είδους «επιμορφώσεις» και όχι να μπει σε λογικές διαλόγου και συνδιαμόρφωσης μιας πολιτικής που είναι προαποφασισμένη. Να κινηθεί με συνολική πρόταση και όχι αποσπασματικά. Η δική μας πρόταση για την επιμόρφωση προϋποθέτει μόνιμους διορισμούς, ανατροπή των ευέλικτων εργασιακών σχέσεων, της αξιολόγησης κι αυτοαξιολόγησης, του σχεδίου για αυτονομία της σχολικής μονάδας και της παράδοσης των σχολείων στους Δήμους. Τα σχέδια ΟΟΣΑ-Λιάκου-Γαβρόγλου για την επιμόρφωση δεν είναι ουδέτερες ή «τεχνικές» προτάσεις, τις οποίες μπορούμε να διαπραγματευτούμε για ουσιαστική επιμόρφωση, αλλά προτάσεις ενταγμένες στο συνολικό σχέδιο αποδόμησης των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών και του δημόσιου σχολείου.

Έτσι συμπερασματικά, οι κατευθύνσεις, που πρέπει να αναπτυχθούν, είναι στο πλαίσιο:

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη για επιμόρφωση και πολύπλευρη στήριξη. Σε συγκεκριμένες κατηγορίες (πχ ΕΠΑΛ και Ειδική Αγωγή), το πρόβλημα είναι πιο οξύ.
- ✓ Η ανάγκη αυτή από όλες τις κυβερνήσεις διαστρέφεται και εντάσσεται στο ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο που τις εξυπηρετεί, στη βάση των γενικών στρατηγικών τους επιδιώξεων.
- ✓ Το εκπαιδευτικό κίνημα έχει διεκδικήσεις. Πρέπει να ιεραρχήσει τους στόχους του με βάση όσα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της τάξης. Άρα βασικά μέτωπα αντιπαράθεσης και πάλης είναι:
- Κατάργηση επιμορφώσεων, σεμιναρίων ή μεταπτυχιακών σε ΑΕΙ επί πληρωμή. Κατάργηση στα δίδακτρα! Είναι απαράδεκτο σχ. σύμβουλοι ή και το Υπουργείο να προωθούν τέτοια προγράμματα!
- Η σύνδεση οποιασδήποτε επιμόρφωσης με εκπαιδευτική άδεια. Όχι στην επιμόρφωση απογεύματα, σαββατοκύριακα και καλοκαίρι. Η επιμόρφωση να μην οδηγεί σε ανατροπή εργασιακών δικαιωμάτων.

- Καμία σύνδεση αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης με την επιμόρφωση. Καμία σύνδεση της, προωθούμενης από τον ΟΟΣΑ αυτονομίας της σχολικής μονάδας, με μια καρικατούρα επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα, στα πλαίσια του «προγραμματισμού και αποτίμησης του έργου της σχολικής μονάδας», δηλαδή, της αυτοαξιολόγησης. (Επιτροπή Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016).
- Το κίνημα ασκεί ιδεολογική, θεωρητική, πολιτική κριτική στην «κρατική» επιμόρφωση-συμμόρφωση.

Θα πρέπει ο κλάδος συνολικά να διεκδικήσει:

- ✓ Δωρεάν μεταπτυχιακά προγράμματα και ποιοτική επιμόρφωση από Δημόσια Πανεπιστήμια και φορείς για τους εκπαιδευτικούς (18^ο συνέδριο ΟΛΜΕ). Η θέση αυτή μπορεί να γίνει πιο συγκεκριμένη και εφικτή με την αναβάθμιση των διδασκαλείων και του ρόλου τους σε ετήσια ή διετή μεταπτυχιακά προγράμματα, για όλους τους εκπαιδευτικούς, με άδεια και απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
- ✓ Καθιέρωση ετήσιας επιμόρφωσης με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
- ✓ Οργάνωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην αναγκάζονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να μετακινούνται σε μεγάλες αποστάσεις και πριν την ανάληψη υπηρεσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές Περιβάλλον. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Α. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. (τόμος Γ'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. (1992). *Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Κανακουσάκη, Ε. (2005). *Η Μετανεώτερη Όψη της Επιμόρφωσης και η Ουμανιστική Ιδέα της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Εκπαιδευτική Κοινότητα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Όλοι και Όλες Θυμόμαστε Ένα Δάσκαλο ή Δασκάλα!* Ανάρτηση: Ηλεκτρονική Πύλη e-raideia
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: οι Μορφές της και το Κοινωνικοπολιτικό της Πλαίσιο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμορφωτική Πολιτική*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπρούσας, Π. (2016-2017). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: το Ιδιωτικό και το Δημόσιο Κόστος της*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΟΛΜΕ. (2007). Τοποθέτηση της ΟΛΜΕ στο κείμενο διαβούλευσης της Ε.Ε. «Σχολεία για το 21ο αιώνα» Αθήνα.
- ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. ISBN 978-89-26-411958-1 (PDF).
- Σαλτέρης, Ν. (2005). *Η Πορεία Εκσυγχρονισμού στην Εκπαίδευση: από τη Μεταρρύθμιση στον Εκπαιδευτικό Νεωτερισμό*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός

- Πρόκου Ε. (2007). «Η κυβερνητική στρατηγική» για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg - Πάντειο Πανεπιστήμιο - Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής.

Ξενόγλωσση

- Coombs, P. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Day, C. (2003), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη), Αθήνα
- Dewey, J. (1971). *Experience and Education*, Collier-Macmillan, London.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- OECD. (2009). *Improving School Leadership. The Toolkit*. Paris: OECD.
- OECD. (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education Education Policy Advice for GREECE*. Paris: OECD.
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Educational Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Education at Glance 2016. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017a). *Economic Policy Reforms 2017: Going for Growth. Reform Agenda for 2017: Overview and Country Notes. Greece*. Paris: OECD.
- OECD. (2017b). *Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment*. Paris: OECD.
- OECD. (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD.

Υλικό από το Διαδίκτυο

- Αρχική Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία. (2016). *Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Πορίσματα. 2016*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων. (Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2018 από <http://dialogos.minedu.gov.gr/>).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου, της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013). *Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση*. http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/index_en.htm
- ETUCE. (2016). *The 21st Century Teaching Profession and the Use of ICT*. https://csee-etu.org/images/attachments/PP_21stCenturyTeachingProfessionICT_EN-ADOPTED.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

